

N° 13

ISSN 1667-6394



REVISTA CONFLUENCIA

SOCIOLOGÍA
TRABAJO SOCIAL
PROFESORADO
COMUNICACIÓN SOCIAL
CIENCIA POLÍTICA Y
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

MENDOZA - Argentina

Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

2012/2013

La Revista se encuentra en Formato Digital en bdigital.uncu.edu.ar bajo la Licencia Creative Commons



Revista Confluencia by Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
UNCuyo. is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 2.5 Argentina License.
Condiciones de la licencia: «http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/deed.es_ES»

Diseño de tapa: Julieta Vignale y Federico Echevarría.
Edición 2012/2013.

ISSN 1667-6394
Impreso en la Argentina – Printed Argentina

**CENTRO DE PUBLICACIONES de la
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

Autoridades

Decana: Mgter. Graciela Cousinet

Vicedecana: Lic. Azucena Reyes

Directora Centro de Publicaciones

Dra. Rosana Paula Rodríguez

Asistencia Técnica

Lic. Renata Piola

Lic. Lorena Scala

Corrección de Estilo

Raquel Ferreyra

Comité Editorial ad hoc

Dr. Pablo Alabarces – Conicet. UBA. UNLP. Argentina

Mgter. Amelia Barreda - UNCuyo. Mendoza. Argentina

Dra. Miriam Bilbao – UNCuyo. Mendoza. Argentina

Dr. Nazareno Bravo - Incihusa-Conicet. UNCuyo. Mendoza.
Argentina

Dra. Teresa Elizabeth Cueva Luna - El Colegio de la Frontera Norte.
México

Lic. Prof. Lidia Fernández - Universidad de Buenos Aires. Argentina

Dr. Julio Gambina – Universidad de Buenos Aires. Argentina

Dra. Beatriz Garrido - UNTucumán. Argentina

Lic. Nicolás Lobos - UNCuyo. Mendoza. Argentina

Dra. Carmen Monreal Gimeno - Universidad Pablo de Olavide.
Sevilla. España

Lic. Valeria Pérez Chaca – UNCuyo. Mendoza. Argentina

Evaluadores y evaluadoras de esta edición

- Mgter. María Cristina Alonso** - Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste.
- Mgter. Sofía Esperanza Antón** - FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
- Dra. Claudia Anzorena** - Incihusa-Conicet. CCT Mendoza.
- Dra. Ana Josefina Arias** - Universidad de Buenos Aires.
- Dra. Natalia Baraldo** - Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires.
- Mgter. Amelia Barreda** - FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
- Esp. Andrea Blazsek** – FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
- Mgter. María Teresa Brachetta** – FCPyS-UNCuyo. Mendoza.
- Dr. Nazareno Bravo** - Incihusa-Conicet. FCPyS-UNCuyo
- Dra. Miriam Bilbao** – FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
- Esp. Graciela Bocchi** - FCPyS UNCuyo. Mendoza.
- Mgter. Elsa Yolanda Caceres** - FCPyS UNCuyo. Mendoza.
- Mgter. Mabel Alicia Campagnoli** – IIEGE - Universidad de Buenos Aires.
- Dr. Alfredo Carballeda** - Universidad de Buenos Aires.
- Lic. Maria Gabriela Castiglia** - FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
- Prof. Magalí Catino** - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Dr. Gustavo Cimadevilla** - Facultad de Ciencias Humanas – UNRío Cuarto. Córdoba.
- Dra. Alejandra Ciriza** - Incihusa-Conicet. UNCuyo. Mendoza.
- Dra. Patricia Collado** - Incihusa-Conicet. UNCuyo. Mendoza.
- Esp. Mónica Coronado** - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Católica Argentina. Mendoza
- Dra. Teresa Elizabeth Cueva Luna** - El Colegio de la Frontera Norte. México.
- Mgter. Patricia Cháves** - FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
- Esp. Darío Daldi** - FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
- Dra. Gabriela Delamata** - Escuela de Política y Gobierno - UNSan Martín. Buenos Aires.
- Dipl. Cristina Díaz** – Universidad Nacional de Rosario. Santa Fe.
- Mgter. Javier Díaz Araujo** - FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
- Dr. Leonardo Díaz Echenique** - Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Mgter. Maria Graciela Distéfano – FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Dra. Celia Duek – FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Dr. Ernesto Espeche - FCPyS. UNCuyo.Mendoza.
Dra. Valeria Fernández Hasan - Incihusa-Conicet. UNCuyo. Mendoza.
Dr. Roberto Agustin Follari – FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Dr. Julio Gambina - Universidad de Buenos Aires.
Mgter. Laura Garcés – Universidad Nacional de San Juan.
Dra. Hilda Beatriz Garrido – Universidad Nacional de Tucumán.
Dr. Juan Carlos Gómez Leyton - Universidad ARCIS. Chile.
Mgter. Claudia Laudano - Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales - Conicet. UNLa Plata- Buenos Aires.
Dr. Sergio López Molina - Universidad de Colima. México
Mgter. Marcelo Lucero - Universidad Nacional de San Juan.
Dra. Nora Llaver – FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Lic. Marcos Marín - Universidad Pompeu Fabra. Barcelona.
Mgter. Margarita Martínez- Universidad de Buenos Aires.
Lic. Gerardo Marzán – FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Dra. Anahí Mastache - IICE- Universidad de Buenos Aires.
Lic. Alberto Molina - FCPyS – UNCuyo. Mendoza.
Dra. Mercedes Molina - Incihusa-Conicet. CCT Mendoza.
Lic. Juan Carlos Nieva – FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Lic. Lila Pagola - Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba
Mgter. Ruth Noemí Parola - FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Lic. Valeria Pérez Chaca - FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Mgter. María Eugenia Piola – Universidad de Barcelona. España.
Mgter. María Daniela Puebla - Universidad Nacional de San Juan.
Dra. Aída Quintar – Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.
Mgter. Mariana Quiroga - FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Lic. Claudia Reghitto – Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
Lic. Azucena Reyes – FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Mgter. Ana Laura Rodríguez - FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Dra. Corina Rodríguez Enríquez - Conicet– CIEPP. Buenos Aires.
Dra. Eva Rodríguez Agüero - Incihusa-Conicet.UNCuyo. Mendoza.
Mgter. Roberto D. Roitman - FCPyS. UNCuyo. Mendoza.

Lic. Ricardo Horacio Rubio - FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Dr. Pablo Gabriel Salinas - FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Dr. Mariano Salomone - Incihusa-CONIBuenos Aires.
Lic. Ana María Silva - Universidad de Buenos Aires.
Dra. Marta Souto - Universidad de Buenos Aires.
Dra. Elvia Taracena - Facultad de Estudios Profesionales Iztacala.
México.
Dr. Andres Vaccari- Fundación Bariloche. Río Negro
Mgter. Silvana Vallone -FCPyS. UNCuyo. Mendoza.
Bach. Sabrina Yáñez -Conicet. CCT Mendoza.
Mgter. Hilda Karlen Zbrun - Maestría en Psicoanálisis.
Universidad del Aconcagua. Mendoza.
Lic. Esteban Zunino - Conicet/Universidad Nacional de Quilmes. Buenos
Aires.

Prólogo

La *Revista Confluencia*, editada por el Centro de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se presenta nuevamente para difundir la producción científica del ámbito de las ciencias sociales.

Producto de un intenso diálogo interdisciplinar, para esta edición se establecieron las siguientes temáticas: *Profesorado*: «Diálogos sobre prácticas, experiencias y perspectivas en la formación de sujetos críticos». *Trabajo Social*: «El Trabajo Social ante los cambios que implican las nuevas legislaciones: El reconocimiento/habilitación de derechos y nuevos sujetos de derecho. Su impacto en la implementación de las políticas públicas». *Ciencia Política y Administración Pública*: «Estados, gobiernos y prácticas políticas en América Latina a inicios del siglo XXI». *Sociología*: «Nuevos desafíos para la práctica sociológica. Aportes para el abordaje de las transformaciones en la estructura social de la región». *Comunicación Social*: «Cultura mediática y ambiente técnico».

En esta oportunidad, queremos homenajear, a través del rescate de su historia, aquellas publicaciones que constituyen los pasos previos, necesarios para la consolidación de este espacio de confluencia del conocimiento construido en el ámbito de las ciencias sociales. Entre ellas, encontramos la serie de *Cuadernos* de los diversos institutos que funcionaron ligados a nuestra facultad, impresos de manera continua entre 1957 y 1985, que contó con 63 números y acompañó el devenir de nuestra casa de estudios, fundada en 1952 como Escuela Superior de Estudios Políticos y Sociales y reconocida en 1967 como *facultad* por la Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación.

Estos *Cuadernos* se transformaron luego en la *Serie de Cuadernos*, aparecidos entre 1971 y 1986, a partir de 1987 se dividieron en *Serie de Extensión* (1987-1998), *Serie de Investigaciones* (1988-2001) y *Serie de Cátedras* (1988-2001).

En 2003, estos diferentes espacios de divulgación científica se unificaron dentro de un mismo concepto y formato con el nombre *Revista Confluencia*, publicación que ese año concentró artículos del ámbito de la Sociología, la Ciencia Política y la Comunicación Social, en sus números 1, 2 y 3

respectivamente. El N°4 estuvo dedicado al Trabajo Social, y el N°5, publicado en 2005, se centró en la carrera de Sociología.

En 2006 se interrumpe su aparición, y las ediciones 2007 y 2008, toman la forma de un único tomo que incluye las temáticas correspondientes a las cuatro carreras impartidas en nuestra facultad. Esta modalidad se ve discontinuada en 2009 -2010, y vuelve a editarse en 2011.

Con su imagen renovada, la edición 2012-2013 de la *Revista Confluencia*, ofrece una amplia selección de artículos científicos ligados a las cinco carreras que se dictan actualmente en nuestra Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Hecha esta presentación, vaya la invitación a disfrutar de su lectura y a formar parte de este espacio editorial en las futuras convocatorias a publicar.

Mendoza, 17 de octubre de 2013

Centro de Publicaciones

SOCIOLOGÍA

Diálogos entre feminismos y Buen Vivir/Vivir Bien: distintas perspectivas, múltiples puntos de encuentro

*(...) es necesario un poco de respeto
al otro que en otro lado resiste en su ser otro,
un mucho de humildad para recordar que se
puede aprender todavía mucho de ese ser
otro, y sabiduría para no copiar sino
producir una teoría y una práctica que no
incluyan la soberbia en sus principios, sino
que reconozca sus horizontes y las
herramientas que sirven para esos
horizontes.*

«Siete imágenes del mundo»
Comunicados del EZLN)

Este artículo surge del diálogo entre distintos saberes y conocimientos, con el objetivo de identificar principalmente las convergencias entre el Buen Vivir/Vivir Bien y los feminismos latinoamericanos. Iniciamos este trabajo considerando las ideas centrales del enfoque del Buen Vivir/Vivir Bien y sus mecanismos de traducción concreta en las reformas constitucionales de Bolivia y Ecuador. Luego, nos detenemos en las confluencias –aunque identificando algunas tensiones– entre esta última propuesta y los feminismos, haciendo foco en la dimensión económica. Y finalmente, reflexionamos sobre los aspectos nodales desarrollados en el trabajo, buscando, asimismo repensar el papel de las ciencias sociales a la luz de estas corrientes de pensamiento y de los procesos sociales contrahegémicos.

Por: Paula D'Amico
(Conicet, CCT Mendoza) y
Daniela Pessolano
(Conicet, CCT Mendoza)¹

¹ danipessolano@hotmail.com, pdamico@mendoza-conicet.gob.ar

Dialogues between feminisms and *Buen Vivir/ Vivir Bien*: different perspectives, multiple convergences

Abstract

This paper emerges from a dialogue between different knowledge and reflections with the aim of identifying the convergences between the *Buen Vivir/ Vivir Bien* and Latin American feminisms. We started considering the central ideas of *Buen Vivir/ Vivir Bien* and their translation into constitutional reforms in Bolivia and Ecuador. Then, we focus at the confluence -though identifying some tensions-between that proposal and feminism to emphasize on the economic dimension. Finally, we return to the main reflections of the paper, while we think over about the role of social sciences related with this paradigms and contra-hegemony social processes.

Introducción

El objetivo de esta ponencia, fruto de dos trabajos de investigación que transitan carriles diferentes, es establecer puntos de contacto y espacios de encuentros para la discusión y el debate, en tanto consideramos que el diálogo entre perspectivas y enfoques teóricos resulta siempre enriquecedor. Por un lado, una de las investigaciones aborda las tensiones y contradicciones entre desarrollo y conservación de la naturaleza, haciendo foco en los conflictos por explotación petrolera asentada en áreas protegidas. La otra, por su parte, se propone recuperar los aportes de las mujeres en los procesos de reproducción social en territorios rurales, incorporando distintos conocimientos entre los que se encuentran aquellos provenientes de los estudios de género y/o feministas.

El diálogo que establecimos entre los recorridos particulares fue dando las primeras pistas de esos contactos. Así, indagando sobre los enfoques teóricos del desarrollo y las alternativas posibles al enfoque hegemónico, se destacaron los aportes centrales del Buen Vivir/Vivir Bien² en la medida en que suponen cuestionamientos profundos a las teorías y a las estrategias, en definitiva, del desarrollo convencional. A esto nos dedicamos en el segundo apartado, en el cual exponemos los puntos centrales de esta propuesta y, además, referimos brevemente a los mecanismos de traducción concreta en las reformas constitucionales de Bolivia y Ecuador.

A medida que el espacio de diálogo se consolidaba, ya en un tercer apartado, pudimos dar cuenta de las confluencias –aunque también de algunas tensiones– entre el Buen Vivir y distintas perspectivas feministas, principalmente de origen latinoamericano como el feminismo poscolonial, el andino comunitario y popular y el feminismo económico. Bajo este marco enfatizamos los vínculos entre los aspectos económicos de ambas propuestas.

De esta manera, comenzamos a visualizar que el Buen Vivir en la medida en que se posiciona como una interesante alternativa para el desarrollo, permite la visibilización y resignificación del papel de las mujeres en los procesos de sostenibilidad de la vida.

2 Este enfoque es denominado *Buen Vivir* en Ecuador y como *Vivir Bien* en Bolivia, es por ello que en esta primera referencia lo nombramos de las ambas maneras para hacer justicia de las dos denominaciones. Sin embargo, con el objetivo de agilizar la lectura de aquí en adelante lo denominaremos solamente Buen Vivir.

Por último, en las reflexiones finales recuperamos los aspectos nodales desarrollados en el trabajo, rescatando que esta experiencia de diálogo y encuentro busca sumarse a las reflexiones acerca de los desafíos contemporáneos de las ciencias sociales en Latinoamérica. El reto es acompañar, colaborar y sostener estos procesos en marcha desde los conocimientos de las diversas disciplinas sociales, que se ven simultánea y constantemente interpeladas por las prácticas de resistencia.

Contextualización del Buen Vivir/Vivir Bien

Cuando pensamos en el Buen Vivir, pensamos en Nuestra América, en los pueblos y comunidades originarias y sus aliados progresistas, en sectores sociales largamente marginalizados y excluidos como campesinos, mujeres, jóvenes y ancianos. También contemplamos la posibilidad de relaciones sociales más igualitarias y en íntima e indisociable articulación con la naturaleza. Junto a ello, no podemos dejar de considerar las experiencias concretas de dos países latinoamericanos que han iniciado su tránsito hacia el Buen Vivir. Nos referimos a Bolivia y Ecuador, donde recientemente se han reformado los textos constitucionales a fin de construir proyectos de país sustentados y guiados por sus premisas. Son proyectos profundamente amplios que vienen a cuestionar y transformar los fundamentos de la sociedad occidental, su institucionalidad y organización en el Estado moderno capitalista (De Sousa Santos, 2010).

A modo de inicio, queremos resaltar que el Buen Vivir ha conseguido plasmarse en las constituciones de estos países por la histórica lucha que vienen librando diversos sectores y grupos sociales largamente oprimidos, subestimados y marginados. En este sentido, el componente indígena es uno de los principales fundamentos de este enfoque, en tanto las cosmovisiones de los pueblos originarios, particularmente los andinos, suponen miradas que dislocan y desarticulan los principales supuestos del modelo eurocéntrico occidental. Así, los textos constitucionales han incorporado estos principios orientativos a modo de un amplio campo de acción, conseguido por una extensísima tradición de lucha, que en el caso particular de los pueblos indígenas se inicia con la conquista de sus territorios. Alberto Acosta, quien fuera presidente de la Asamblea Constituyente de Ecuador, resulta ilustrativo al respecto:

El Buen Vivir forma parte de una larga búsqueda de alternativas de vida fraguadas en el calor de las luchas populares, particularmente indígenas, desde mucho antes de que acceda al poder político el presidente Rafael Correa (2010: 7).

Vale aclarar que esta recuperación de la cosmovisión indígena no supone la negación o el desechar corrientes de pensamiento que también postulan la construcción de un mundo igualitario y armónico, es decir, aquellas que se enmarcan en la larga y fructífera tradición crítica europea. Significa más bien, en los términos de De Sousa Santos (2010), un distanciamiento de esas trayectorias teóricas, de modo tal que permita asumir el tiempo histórico latinoamericano, que en la actualidad experimenta una cualidad inédita: la persistencia de problemas modernos (fraternidad, igualdad, libertad) para los cuales no hay soluciones modernas occidentales.

En esa misma línea, tampoco se trata de obstaculizar ciertos avances tecnológicos, por el contrario, la lógica indica incluirlos en el Buen Vivir pero sin que terminen por dominarlo. El desarrollo tecnológico debe estar al servicio del mejoramiento de las vidas de los seres humanos y no constituir un fin en sí mismo, o un medio para la dominación y el aniquilamiento.

De esta manera, queda claro que no se trata de sobrevalorizar los conocimientos y prácticas indígenas y ancestrales, u otorgarles un lugar privilegiado, por el contrario, transitar ese camino sería una negación tajante del Buen Vivir. Implica una invitación a pensarnos y reflexionar sobre nosotros mismos desde un espacio profundamente latinoamericano aunque en diálogo con otros paradigmas. Al decir de Acosta, «una de las tareas fundamentales recae en el diálogo permanente y constructivo de saberes y conocimientos ancestrales con lo más avanzado del pensamiento universal, en un proceso de continuada descolonización de la sociedad (2010: 11)». En definitiva, supone asumir *otros* saberes y valores que claramente se diferencian de aquellos de la sociedad occidental, ligados a la mercantilización y el lucro, la privatización y la dominación. Recuperar la cosmovisión indígena como pilar se traduce en valorar el conocimiento ancestral, los objetivos colectivos, el reconocimiento social y cultural, las conductas éticas e incluso espirituales en la relación con la sociedad y la naturaleza (Acosta, op. cit.)

Lo anterior es expresado por De Sousa Santos (2010) en el concepto de ecología de saberes. La premisa fundante es que no existe la ignorancia o el conocimiento en general; en efecto, se ignora un cierto conocimiento y todo

conocimiento es el triunfo sobre una determinada ignorancia, en síntesis, todos los conocimientos son incompletos. Es la búsqueda de un interconocimiento, que supone aprender otros conocimientos sin olvidar el propio. Las prácticas de los seres humanos entre sí y de éstos con la naturaleza implican diversas formas de conocer, y la modernidad como proyecto civilizatorio ha privilegiado fuertemente el saber científico, construido y distribuido de manera desigual. Es por ello que el Buen Vivir ofrece la posibilidad de activar la ecología de saberes, recurriendo a los saberes indígenas y al uso contrahegemónico del saber científico.

Si bien Bolivia y Ecuador han abierto procesos de inclusión del Buen Vivir en sus constituciones han dado estos primeros pasos de manera divergente. Así, pasaremos a comentar brevemente el proceso de conformación de ambas asambleas constituyentes, dado que las especificidades de los procesos nacionales repercutieron en la fisonomía adquirida por cada constitución.

Antes de abordar cada caso en particular, resulta importante señalar la denominación específica y el contenido al que refiere el Buen Vivir para cada una de estas propuestas. Por un lado, en Ecuador se lo designa como *sumak kawsay*, proviene del pueblo quichua y refiere al buen vivir en un sentido amplio. Por su parte, en Bolivia, se lo denomina como *suma qamaña* y puede interpretarse como una buena vida en comunidad, como un «buen convivir». En este último caso, además, se suman otras expresiones cercanas como *ñandereko* (vida armoniosa) y *teko kavi* (vida buena) de los pueblos guaraníes (Gudynas, 2011). El desafío, entonces, es nada más ni nada menos que asegurar una buena vida en comunión con otros seres humanos y con la naturaleza.

Ya sí en relación con el desarrollo de los procesos constituyentes, en el caso boliviano, el proceso comenzó hacia el año 2000 y fue conducido en este primer momento por un amplio y diverso espectro de organizaciones sociales, especialmente indígenas campesinas³, que logró articular sus propuestas

3 Conformaron el Pacto de Unidad: el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (Conamaq), la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Federación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias Bartolinas Sisa (FNMCI O B S), el Movimiento Cultural Afrodescendiente, la Asociación Nacional de Regantes y Sistemas Comunitarios de Agua Potable (Anarescapys), la Coordinadora de Pueblos Étnicos de Santa Cruz (CPESC).

en un documento conocido como Pacto de Unidad. Con la llegada de Evo Morales (representante del MAS, Movimiento Al Socialismo) a la presidencia del país en 2006, el protagonismo del proceso de reformas fue capitalizado por el Ejecutivo; sin embargo, las organizaciones apoyaron la gestión presidencial en la medida en que buscaban garantizar la consolidación de la Constituyente y la sanción de la nueva Constitución. Un conjunto de dificultades y obstáculos, que significaron retrocesos para el movimiento popular, atravesaron y marcaron el desarrollo y desenvolvimiento de estos procesos. Destacamos entre ellos, siguiendo lo reseñado por De Sousa Santos (2010), el incumplimiento del carácter plurinacional de los mecanismos de selección de los representantes mediante la utilización de vías tradicionales (elecciones) y no de democracia directa. Además, la asamblea raramente tuvo autonomía y se bloqueó durante meses respecto de la definición de las mayorías (absoluta o calificada). Otra cuestión de suma importancia fue la profundización de las diferencias territoriales y regionales, cuyo punto más álgido fue la decisión del MAS de no tratar del tema de la capitalidad en la Constituyente, lo que produjo fuertes y violentas resistencias en Sucre. Finalmente, no podemos dejar de mencionar la permanencia del racismo contra los representantes indígenas, lo que pone de manifiesto las resistencias a las transformaciones y cambios que supone un proceso que se define por lo plurinacional y la interculturalidad.

Este conjunto de tropiezos terminó por deslegitimar la asamblea, lo que fue capitalizado por el Congreso nacional que, transformado en congreso constituyente, preparó la versión final del texto modificando 144 artículos con un fuerte carácter conservador, y que fue finalmente refrendado a través de un referéndum nacional en 2009. Sin embargo, retomar el balance realizado por uno de los constituyentes puede ejemplificar lo trascendente de estos cambios para los sectores populares de Bolivia:

Lo heroico fue que, a pesar de su diseminación y fragmentación de comisiones, de las crisis permanentes y de las dificultades proliferantes, la Asamblea Constituyente logró mantener un hilo conductor, pudo hilvanar el tejido de los movimientos sociales (...), logró aprobar su texto constitucional y sobrevivió a los embates y conspiraciones de las oligarquías regionales, en fin, logró imponer su espíritu impetuoso a pesar de las 144 modificaciones que hizo el Congreso (Raúl Prada, en De Sousa Santos, 2010: 61).

En el caso de Ecuador, el contexto político y social que sirvió de plataforma para la conformación de la Asamblea Constituyente fue mucho más calmo. En abril de 2007, el partido de gobierno, Alianza País, que llevó a la presidencia a Rafael Correa, conquistó el 60% de los representantes constituyentes, lo que le otorgó un control fundamental en la conducción de la Asamblea. Tal como en caso boliviano, las contradicciones y conflictos también marcaron el ritmo, y recuperando también las consideraciones de De Sousa Santos (2010), señalamos dos como más significativas. La primera de ellas refiere a la intervención personal del presidente Correa en los trabajos y debates de la Asamblea, lo que negaba el carácter originario de la misma. Las participaciones del Ejecutivo en relación con temas como extractivismo y ambientalismo, modelo económico y plurinacionalidad terminaron por generar fuertes tensiones con el sector progresista de la Constituyente, lo cual polarizó el conflicto entre Correa y Alberto Acosta, presidente de la Asamblea y fundador de Alianza País. La otra tensión importante provino de sectores conservadores, grupos católicos ligados al Opus Dei y cierto sector de la prensa, que a medida que avanzaba el proceso se resistían al avance de ideologías e intereses populares. Estas tensiones decantaron en la renuncia anticipada de Acosta y desvirtuaron el desenvolvimiento previsto para concluir con el texto constitucional definitivo. En efecto, los tiempos se aceleraron (se aprobaron 387 en tres semanas), lo que contrastó con la disponibilidad de tiempo y la calidad de debate de los primeros tramos del proceso de reformas. Finalmente, en setiembre de 2008, la nueva Constitución quedó refrendada por un contundente triunfo del presidente Correa y de sus sectores aliados.

Así, el grado de conflictividad y la heterogeneidad social, política y cultural resultaron aspectos vitales y determinantes. En este sentido, en el caso de Bolivia, el proceso constituyente se inscribió en un contexto de alta conflictividad social, lo que contrastó con el de Ecuador, en donde se contó con mayor legitimidad en tanto Alianza País había ganado las elecciones con el 60% de los votos. Efectivamente, esto fundamentó el control político de la Asamblea ecuatoriana por parte del partido de gobierno, lo cual contrastó con el cercado control político que ejerció el MAS en Bolivia.

Sin embargo, por sobre estas divergencias y matices, y buscando revalorizar aquellos aspectos y contribuciones significativas de los procesos de lucha, podemos decir que Bolivia y Ecuador demuestran que las

transformaciones a las que han dado inicio, siempre en permanente construcción y no sin contradicciones, se han abierto paso en medio de la dominación occidental y capitalista. Y entendemos que han podido comenzar este recorrido debido a lo que De Sousa Santos (2010) señala como un uso contrahegemónico de instrumentos políticos hegemónicos, por ejemplo la democracia representativa, el derecho, y el constitucionalismo. Esto supone un uso creativo de estos instrumentos por parte de las clases populares a fin de expandir y motorizar sus agendas, rompiendo los límites político-económicos del sistema capitalista. Es por ello que este autor califica dichas reformas constitucionales como constitucionalismos transformadores o nuevos constitucionalismos, esto es, forjados desde abajo y con un gran protagonismo de los excluidos y sus aliados. De la conjunción del uso contrahegemónico y la inclusión de la visión indígena, surge algo nuevo, una normatividad que no tiene una definición precisa y que ha permitido incluir otros saberes y prácticas. De esta manera:

Cuando las constituciones de Ecuador y Bolivia establecen el Buen Vivir (*sumak kawsayo suma qamaña*) como principio orientador de la organización económica, política y social, recurren a un dispositivo conceptual y normativo híbrido que junta en el texto jurídico matricial de la modernidad occidental –la constitución política– recursos lingüísticos y conceptuales no coloniales y no occidentales (De Sousa Santos, 2010: 51).

En definitiva, nos interesa rescatar que una constitución, instrumento que rige la organización y el ordenamiento socio-político dentro de los límites físicos de un país, supone mucho más que un cuerpo normativo rígido, es decir, viene a expresar un estado de situación que permite dar cuenta de un proyecto de país y de las fuerzas sociales en pugna que buscan darle forma. A este respecto bien valen las consideraciones de Acosta:

Toda Constitución sintetiza un momento histórico. En toda Constitución se cristalizan procesos sociales acumulados. Y en toda Constitución se plasma una determinada forma de entender la vida. Una Constitución, sin embargo, no hace a una sociedad. Es la sociedad la que elabora la Constitución y la adopta casi como una hoja de ruta (2010: 1).

Entendemos, tal como lo plantea De Sousa Santos (2010), que con las reformas constitucionales no basta para transformar la organización y las dinámicas de una sociedad. Si bien los procesos llevados adelante por estos

dos países representan importantes logros y conquistas para sectores históricamente sojuzgados, para sostenerse y legitimarse requieren de la movilización y el dinamismo de los movimientos populares, desde adentro y desde afuera de las instituciones. Finalmente coincidimos también, que el balance de los procesos constituyentes revela «las dificultades de realizar, dentro del marco democrático, transformaciones políticas profundas e innovaciones institucionales que rompan el horizonte capitalista, colonialista, liberal y patriarcal de la modernidad occidental (2010: 63)».

El Buen Vivir como alternativa de desarrollo y los aportes del feminismo

El campo económico y los Derechos de la Naturaleza

Los y las autoras que abordan el paradigma del Buen Vivir/Vivir Bien acuerdan en concebirlo como una alternativa al enfoque hegemónico del desarrollo, el cual defiende la idea de que un crecimiento económico sostenido es la vía para acceder a estadios o etapas de bienestar social generalizado. El enfoque del Buen Vivir se distingue y se opone a ese modelo, en la medida en que cuestiona su carácter dominante, universal y su construcción como discurso dominante, lo que lo acerca a las críticas del paradigma postdesarrollista (Gudynas y Acosta, 2011). De esta manera, «no sería un conjunto de *desarrollo alternativos*, sino una exploración de alternativas a la idea misma del desarrollo, sus expresiones en la gestión y política, su institucionalidad y sus discursos de legitimación» (Gudynas y Acosta, 2011: 79). En definitiva, supone un desacople de la versión convencional del desarrollo como un todo, y en consecuencia termina jaqueando la idea de progreso lineal y continuo, estandarte de la modernidad occidental. Tal como señalan los autores citados, supone una verdadera actitud decolonial.

Variados aspectos vuelven a este innovador enfoque una opción diferente, así, una fuente privilegiada, como ya vimos, son los saberes tradicionales e indígenas. Simultáneamente, los aportes en materia económica y en torno a la naturaleza son otra cuestión de especial relevancia.

A continuación, haremos hincapié en las premisas económicas que consideramos más significativas con el objetivo de identificar aquellas claves que tornan al Buen Vivir una alternativa de desarrollo. Como primer punto, resulta indispensable decir que la economía no supone un ámbito

diferenciado, distanciado y dominante por sobre otros aspectos de la vida en sociedad, en este sentido, hay una estrecha vinculación entre los aspectos culturales, políticos, sociales y hasta espirituales y, en ese conjunto, la economía es una más de esos campos, definido con y por su relación con los otros. Esta deslegitimación de la esfera económica como directriz de la vida social viene a combatir la idea de un bienestar definido únicamente en relación con los ingresos económicos o las posesiones materiales. Por el contrario, el Buen Vivir entiende que el bienestar de los seres humanos es un proceso y una tarea en permanente construcción y reproducción, y que necesariamente se conforma mediante múltiples dimensiones.

Otra cuestión de importancia es la idea de equilibrio y armonía que debiera establecerse en las relaciones, siempre dinámicas y en construcción, entre Estado, mercado y sociedad. Si bien este supuesto equilibrio se acerca a las propuestas de desarrollo sostenible hegemónicas⁴, entendemos que simultáneamente se distancia, en tanto el punto de partida es la crítica profunda de estos conceptos y sus materializaciones. Este razonamiento permite reconsiderar la diversidad como otro elemento clave, lo que permite revalorizar y visibilizar otras economías, en las cuales se resignifica el papel de las mujeres y el trabajo de cuidados; tema que abordaremos más profundamente en el apartado siguiente.

Siguiendo esta línea argumental no se trata de extinguir la economía de mercado y pasar a una economía popular o de autoconsumo, más bien se señala la construcción de articulaciones dinámicas entre las diversas formas de organización económica. En este punto, debemos decir que para los casos de Ecuador y Bolivia, países que dependen de la exportación de sus recursos naturales –en particular de recursos extractivos como gas y petróleo–, el reto es pensar el desarrollo superando la economía extractivista, en otras palabras, transitar hacia una economía pospetrolera que permita optimizar la extracción de crudo sin ocasionar destrozos ambientales y sociales, por lo que se vuelve una tarea impostergable frenar la expansión de la frontera hidrocarbúrfica (Acosta, 2009). En definitiva, se trata de enfatizar aquellas

4 Son las propuestas provenientes de organismos mundiales como Naciones Unidas y el Banco Mundial, que han construido un concepto de desarrollo sustentable que asegura el crecimiento económico ilimitado aunque con un ropaje *verde*, lo que opera como un dispositivo tranquilizador en tanto, se supone, toma medidas para paliar la crisis socio-ambiental (Lander, 2011).

actividades económicas que no alteren la capacidad de los ecosistemas de regenerarse y florecer en el tiempo.

En este contexto, resulta fundamental la intervención y control del Estado y de las múltiples formas organizativas que asuman las comunidades y pueblos. El espíritu que subyace a esta especie de retorno del Estado entiende que debe proyectarse como un actor importante de la economía pero a la vez estar alerta sobre las posibilidades de quedar atrapado en los límites y las contradicciones de una modernización capitalista, en la cual este retorno resulta claramente funcional (Acosta, 2012).

Sobre lo expuesto precedentemente conviene realizar algunos reparos respecto de las posibilidades concretas de limitar la expansión del esquema de acumulación capitalista en la periferia del mundo, dado que hacerlo significaría corroer las bases del sistema de dominación actual. En este sentido, una característica del dinamismo capitalista actual es el refuerzo de los procesos la acumulación primitiva, aquella que refiere a la destrucción, la violencia, el despojo, y que está estrechamente ligada al extractivismo, particularmente duros para la región latinoamericana. A pesar de ello, celebramos este tipo de propuestas que enfrentan este modelo civilizatorio, que a pesar de haber traído destrucción y devastación a nuestros territorios, no han podido aplacar el continuo resurgir de las resistencias. El enfoque del Buen Vivir/Vivir Bien es sin lugar a dudas parte de ellas.

Un punto de distanciamiento extremo respecto del modelo de desarrollo hegemónico proviene de aquellos postulados que abren la posibilidad de otro tipo de vinculaciones con la naturaleza no mediadas por el interés mercantil. En este sentido, las innovaciones jurídicas más relevantes surgen en el caso de Ecuador dado que el texto constitucional incorpora los llamados Derechos de la Naturaleza, no así en el caso de Bolivia. Vale aclarar que a los fines de este trabajo nos resulta más fructífero abocarnos a recuperar solamente lo propio de la Constitución ecuatoriana.

La naturaleza o, como se refiere la misma Constitución ecuatoriana, la Pacha Mama, se establece como sujeto de derechos, lo que supone el reconocimiento de sus propios valores independientemente del uso o utilidad que los seres humanos le otorguen. Esto no representa ninguna contradicción, en tanto se concibe a la naturaleza en una integralidad indisoluble con el ser humano. La naturaleza deja de representar una

propiedad o solo recursos para utilizarse indefinida e insosteniblemente, sin embargo, tampoco se trata de una naturaleza intocada que no permita cultivos o actividades económicas, estos derechos apuntan a defender y mantener «los sistemas de vida, los conjuntos de vida. Su atención se fija en los ecosistemas, en las colectividades, no en los individuos» (Acosta, 2010: 17). En esta línea, Zaffaroni apunta que «no se trata del tradicional bien común reducido o limitado a lo humano, sino del bien de todo lo viviente, incluyendo a los humanos de los cuales se requiere complementariedad y equilibrio, no siendo alcanzable individualmente» (2012: 111)⁵.

La centralidad otorgada a la naturaleza replica en una diferenciación entre la justicia ambiental, abocada a las reparaciones de los seres humanos por daños ambientales, y la justicia ecológica, que busca garantizar la persistencia y sobrevivencia de las especies y ecosistemas como redes de vida; va en ello el «derecho a la existencia» de los propios seres humanos (Acosta, 2010). Es decir, en el texto ecuatoriano la cuestión ambiental discurre por dos vertientes, por un lado, aquel abordaje más clásico que se refiere a los derechos de tercera generación, a los derechos de las personas a un ambiente sano, y en paralelo, los derechos propios de la naturaleza, centrados en el ambiente en sí mismo (Gudynas, 2011).

El Buen Vivir en diálogo. Encuentros y tensiones con distintos enfoques feministas

Distintas corrientes feministas⁶ han dialogado críticamente e intentado encontrar opciones, alternativas para las mujeres en el marco de las concepciones y prácticas hegemónicas de desarrollo y de manera más esperanzada se acercan hoy al debate del Buen Vivir/Vivir Bien como una alternativa posible, pudiendo establecer variados puntos de encuentro y formando parte de las fuerzas de lucha que han confluído en la definición de esta reciente institucionalización. Por consiguiente, nos encargaremos de

5 La Constitución ecuatoriana incluye los derechos de la naturaleza en el Capítulo VII, del cual se destacan particularmente el artículo 71: La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos, y el artículo 72, que dispone derechos de restauración a la naturaleza, la cual será independiente de la obligación que tienen el Estado y las personas naturales o jurídicas de indemnizar a los individuos y colectivos que dependan de los sistemas naturales afectados.

6 Feminismos del Sur, ecofeminismos, feminismos descoloniales, feminismos económicos, feminismos andinos, populares y comunitarios.

revisar estas cercanías, principalmente en el marco de la economía, aunque no obstante se integraran distintos enfoques feministas y se señalarán algunas tensiones.

Según De Sousa Santos «el feminismo poscolonial o descolonizador es de trascendente importancia en la construcción de las epistemologías del Sur, de la interculturalidad y de la plurinacionalidad» (2010:104). Este feminismo se revela ante la pretensión homogeneizadora del feminismo euronoroccéntrico y sus cómplices feminismos hegemónicos locales⁷. Una de sus principales referentes en el *tercer mundo* es Chandra Talpade Mohanty, quien sostiene que el uso de una categoría *mujer* homogénea reduce a las mujeres de manera ahistórica a la condición de género, desconociendo otros factores determinantes de la identidad como la clase y la etnicidad. La definición de las mujeres del *tercer mundo* como oprimidas, con un estatus de objeto, hace que las mujeres del *primer mundo* queden posicionadas como sujetos de la historia y, además, puedan juzgar desde el universalismo etnocéntrico las estructuras familiares, económicas, religiosas, etcétera, de otras culturas, tomando como referencia los estándares occidentales, y definiendo a aquellas que se apartan de los mismos como *subdesarrolladas o en desarrollo*. Esto es interpretado por la autora como una forma de colonización y apropiación al negar la pluralidad de diferentes grupos de mujeres (Mohanty, 1997, en Aguinaga, Lang, Mokrani y Santillana, 2011). Así como, desde esta perspectiva, parece ser que el único desarrollo posible es el del *primer mundo* invisibilizando las experiencias de resistencia, consideradas como marginales (Portolés, 2004 en Aguinaga et al., 2011).

En este sentido, Sueli Carneiro es ilustrativa:

Cuando hablamos del mito de la fragilidad femenina, que justificó históricamente la protección paternalista de los hombres sobre las mujeres, ¿de qué mujeres se está hablando? Nosotras –las mujeres negras– formamos parte de un

⁷ Yuderlys Espinosa Miñoso (2009) reflexiona sobre los modos en que la colonización discursiva de las mujeres del tercer mundo por parte de las feministas del Norte se alimenta de las complicidades de los feminismos hegemónicos del Sur. Señala que en Latinoamérica el origen mayoritario del feminismo es burgués, blanco/mestizo, urbano y heteronormativo, se ha nutrido de las ideas emancipatorias y de igualdad de las feministas europeas y estadounidenses, con lo cual no es de extrañar la herencia etnocéntrica de tal adscripción.

contingente de mujeres, probablemente mayoritario, que nunca se reconoció en este mito, porque nunca fuimos tratadas como frágiles. Somos parte de un contingente de mujeres que trabajó durante siglos como esclavo, labrando la tierra o en las calles vendiendo o prostituyéndose. ¡Mujeres que no entendían nada cuando las feministas decían que las mujeres debían ganar las calles y trabajar! Somos parte de un contingente con identidad de objeto (s/f: 1).

De Sousa Santos describe sintéticamente lo que podría entenderse por feminismo poscolonial:

Conjunto de perspectivas feministas que: 1) integran la discriminación sexual en el marco más amplio del sistema de dominación y de desigualdad en las sociedades contemporáneas en que sobresalen el racismo y el clasismo; 2) lo hacen también con el objetivo de descolonizar las corrientes eurocéntricas del feminismo, dominantes durante décadas y quizá aún hoy mismo, y 3) orientan su mirada crítica hacia la propia diversidad, al cuestionar las formas de discriminación de que son víctimas las mujeres en el seno de las comunidades de los oprimidos y al afirmar la diversidad dentro de la diversidad (2010: 104).

Los feminismos andinos, comunitarios y populares también podrían pensarse como descoloniales y han surgido ligados a los movimientos sociales en Latinoamérica, principalmente indígenas, en el marco de las luchas contra las reformas neoliberales de las últimas dos décadas, que implicaron el fortalecimiento del extractivismo y de la división internacional del trabajo en perjuicio de las mayorías empobrecidas, fundamentalmente mujeres procedentes de los sectores populares, indígenas, afroamericanas y campesinas (Aguinaga et al., 2011)⁸.

Este feminismo adquiere especial fuerza en Bolivia y Ecuador y se

⁸ En contextos de globalización neoliberal los costos del desarrollo (no sus beneficios) han recaído principalmente sobre la naturaleza y los sectores sociales empobrecidos (Gudynas, 2011), y han sido las mujeres las principales encargadas de asumir las responsabilidades derivadas de la retracción de las políticas sociales estatales y los efectos nocivos de los programas de ajuste estructural, produciéndose en consecuencia, un proceso de profundización de la feminización de la pobreza (Aguinaga et al., 2011).

caracteriza por formar parte de las resistencias más amplias al neoliberalismo, en el proceso de búsqueda de recuperación del Estado en su rol redistributivo, antiimperialista y plurinacional. Constituye un importante aporte a la institucionalización de Buen Vivir, articulando de manera compleja «(...) la lucha por la descolonización, la despatriarcalización, la superación del capitalismo y la construcción de una nueva relación con la naturaleza» (Aguinaga et al., 2011: 77). Las interlocutoras no son ya mujeres de clase media, mestizas y profesionales sino negras, indígenas y campesinas que «(...) resignifican el feminismo desde sus contextos, experiencias, producciones culturales de la vida cotidiana y situación laboral, y en donde la naturaleza, la Pacha Mama, aparece como categoría central de encuentro y también de movilización» (Aguinaga et al., 2011: 78).

Los aportes de este feminismo también se traducen en tensiones. Las feministas andinas, comunitarias y populares constituyen una fuerza de lucha dentro del entramado de actores que buscan imprimir su visión e intereses en la institucionalización del Buen Vivir. En este sentido se encuentran pujando por una descolonización en sentido feminista, ya que para ellas no hay descolonización posible sin despatriarcalización. Según Paredes, feminista comunitaria, no se da un paso automático de la primera a la segunda. Para ella haber expulsado al *gringo* y al *q'ara*⁹ del manejo del gobierno y de las principales instituciones del Estado no fue fácil pero sí posible, ahora resta expulsar al *gringo*, al *q'ara* y al patrón que habita en los propios hombres y en las mujeres mismas, la «(...) descolonización de nuestras propias cabezas y nuestros propios cuerpos» (Paredes, 2011: 2). Al respecto, sostiene que existe un patriarcado incaico precolonial y que su no reconocimiento por parte de sus hermanos indígenas no es otra cosa que el desconocimiento de las propias formas de coloniaje y dominación (ibíd.).

En efecto, de lo que aquí se trata es del aporte que el feminismo realiza a los procesos de descolonización al momento de pensar en el carácter acumulativo de las desigualdades (De Sousa Santos, 2010); es así que no es lo mismo ser mujer blanca profesional, que mujer indígena campesina, de la misma manera que no es equivalente ser negro y pobre que negra y pobre.

9 Pelado. Persona de tez blanca.

10 Por ejemplo los efectos del universalismo etnocéntrico feminista sobre las mujeres del *tercer mundo*.

Esto lleva a pensar no solo en las desigualdades y dominaciones que se producen entre comunidad y culturas distintas¹⁰ sino en su interior: en la diferencia también puede existir desigualdad (ibíd.), hecho que vienen señalando feministas indígenas en sus comunidades.

De Sousa Santos (2010) observa:

La desigualdad en la diferencia consiste en interrogar su propia identidad étnico-racial para denunciar las discriminaciones de que son víctimas las mujeres dentro de sus comunidades supuestamente homogéneas (...) Otra contribución igualmente importante (del feminismo) reside en mostrar que lo tradicional, ancestral, no moderno, o como se le quiera llamar, no es estático sino dinámico y cambia según su propia lógica, su ritmo y tiempo, sin hacerse dependiente de prédicas liberales eurocéntricas de origen *oenegístico* (2010:106).

Distintas autoras coinciden en señalar que las comunidades indígenas deberán enfrentar los problemas reales de desigualdad y violencia de género más allá del discurso o la propuesta indígena que en cierta medida enfatiza los aspectos positivos de su cultura y su relación con la naturaleza (Rivera, 2004; Hernández Castillo, 2001, y Celiberti, 2010, en Celiberti, 2010).

Sin dudas el cuestionamiento más generalizado de estos feminismos a las concepciones del Buen Vivir es respecto de la complementariedad *chachawarmi*, que constituye la relación de género de la cosmovisión andina y que alude a un particular binarismo entre hombres y mujeres. «La idea central del concepto es que ni el hombre ni la mujer aislados son plenamente ciudadanos o personas enteras de su comunidad. Son la mitad de un todo y solo juntos constituyen un ser completo ante la comunidad» (De Sousa Santos, 2010: 107). Choque Quispe sostiene que «una cosa son los principios y otra las prácticas» y que «esta visión que todavía queda anclada en el esencialismo andino desconoce la realidad de la gente» (Choque Quispe, 2009: 36, en De Sousa Santos, 2010 y en Celiberti, 2010).

Es por esta razón que se argumenta, no la necesidad de desechar esta noción sino de hacerla efectiva en la cotidianidad, construyendo un mayor protagonismo público de las mujeres y en las organizaciones, eliminando las jerarquías que se ocultan tras la complementariedad.

Paredes en cambio propone otra forma de ver las relaciones entre mujeres y hombres. Entiende que la complementariedad heterosexual de la familia

indígena es la naturalización de la opresión, discriminación, explotación y dominación de las mujeres, a diferencia de esto, propone sustituir la noción de pareja por la de par político y la de familia por la de comunidad. Comunidad es otra forma de comprender la sociedad, existiendo comunidades deportivas, culturales, religiosas políticas, de lucha, barriales, agrícolas, universitarias compuestas por dos mitades (que pueden ser tres partes si hay personas intersexuales) imprescindibles, no jerárquicas y autónomas una de la otra. Estas partes no conforman una pareja, sino un par político, por lo que deja de lado la heterosexualidad obligatoria (Paredes, 2011).

Para continuar nos introduciremos en el ámbito económico pensado a la luz de las confluencias entre los postulados del Buen Vivir y la economía feminista. Nuestra principal referente aquí será Magdalena León, quien ha participado como asesora en el proceso constituyente ecuatoriano y en la definición de políticas públicas y marcos normativos en cuanto a economía social y solidaria, trabajo, producción y soberanía financiera. Es por esto que las siguientes observaciones cuentan principalmente para el caso de ese país.

En momentos de crisis civilizatoria, tal como dijimos anteriormente, el Buen Vivir constituye un paradigma alternativo a las concepciones vigentes del desarrollo, en el que la visión feminista de la economía encuentra acogida.

Las feministas han participado de las disputas en el campo de la economía movilizadas por las condiciones de invisibilidad del trabajo femenino y la concentración de las mujeres en tareas reproductivas y no remuneradas (Benería, 2004; Espino, 2011; Esquivel, 2011). Han realizado un esfuerzo por redefinir el concepto dominante de trabajo ligado al empleo y relación de dependencia, identificando diversas modalidades de trabajo y elaborando la noción de trabajo de cuidados¹¹ definido desde la experiencia femenina. Han sostenido, también, una visión integradora entre procesos productivos y reproductivos, afirmando que el trabajo de cuidados constituye la base oculta de la economía, que desde el trabajo gratuito especialmente de las mujeres, se subsidiaron históricamente los procesos de acumulación del capital. Situaron la actividad económica en un marco amplio que sobrepasa el mercado, dando visibilidad y protagonismo a relaciones, procesos y actores/as que no se desenvuelven –o no únicamente– en relaciones

11 El cuidado refiere al trabajo realizado en el hogar vinculado con la atención y reproducción de sus miembros. En los últimos años se ha acuñado el término «economía del cuidado» para referirse más específicamente a este espacio de actividades, bienes y servicios necesarios para la reproducción cotidiana de las personas, actividades estas que pueden considerarse económicas aunque no se desenvuelvan en un ámbito propiamente económico como el mercado.

mercantiles. Asimismo, se propusieron un cambio de paradigma para la economía que implica una transformación radical de sentido y finalidad: pasar de la preocupación por el crecimiento económico y la obtención de ganancia al foco en la satisfacción de las necesidades vitales de los seres humanos, a la sostenibilidad de la vida (Carrasco, 2001, 2009; León, 2010; Aguinaga et al., 2011)¹².

En este sentido, múltiples son las coincidencias con la economía pensada en función de la consecución del Buen Vivir. La principal se sitúa en que el paradigma económico no está orientado por la lógica de la acumulación y la reproducción ampliada del capital sino por la afirmación de una lógica de sostenibilidad y reproducción ampliada de la vida (León, 2011). De esta manera, la vida y el trabajo constituyen ejes de la economía bajo los principios de solidaridad, reciprocidad, complementariedad y cooperación sustituyendo la centralidad del mercado y la competencia y el egoísmo como principios rectores.

A diferencia del pensamiento económico dominante que entiende que los individuos actúan de manera independiente unos de otros, en la búsqueda de la maximización de las ganancias y las utilidades, el Buen Vivir se funda en el reconocimiento de que los seres humanos somos parte de la naturaleza, dependemos de ella y somos interdependientes unos de otros (ibíd.).

La economía no se reduce al ámbito y a los códigos del mercado capitalista, sino que se entiende de forma ampliada; incluye procesos y relaciones no mercantiles como el trabajo de cuidados y la producción para el autoconsumo. Esto posibilita el reconocimiento de distintos/as actores/as como por ejemplo las mujeres indígenas. Ya que, como señala León, «la economía realmente existe y se caracteriza por la diversidad de formas de organizar la producción, la reproducción, el trabajo y el intercambio» (León, 2011:4).

El trabajo ocupa un rol central y se define en su diversidad, reconociendo

¹² Autoras ecofeministas siguen una línea de análisis similar a la de pensadoras del campo de la economía. Es el caso, por ejemplo, de María Mies, quien realiza una crítica a las ciencias económicas, inclusive al marxismo, por invisibilizar las precondiciones que hacen posible el trabajo asalariado, como es el trabajo de cuidados. De igual manera, cuestiona la invisibilización que se produce de la naturaleza misma como abastecedora de recursos naturales. Sostiene además que la sustentabilidad es incompatible con un sistema económico basado en el crecimiento, proponiendo un modelo alternativo donde la preservación de la vida sea el objetivo central (Aguinaga et al., 2011). No ahondaremos en esta corriente del feminismo por cuestiones de espacio.

en la Constitución ecuatoriana actual y en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2008-2013, distintas modalidades (trabajo en relación de dependencia o autónomo, trabajo de autosustento y de cuidado humano).

El cuidado en este marco se convierte en una categoría económica central, inscribiéndose en la reproducción de la vida en sentido integral. Retoma las reflexiones de la economía feminista al respecto, pero las trasciende, pensando el cuidado no solo para los seres humanos sino para todas las formas de vida, es decir se trata de establecer sistemas de vida que no deben depredar la naturaleza, ésta requiere de su restauración, de protección y de manejo sustentable. El cuidado en sentido integral se liga a una redefinición del concepto de productividad, que supera el objetivo de maximizar ganancias y la sobrevalorización de la inversión y el dinero, pasando a sostener como objetivo la maximización de la sostenibilidad y diversidad económica, con equilibrio humano y ambiental (ibíd.).

Reflexiones finales

El llamado Buen Vivir parte de una iniciativa latinoamericana enraizada en los saberes propios de las comunidades indígenas andinas y su historia de resistencias. Constituye una alternativa en permanente construcción, que supone un arduo y creativo trabajo en sus mecanismos de traducción concreta. De hecho, sostenemos, que pensarlo como una receta que reviste una forma acabada y definitoria negaría su originalidad.

Se trata de una alternativa al enfoque hegemónico del desarrollo, cuyo valor principal radica en saberes y prácticas contrahegemónicas antes marginalizadas, que han logrado materializarse en un proceso de institucionalización en los textos constitucionales de Ecuador y Bolivia, a fin construir proyectos de país sustentados en sus premisas.

La recuperación de las cosmovisiones indígenas y sus concepciones alternativas de la naturaleza, el reconocimiento de la interdependencia de todos los seres vivos del planeta, la centralidad de la vida y el trabajo, la valoración positiva de la diversidad productiva y reproductiva de la vida, la visibilización de distintos protagonistas en los procesos económicos, el cuestionamiento del mercado como esfera central de la economía y el importante lugar ocupado por la economía del cuidado constituyen quizás la fuente de vitalidad privilegiada de este paradigma, donde claramente el rol que ocupan las mujeres en la reproducción de la vida es visibilizado y revalorizado.

Por esto, los feminismos han encontrado cabida en el Buen Vivir y se ha constituido como una fuerza en pugna dentro del entramado de actores que buscan imprimir su visión e intereses en los procesos sociales en marcha. De esta forma, principalmente las feministas andinas, comunitarias y populares se encuentran pujando por una descolonización en sentido feminista, lo que implica la imposibilidad de pensar la descolonización sin despatriarcalización. En contextos de deconstrucciones y reconstrucciones, distintas corrientes feministas se acercan al Buen Vivir a través de acuerdos y consensos pero también de advertencias y tensiones.

Tal como lo planteáramos al inicio, entendemos que las posibilidades de renovación y transformación de las ciencias sociales son un correlato de su andar simultáneo con las experiencias de resistencia de nuestros países. Para ello resulta fundamental revelarse contra la impronta androcéntrica, eurocéntrica y etnocéntrica en la construcción de un conocimiento científico renovado que apoye simultáneamente los procesos descolonizadores y despatriarcalizadores.

Esto se inscribe y sustenta en lo que De Sousa Santos (2010) denomina como una «epistemología del Sur»¹³. En este sentido, los procesos motorizados en Ecuador y Bolivia reivindican una manera distinta de integrar saberes, conocimientos y experiencias que destronan el lugar omniexplicativo y dominante del saber científico, permitiendo imaginar un lugar distinto para la ciencia. A este respecto señala el autor:

En el actual contexto de transformación social y política, no necesitamos de teorías de vanguardia sino de teorías de retaguardia. Son trabajos teóricos que acompañan muy de cerca la labor transformadora de los movimientos sociales, cuestionándola, comparándola sincrónica y diacrónicamente, ampliando simbólicamente su dimensión mediante articulaciones, traducciones, alianzas con otros movimientos. Es más un trabajo de artesanía y menos un trabajo de arquitectura. Más un trabajo de testigo implicado y menos de liderazgo clarividente. Aproximaciones a lo que es nuevo para unos y muy viejo para otros (De Sousa Santos, 2010: 34).

13 El autor entiende a la epistemología del Sur en los siguientes términos: El reclamo de nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo (2010:33).

Bibliografía

- ACOSTA, Alberto (2010). «El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo Una lectura desde la Constitución de Montecristi». *Policy Paper 9*. Quito, Fundación Friedrich Ebert, FES-ILDIS.
- (2012). «El retorno del Estado. Primeros pasos postneoliberales, más no postcapitalistas». *La Tendencia*, 13, 63-72.
- ACOSTA, Alberto y MARTÍNEZ, Esperanza (comp) (2009). *El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo*. Quito, Ed. Abya-Yala.
- AGUINAGA, Margarita; LANG, Miriam; MOKRANI, Dunia, y SANTILLANA, Alejandra (2011). «Pensar desde el feminismo: Críticas y alternativas al desarrollo». En LANG, M. y MOKRANI D. (comp.) *Más allá del desarrollo*. Quito, Fundación Rosa Luxemburgo/Abya Yala, pp. 55-82.
- BENERÍA, Lourdes (2004). «La mujer y el género en la economía: un panorama general. Introducción». En BENERÍA, L. *Gender, Development and Globalization*. Reproducido con permiso de Routledge/Taylor & Francis Books, Inc. Documento traducido del inglés por Verónica Torrecillas.
- CARNEIRO, Sueli (s/f). *Ennegrecer el feminismo*. Recuperado el 23 de junio de 2012, de <http://negracubana.nireblog.com/post/2009/07/28/sueli-carneiro-ennegrecer-el-feminismo>.
- CARRASCO, Cristina (2001). «La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres?». En *Mientras Tanto* 82, 1-27.
- (2009). «Tiempos y trabajos desde la experiencia femenina». En *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 108, pp. 45-54.
- CELIBERTI, Lilian (2010). *Feminismo polifónicos, interculturales y dialógicos. El 'Buen Vivir' desde la mirada de las mujeres*. Trabajo presentado en congreso internacional Las políticas de equidad de género en perspectiva: nuevos escenarios actores y articulaciones, Buenos Aires.
- CURIEL, Ochy (2009, junio). *Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe*. Trabajo presentado en el Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista, Instituto de Género de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Buenos Aires, Ed. Antropofagia.
- ESPINO, Alma (2011). «Economía feminista: enfoques y propuestas». En SANCHIS N. (comp.) *Aportes al debate del desarrollo en América Latina. Una perspectiva feminista*. Buenos Aires, Red de Género y Comercio.

- ESQUIVEL, Valeria (2011). «La Economía del Cuidado: un recorrido conceptual». En SANCHIS N. (comp.) *Aportes al debate del desarrollo en América Latina. Una perspectiva feminista*. Buenos Aires, Red de Género y Comercio.
- GUDYNAS, Eduardo (2011a). «Desarrollo, derechos de la naturaleza y Buen Vivir después de Montecristi». En WEBER, G. (Ed.), *Debates sobre cooperación y modelos de desarrollo. Perspectivas desde la sociedad civil en el Ecuador*. Quito, Centro de Investigaciones Ciudad y Observatorio de la Cooperación al Desarrollo, pp. 83-102.
- (2011b). «Tensiones, contradicciones y oportunidades de la dimensión ambiental del Buen Vivir». En FARAH, I. y VASAPOLLO, L. (coord.), *Vivir Bien: ¿paradigma no capitalista?* La Paz, CIDES-UMSA y Plural, pp.231-246.
- GUDYNAS, Eduardo y ACOSTA, Alberto (2011). «La renovación de la crítica al desarrollo y el Buen Vivir como alternativa». En *Utopía y praxis latinoamericana*, Maracaibo, 16 (53), pp. 71-83.
- LANDER, Edgardo (2011). «EL lobo se viste de cordero». En *Publicación Internacional de la Agencia Latinoamericana de Información-ALAI, El cuento de la economía verde*. Recuperado el 5 de marzo, de <http://www.alainet.org/publica/468-9.phtml>
- LEÓN, Magdalena (2006, octubre). «Algunos desafíos para la Economía Feminista en América Latina». Trabajo presentado en el III Congreso Universitario de las Mujeres, San José, Costa Rica.
- (2008). «Después del desarrollo: el Buen Vivir y las perspectivas feministas para otro modelo en América Latina». En *Umbrales*, 1, (18), p. 35-44.
- (2012, abril). «Redefiniciones económicas hacia el Buen Vivir: un acercamiento feminista». Trabajo presentado en Foro Internacional de AWID, Estambul, Turquía.
- MIÑOSO ESPINOSA, Yuderkys (2009). «Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional». En *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 14, (33), pp. 37-54.
- PAREDES, Julieta (2011). «Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador». Documento de discusión, versión preliminar. PNUD, Proyecto de fortalecimiento democrático, Cochabamba, Bolivia.
- ZAFFARONI, Eugenio (2012). *La Pachamama y el humano*. Buenos Aires, Ed. Colihue.

Algunos indicadores sobre los cambios en la estructura y la movilidad social: Mendoza-Argentina 1991-2010

Por: Lilibeth Yáñez
(FCPyS UNCuyo)¹

El objetivo de este artículo es proporcionar un marco que permita dimensionar y objetivar la diversidad de experiencias sociales de los mendocinos en los últimos 20 años. Concretamos esta meta, fragmentariamente, a partir de la recopilación y análisis de estudios de actualidad sobre los cambios en la estructura social del país y de la provincia. Debido a las limitaciones existentes –baches de información, magnitud, complejidad y velocidad de las transformaciones ocurridas–, consideramos solo indicadores disponibles, referidos principalmente a los aglomerados urbanos de Argentina y Mendoza. Para dar cuenta de la dinámica estructural, utilizamos el concepto régimen social de acumulación (RSA).

Indicators of changing on social mobility structure: Argentina and Mendoza 1991-2010.

Abstract

The aim of this paper is to provide a framework to evaluate and to objectify the diversity of social experiences of Mendoza in the last 20 years. We specify this goal, fragmentarily, from the collection and analysis of current studies on changes in the social structure of the country and the province. Due to limitations –information gaps, size, complexity and speed of the transformations– consider only indicators available, referring primarily to the urban areas of Argentina and Mendoza. To account for structural dynamics, we use the concept social regime of accumulation (RSA).

¹ lilibeth_yanez@hotmail.com

Introducción

Si recurriendo a la memoria de los mendocinos, les preguntáramos por sus vivencias producto de los cambios económicos y políticos ocurridos en la provincia en las últimas dos décadas, probablemente recogeríamos múltiples y diferentes opiniones. Y si bien algunas de ellas se repetirían en su estructura, al compararlas, encontraríamos expresiones contradictorias e impregnadas de parcialidades. Sin dudar, esto sería así porque –como sabemos los sociólogos– la realidad social no es homogénea y nos atraviesa de manera diferente según la posición que ocupamos en la estructura social. En las últimas décadas se afirma la existencia de posiciones ganadoras frente a posiciones de perdedores en la lucha por el excedente social. Más allá de esta imagen, ¿tenemos idea de la profundidad y extensión de los cambios ocurridos en las dos últimas décadas? ¿Hay evidencias para afirmar que la distribución del ingreso ha mejorado en Argentina y en Mendoza?

El objetivo de este artículo es comentar algunos indicadores sobre las condiciones del mercado de trabajo y la distribución del ingreso, a fin de contextualizar la diversidad de experiencias sociales de los mendocinos en los últimos 20 años. Nos proponemos concretar esta meta, fragmentariamente, a partir de la recopilación y análisis de algunos estudios sobre los cambios en la estructura social del país y de la provincia. Estos fueron seleccionados, luego de un rastreo en distintos centros bibliográficos, en función de sus aportes al análisis de la temática de la desigualdad social. Debido a las limitaciones existentes –baches de información, magnitud, complejidad y velocidad de las transformaciones–, consideramos que los indicadores son hitos o puntuaciones que exigen una reflexión sobre los procesos estructurales que se definen en el campo de las relaciones de fuerza que se debaten en Argentina durante el período 1991-2010.

Los indicadores y el Régimen Social de Acumulación

Puesto que los indicadores actúan como decantaciones de la experiencia social, pensamos que por detrás de ellos, o en la base si se quiere, existen agentes e instituciones que, cotidianamente, se enfrentan política y económicamente. Para acercarnos a la explicación de los indicadores, una categoría que por su vocación de integrar lazos sociales y políticos en la lógica económica resulta útil es el concepto de Régimen Social de

Acumulación (RSA). Formulado por José Nun (1987), el RSA acentúa lo económico pero otorgándole una radical importancia al régimen político y por lo tanto, a los modos de intervención que el Estado posee a través de diferentes opciones de políticas públicas. Esta noción permite no solo eludir una explicación economicista de la realidad sino también, tomar nota de las distintas formas de articulación de lo económico, político y social a lo largo del período que interesa, brindando así la posibilidad de establecer los cortes y las puntuaciones temporales pertinentes.

El RSA complementa el análisis del proceso de acumulación capitalista destacando una lógica política. Puede ser definido entonces como:

El conjunto complejo de instituciones y de las prácticas que inciden en el proceso de acumulación de capital, entendiendo este último como una actividad microeconómica de generación de ganancias y toma de decisiones de inversión (Nun, 1987: 37).

Como complejo institucional, presenta distintas fases o etapas. En estos términos –entre 1991 y 2010–, descubrimos relaciones sociales y prácticas diferentes en el interior del Estado y en las formas de organización y acumulación de capital. De acuerdo a ello, establecemos distintas fases del RSA neoliberal: una fase de consolidación, ocurrida a principios del 90, una fase de decadencia, que se hace evidente a partir del denominado efecto tequila ocurrido en 1995 y una fase de descomposición, la que será definitiva en la crisis de 2001, con la estrepitosa salida de la convertibilidad. Luego, en el período de recuperación que siguió, reconocemos la emergencia de un nuevo RSA. El mismo se perfila en lo que se conoce como posconvertibilidad por la implementación de un modelo que pretende un crecimiento de estilo neodesarrollista.

Establecer cortes temporales o fases de un RSA tiene sentido, nos da la posibilidad de explicar la variabilidad de los indicadores puesto que tanto el mercado de trabajo como la distribución del ingreso son altamente sensibles a las políticas económicas y sociales en juego, las que a su vez son espacios de lucha social.

Metodología

Establecidas las fases de los RSA como variables explicativas, revisamos

resultados de las investigaciones realizadas en Argentina con el propósito de descubrir las condiciones asociadas a los procesos de cambio y movilidad social en las dos últimas décadas. Una primera evaluación global de estos resultados muestra que en ellos se destacan dos dimensiones que dan cuenta del rasgo que caracteriza el período: la heterogeneidad social creciente. Una de estas dimensiones tiene un carácter horizontal y apunta a la diversidad regional y por lo tanto productiva de Argentina. La segunda dimensión focaliza (de modo vertical) las asimetrías existentes en cada una de las regiones y de los estratos, poniendo en evidencia la segmentación de las unidades de análisis ya sean hogares o individuos.

Respecto de la heterogeneidad estructural, son interesantes los aportes de Lavopa (2007) y Salvia y Vera (2004), quienes destacan que en el análisis de la estructura productiva argentina no deben despreciarse las diferencias que existen entre los sectores modernos de la economía y los tradicionales, puesto que ello explica, en parte, la segmentación del mercado laboral. Agregamos que tampoco hay que descuidar las diferencias entre la estructura rural y la estructura urbana. Ya desde los estudios de Gino Germani (1987) se sabe que ambas estructuras presentan rasgos particulares.

A pesar de que dentro de las ciencias sociales se reconoce ampliamente que la sociedad argentina es heterogénea y fragmentada, la disponibilidad de datos y de recursos hace que la mayor cantidad de estudios sobre ella se concentre en el aglomerado Gran Buenos Aires (GBA). La centralidad del trabajo en la sociedad explica, por otra parte, que los principales indicadores de la dinámica social sean elaborados a partir de datos sobre ocupación e ingreso, siendo entonces la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) una de las principales fuentes de información. Si bien es cierto que, dada su periodicidad y continuidad, la EPH presenta ventajas, sus limitaciones tienen que ver con que releva datos referidos únicamente a muestras de aglomerados urbanos. Debido a ello, las investigaciones sobre las tendencias del mercado de trabajo y de la distribución del ingreso en las zonas rurales son escasas. Por otra parte, los tabulados que se realizan de la EPH suelen limitarse al aglomerado Gran Buenos Aires (GBA) y al total de aglomerados urbanos del país. La organización escasamente federal se refleja también en la disponibilidad de datos.

Todo esto explica por qué nuestra exposición se basa en datos e indicadores no solo referidos al aglomerado Gran Mendoza, sino también al total de país; la imposibilidad de contar con procesados provinciales nos

obligó a incluir datos referidos al total de los aglomerados urbanos de Argentina. Consideramos que (tratándose de un estudio exploratorio) es medianamente aceptable en vista de que el desempeño económico provincial ha seguido de cerca –durante el período que observamos– el desempeño de la Nación y que los núcleos urbanos presentan en términos generales y más allá de las disparidades regionales, algunas tendencias similares.

Las evidencias

En el RSA neoliberal

Siguiendo las huellas de Germani, investigadores como Susana Torrado (1992), José Nun (1987) e Iñigo Carrera (1999), cada uno con una metodología propia basada en datos ocupacionales, han arribado a algunas conclusiones sobre los cambios que sucedieron en la estratificación social en Argentina a partir del golpe militar de 1976. En términos coincidentes, la sistematización de los datos censales del 70, 80 y 91 realizada por estos autores muestra que los años 70 marcan una transición entre el RSA basado en el estado de bienestar y el RSA neoliberal.

Posteriormente, investigadores como Oscar Altimir y Luis Beccaria (1999), Pablo Dalle (2010), Agustín Salvia (2003) y Mariano Feliz y Emiliano López (2012), entre muchos otros, preocupados por el impacto de las políticas neoliberales en el mercado de trabajo y en los procesos de movilidad social, analizaron cómo la reestructuración capitalista iniciada con la dictadura militar socavó las bases del sistema de estratificación abierto e integrado vigente hasta principios de los años 70. Así observaron que desde mediados de los 70 y hasta el 2001, se registran marcadas y definidas transformaciones regresivas de la estructura social. La desindustrialización, la privatización de las empresas del Estado y la descentralización provocaron, en conjunto, el quiebre y liquidación de las tendencias impulsadas por el modelo de crecimiento basado en la sustitución de importaciones. En consecuencia, los indicadores marcan en este período: aumento en la desigualdad de ingresos, crecimiento de la pobreza, la instalación de la desocupación y de la precariedad laboral como fenómenos estructurales.

Específicamente, con respecto al mercado de trabajo las investigaciones muestran que los años 90 constituyeron el período en que se produjo la mayor fragmentación de la estructura laboral, con fuertes desigualdades

de las categorías ocupacionales, dependiendo las remuneraciones del sector de actividad (público-privado), el tamaño de las empresas, la localización geográfica de las mismas, etcétera (Philipp y Salvia, 2001; Salvia y Donza, 2001, Donza, Salvia, Steinberg, Ticera, Yellati, 2004). Según Philipp (2004) a la fragmentación interna de un mismo mercado de trabajo se sumó la fragmentación a nivel territorial, ambas tuvieron efectos profundos y duraderos sobre la estructura del empleo y la distribución de los ingresos agravando la situación de las poblaciones con menos recursos.

Dalle (2010), en su estudio realizado sobre los cambios en la estratificación social a propósito del bicentenario de la declaración de independencia argentina, estableció que las transformaciones ocurridas en el mercado laboral durante los 90 propiciaron la polarización y segmentación del sistema de estratificación social. La polarización implicó entonces, el aumento de la desigualdad de ingresos entre los sectores de clase media-alta que resultaron ganadores y los sectores medios que se pauperizaron tras perder el empleo estable, la condición salarial, o su pequeño comercio o taller. En tanto que, el proceso de desindustrialización y reducción del Estado desestructuró a la clase obrera consolidada, generando la expansión de un estrato marginal-precario. Consecuentemente, en el sistema de estratificación social y el régimen de movilidad las fronteras de clase se fueron cerrando progresivamente, especialmente para los movimientos de larga distancia desde la clase trabajadora hacia la clase media. El régimen de movilidad social siguió siendo fluido pero predominó la movilidad de corta distancia en el interior de la clase media y la clase trabajadora, lo que implicó una progresiva segmentación.

Gabriel Kessler y Vicente Espinoza (2003) por su parte, en su investigación sobre trayectorias ocupacionales y movilidad social en Buenos Aires, encuentran que la década de los 90 planteó rupturas y paradojas. No solo se evidencia la existencia de dos procesos antagónicos: una movilidad estructural ascendente, vinculada al aumento del peso de puestos técnicos y profesionales, y otra movilidad descendente, originada por la desaparición de puestos obreros asalariados, así como por la reducción del empleo público y su recambio por servicios informales o inestables. Además, los cambios en la ocupación no se encasillan fácilmente en movimientos ascendentes o descendentes, sino que originan trayectorias inestables o cambios que

reflejan una movilidad espuria o bien inconsistente puesto que el ascenso ocupacional no coincide con mejores condiciones materiales.

Sobre los efectos que ha tenido el deterioro del mercado laboral en los hogares particulares durante el período 1991-2000, es interesante un trabajo de Salvia y Vera (2005). A partir de datos de la EPH provenientes de los aglomerados Gran Buenos Aires, Gran Córdoba, Gran Mendoza, San Luis, El Chorrillo, Gran Tucumán, Tafí Viejo y Neuquén (ondas octubre 1991 y 2001) y, considerando la dimensión desigualdad social, mediante la segmentación de los hogares en 5 quintiles, observaron que más allá de las diferencias estructurales, en estos aglomerados existe un rasgo común: el aumento de la desigualdad en la distribución del ingreso por pérdida de participación de los hogares más pobres.

El análisis de los datos muestra además que, comparativamente, Gran Mendoza no se ubica entre los aglomerados más perjudicados. Examinando la información de las ondas consideradas se observa que mientras en 1991 el quintil más pobre (quintil 1) presenta 7,7% del total ingreso familiar, en el 2001 exhibe el 6,3%. En tanto que el quintil más rico (quintil 5) concentra en 1991, 40,5% del ingreso; en el 2001 su participación aumenta a 42,5%, lo que indica un proceso de desigualdad creciente. Respecto de los ingresos familiares, aunque Gran Mendoza no muestra un comportamiento diferente de los otros aglomerados considerados, entre 1991 y 2001 registra una variación porcentual negativa de 7 puntos. Cabe señalar que respecto del ingreso los quintiles con hogares más numerosos y con mayor tasa de dependencia fueron los más afectados. Así, el quintil 1 presenta una variación porcentual negativa de 28 puntos. En relación con el empleo de los jefes de hogar, entre 1991 y 2001 se registra una variación negativa de 15 puntos. Reparando en la significación de este dato en la movilidad social, podemos decir que el incremento de la tasa de desocupación o subocupación de jefes de hogar es mayor cuanto más baja es su posición social. La elevada tasa de problemas de empleo de los jefes en el quintil 1 se asocia con el proceso de movilidad descendente de hogares con miembros activos desocupados.

En el RSA neodesarrollista

El proceso regresivo ilustrado por los datos anteriores contrasta con el de recomposición social iniciado en 2002. El cambio de RSA involucró la rearticulación de las relaciones de producción, apropiación y utilización de la riqueza. El sujeto dominante es, en este período, el gran capital local ya

sea nacional o extranjero, de carácter transnacional y la política macroeconómica se orienta a sostener, básicamente, la competitividad de las industrias exportadoras.

Según Lavopa (2007), desde que se abandonó el régimen cambiario de la convertibilidad en Argentina las dinámicas de crecimiento, tanto del producto como de las ocupaciones, empezaron a mostrar tendencias claramente diferentes. De acuerdo a los datos, luego del abrupto desmoronamiento que significó la crisis 2001/2002, la economía argentina entró en un proceso de crecimiento. Así pudo verificarse entre 2002 y 2004 un crecimiento acumulado del producto de 16%.

Ahora bien, la variación de la estrategia de acumulación, basada en la producción de bienes y no en la valorización financiera ha hecho pensar que la Argentina está viviendo un nuevo modelo. Sin embargo, no todos los especialistas en el tema acuerdan con ello. En este debate, Graña y Kennedy (2008) señalan que en lo que hace a la producción de plusvalía, la situación no solo no ha cambiado, sino que se ha incrementado la porción de plusvalía extraordinaria. Dentro de ella, en relación con la renta diferencial de la tierra, debido al importante incremento de los precios internacionales de los bienes exportados por Argentina, y en relación con el salario real, dado su sostenimiento crecientemente por debajo del valor de la fuerza de trabajo. De esta forma, consideran que el nuevo modelo económico no es más que una forma diferente bajo la cual aparece el mismo contenido. Desde mediados de la década del 70 el proceso de acumulación de capital en Argentina tiene, según estos autores, como uno de sus rasgos específicos la producción de plusvalía extraordinaria, basada en la reducción lisa y llana del salario real, es decir, en el retroceso de la calidad de vida de la clase obrera. Esta fuente de plusvalía extraordinaria viene a sumarse a la fuente de plusvalía extraordinaria por excelencia de la que goza nuestro país, esto es, la masa de riqueza social bajo la forma de renta de la tierra originada en las condiciones productivas del sector primario argentino. De esta forma, el proceso de acumulación de capital en Argentina se consolidó como un proceso que basa su reproducción en fuentes extraordinarias de plusvalor. Como tal, dicha especificidad está presente más allá del modelo económico imperante en cada momento histórico y del signo político de los distintos gobiernos.

Siendo el estudio del reparto de la riqueza generada una herramienta para la identificación y el análisis de diversos tópicos relacionados con la acumulación de capital, Lindenboim, Graña y Kennedy (2005) aportan al debate datos sobre la participación de la masa salarial total en el ingreso susceptible de ser distribuido. Retomando las mediciones de este indicador que habían sido abandonadas desde el proceso militar, el autor reconstruye la tendencia a largo plazo de la distribución funcional del ingreso y observa que la imagen global que se desprende de la información es que, a partir de los años 70 (47% según la serie del Banco Central de la República Argentina) es marcadamente descendente y se acelera de manera abrupta en 1992, llegando a 27% (según la serie Llach-Sánchez). Respecto del período que nos ocupa, específicamente observa (según la serie del CEPED) que ha inicios del 93 la participación toma nuevamente impulso, superando incluso el techo de 40% vigente durante tantos años, alcanzando 43%. Sin embargo, se trata simplemente de un nuevo pico: con la crisis del tequila retrocede hasta 37,4% y, luego de una leve mejora, tiene un nuevo derrumbe con el final de la convertibilidad, retrocediendo 12 puntos entre 2001 y 2003, para llegar otra vez al mínimo histórico (28%). Así, desde 1993 a 2001 la participación salarial disminuye 8 puntos (de 43% a 35%). Entre 2001 y 2003 también se observa una caída de 29% a 26% obteniéndose uno de los valores más bajos de todas las series por él consideradas. Solo en 2004, los aumentos salariales y de la ocupación logran acompañar el continuo aumento del producto recuperando casi 3 de los 9 puntos perdidos en el bienio precedente, logrando así el 29% del PBI.

Por su parte, Feliz y López (2012) argumentan, en su estudio de los cambios poscrisis 2001, que las políticas neodesarrollistas aplicadas dan lugar a un incremento en la tasa de ganancia, una caída del salario entre el 2002 y el 2004 y, a una violenta distribución regresiva del ingreso en los primeros años del modelo. De tal modo, señalan que el crecimiento económico recuperado a mediados de 2002 es resultado directo del aumento de la rentabilidad del capital, más que fruto de políticas de Estado tendientes a beneficiar a las clases trabajadoras en general. Explican que esto se debe a que el conjunto de las políticas se da en el marco de una estructura socio-productiva basada en la actividad primaria y controlada por el capital extranjero. Con respecto a la evolución del trabajo, observan que el crecimiento del empleo no logró resolver ni la matriz regresiva de la

distribución ni la fragmentación de los trabajadores. Durante los primeros años de la recomposición neodesarrollista parecía que el crecimiento era rico en empleos. Entre 2004 y 2006 por cada 10% del crecimiento del PBI, el empleo aumentaba 4,4%, pero a partir del 2007 esta relación cae a valores muy parecidos a los del período 1995-1998. El aumento de empleo tuvo como correlato su precarización y si bien es cierto que el trabajo en negro retrocedió, en el sector privado aún el 45% de los asalariados se encuentra en esa situación.

Coincidiendo en líneas generales con este diagnóstico, Marina González y Nicolás Bonifiglio (2007) agregan que la devaluación de la moneda, particularmente por la fuerte caída en los ingresos reales, aceleró el deterioro de la calidad del empleo. Si bien el nuevo tipo de cambio posicionó mejor a las empresas, en términos de competitividad internacional, no mejoró la situación de los trabajadores; no solo en cuanto al salario, sino también respecto de aspectos no remunerativos como son la intensidad y la inestabilidad laboral.

Para obtener información sobre las particularidades del mercado de trabajo de Gran Mendoza en el período 2002-2005, nos remitimos al trabajo realizado por Eliana Canafoglia, Natalia Millán y Beatriz Soria (2006). Del análisis de los datos de la EPH para este aglomerado estas investigadoras señalan, coincidiendo con los análisis anteriores realizados para el total del país que, que si bien los indicadores laborales presentan evidencias concretas de un mejoramiento, no dan cuenta de la reversión de los procesos de fragmentación, polarización y exclusión social. Si bien es cierto que la creación de puestos de trabajo producto de la reactivación de la actividad industrial, redujo la desocupación (descendiendo a 14,5% en el 2003) un análisis puntual de los indicadores y tasas laborales permite concluir que la tendencia favorable que presentan, no se traslada al interior de la estructura ocupacional. Contrariamente, existe una demanda dispar de empleo. Los datos muestran, en cuanto a los ingresos, que en el 2003 se registra una leve alza, tanto en los salarios reales de la economía formal (del orden de 15,8% inter-anual) como en las remuneraciones de la economía informal (9,8% interanual). Sin embargo, es relevante la existencia de dos mercados de trabajo, en uno de ellos se genera empleo precario, inestable, de baja calidad y con salarios insuficientes; y en el otro mercado, la selección se realiza por

nivel educativo y calificaciones laborales, generando empleo de calidad, o al menos más estable y mejor remunerado.

Siendo la desigualdad un problema manifiesto en los análisis de la realidad argentina, los especialistas han utilizado distintos indicadores para aproximarse a un reconocimiento de los rasgos del patrón distributivo vigente en las últimas décadas. Así, Eduardo Chávez Molina y Pablo Gutiérrez (2008) analizan las formas en que se distribuye el ingreso. Así señalan que la medición de la pobreza –en términos de la relación entre una canasta de bienes que cada hogar necesita y los ingresos que percibe– constituye una herramienta útil para determinar los niveles de exclusión que una sociedad alberga en su seno. Tras procesar datos provenientes de la EPH, muestran que desde 2003 los indicadores de pobreza registraron una mejora en relación con los niveles alarmantes generados por la salida de la crisis de la convertibilidad, acercando el panorama social a valores precrisis. Esta evolución llevó al conjunto de la población argentina urbana en situación de pobreza desde 48% en el segundo semestre de 2003, hasta 27% solo tres años más tarde. En el mismo período, en la población pobre, la indigencia pasó de 21% a solo 9%, reduciéndose más de la mitad. No obstante, al fin del ciclo analizado, más de 2 millones de personas continúan en la indigencia y más de 4.3 millones en la pobreza no indigente.

Para determinar la profundidad de la pobreza Chávez y Gutiérrez (2008) utilizan el indicador brecha de ingresos que parte de los ingresos promedios de los sectores pobres, mostrándonos que tan lejos o cerca están los mismos de superar la línea de la pobreza y/o de indigencia. En la medida que se reducen los ingresos de una persona que está bajo la línea de la pobreza, este indicador aumenta, mientras que si sus ingresos crecen aunque no logre superar la línea, la brecha disminuye. Así muestran que según los datos de la EPH, en mayo de 2002, el 41% de hogares pobres tenía un déficit de ingresos de 53%. Es notable el impacto del proceso de reajuste del poder adquisitivo del salario (consecuencia directa de la devaluación salvaje del peso que como contrapartida permitió una importante recomposición de las tasas de rentabilidad del capital, generando un impulso para el inicio del ciclo de expansión) sobre la intensidad de la pobreza: ésta saltó 6 puntos porcentuales entre octubre de 2001 y mayo de 2002, poniendo a las finanzas familiares de los hogares pobres a menos de la mitad de camino de alcanzar

una canasta básica de consumos (cabe aclarar que los niveles de intensidad de la pobreza varían de acuerdo a la distancia de los ingresos del hogar respecto de la canasta básica que le corresponde en función de su composición demográfica). A partir de 2003, junto al fuerte crecimiento de la actividad económica se evidencia una disminución sustantiva de la incidencia de la pobreza que alcanza al final del período niveles inferiores a los de antes de la crisis. Sin embargo, el comportamiento de la brecha muestra avances menos bruscos: esta disminuye sostenidamente hasta el primer semestre de 2004, para estabilizarse luego en valores cercanos a los de la precrisis. Esta disminución se explica en gran parte por las políticas de asistencia cuasiuniversales implementadas por el gobierno nacional, antes que por una redefinición de las relaciones de fuerza entre capital y trabajo.

Otro indicador que trabajan estos investigadores y que conviene tener en cuenta para aproximarse a una idea de la desigualdad es el coeficiente Gini. Este indicador varía entre cero –situación ideal en la que todos los individuos o familias de una comunidad tienen el mismo ingreso– y uno, valor al que tiende cuando los ingresos se concentran. Examinando la evolución del mismo se observa lo siguiente: en los primeros años de los 90 ascendía a 0,43, a mediados de los 90 alcanzó el 0,48, mientras que en el período 2003-2005 llegó al 0,49.

Para ilustrar lo que sucede en relación con la distribución del ingreso en Mendoza, citamos el trabajo de Cortese (2012, quien analiza el ingreso, la pobreza y la desigualdad en Mendoza poscrisis 2001. A partir de sistematizar datos de la EPH relativos a la distribución del ingreso en la población de Mendoza y de confrontar mediciones alternativas de las canastas de consumo, el autor sostiene en base a los resultados obtenidos que, luego de la profunda crisis vivida, la distribución del ingreso mejora pero sin romper la persistente matriz básica de desigualdad. Además, considera que la recuperación económica no es producto del virtuosismo político, por cuanto el escenario social sigue surcado por desigualdades económicas, carencias múltiples y cierta cristalización de formas cotidianas de vida lindantes con la degradación. Señala además, que entre 2003 y 2010 se produce una reducción de 8,86 puntos en la brecha de ingresos entre el decil más alto y el más bajo, lo que representa una disminución de 38,27 % en la desigualdad. Esta tendencia a la baja de la brecha es un dato indiscutible sin embargo, observa, merece alguna precisiones: a) es una medida aproximada sobre

ingresos, no sobre disponibilidad de bienes y acceso a servicios, disposición real de la riqueza o propiedad de capital económico, social o cultural; b) parte de niveles muy bajos (propios de la crisis recesiva 1998/2002) y su mejoría se relativiza al compararse con las décadas anteriores; c) a pesar de esta mejoría la brecha sigue siendo importante ya que el ingreso del decil superior es alrededor de 15 veces mayor que el ingreso del decil inferior.

La evolución del ingreso correspondiente a cada estrato muestra una mejora en la situación de los más bajos (1 y 2) con un aumento de 3,7 y 0,7 puntos en la participación en el total del ingreso medido entre puntas; mientras que los estratos más altos (3 y 4) han sufrido disminuciones de 1,6 y 2,7 puntos. Esto significa que 30% de los hogares más pobres recibió en 2010 una porción del ingreso 30% más grande que en 2003; mientras que el 10% de los hogares más ricos sufrió una disminución de 11%. Estos números, aunque significativos en sí mismos, deben ser analizados a la luz del tamaño de los hogares y el porcentual de población resultante para tener una idea más precisa de la continuidad en la matriz básica de la desigualdad en la participación en el ingreso. El 10% de los hogares, apenas 6% de la población, recibe el 21% de los ingresos; mientras en el otro extremo, 30% de hogares, que contiene el 40% de la población, debe conformarse con 16%. Para finalizar es interesante tomar nota de una conclusión del autor cuando afirma que:

la observación de largo plazo confirma que las mejoras significativas vividas por los sectores más empobrecidos respecto del infierno de comienzo de siglo, palidecen y pierden peso frente a las conquistas logradas en otras décadas por los sectores populares en la distribución de la riqueza (Cortese, 2012: 7).

Conclusiones

A la luz de los indicadores presentados, caben algunas reflexiones. Conocemos la distancia entre la descripción y la interpretación. Este artículo apenas es un bosquejo para intentar una descripción más consistente. Si bien conseguimos concentrar datos elaborados por distintos autores y mostrar el estado del arte de los estudios sobre el mercado de trabajo, la distribución del ingreso, la pobreza, etcétera, no fue posible encuadrar los indicadores expuestos en las fases de acumulación propuestas a nivel teórico.

Esto requiere de un tratamiento más detallado de los datos, lo que implica tareas de reprocesamiento de la información disponible que no está a nuestro alcance. Los datos expuestos, por otra parte, provienen de distintas perspectivas; esto implica que su construcción dependió de intereses diversos y aunque algunos investigadores coinciden en los diagnósticos, no hay acuerdo en la interpretación. Así, observamos que si bien hay consenso en que la implantación del régimen neoliberal implicó una regresión en los indicadores sociales, todavía se discute el impacto del modelo de crecimiento aplicado luego de su crisis. Esta discusión llega al punto de poner en duda la idoneidad del nombre con que se lo designa, ya que mientras algunos investigadores hablan de RSA neodesarrollista, otros a la luz de los indicadores económicos prefieren decir que se trata de un modelo devaluacionista o neopopulista. Por eso, a veces los autores prefieren nombrarlo en relación con su temporalidad, como RSA posconvertibilidad. Queda pendiente profundizar el valor heurístico de la categoría RSA ya que en este trabajo solo sirve para describir el marco o escenario en que aparecen los indicadores.

Entonces, con limitaciones, hemos visto aquí únicamente algunas tendencias de los indicadores sociales como resultado de la reformulación de las relaciones capitalistas. Es clara la impresión de que la década de los 90 fue regresiva y sentó las bases de la recomposición capitalista producida en el 2001. En términos generales, las condiciones de vida de los argentinos, y de los mendocinos en particular, fueron alteradas por los RSA señalados. Sin lugar a dudas, las instancias de las distintas fases de acumulación de las dos últimas décadas fueron fragmentando la sociedad, dando lugar a destinos dispares. Mientras que algunos que contaban con activos de capacitación y organización pudieron mejorar su situación; otros agentes, los provenientes de estratos bajos vieron caer sus ingresos. En tanto que una parte de la población fue confinada a sobrevivir haciendo changas y a recibir los beneficios de planes sociales.

Es así que la dinámica del capitalismo –como rasgo estructurante– definió múltiples y desiguales oportunidades de vida. Los RSA se limitaron a ampliar, en el neoliberalismo, y a mitigar, en el neodesarrollismo, los efectos de la concentración capitalista. La fragmentación social creciente fue, entonces, efecto del triunfo de este proceso expansivo liderado por los

sectores económicos dominantes que actúan aprovechando la desorganización, el desconcierto y el apoyo clientelar de los grupos subordinados. La democracia formal concretó finalmente la fantasía de una sociedad de iguales que con su voto pueden elegir el rumbo de la vida social.

A los sociólogos nos queda entonces, estudiar críticamente los mecanismos reproductores del capitalismo en el territorio argentino. Frente a los datos presentados, tenemos que revisar nuestra práctica. La magnitud de los cambios exige que reveamos las categorías y las metodologías con que aprehendemos el mundo. La fragmentación social requiere nuevos conceptos. Pasar de la descripción de estratos a la descripción de relaciones de clase permitirá acercarnos a mejores explicaciones y a mejores alternativas de solución de los problemas. Las consecuencias de los cambios en el mercado de trabajo sobre la estratificación social, por otra parte, exigen la inclusión de nuevas categorías que tengan la capacidad de captar las múltiples formas de la precariedad, el doble empleo y la subocupación.

En síntesis, la evaluación de los indicadores seleccionados para su exposición nos plantea, como analistas de la sociedad, el desafío de construir teorías, métodos e instrumentos que nos permitan asimilar la temporalidad con que los cambios sociales se producen, para que el capitalismo persista.

Bibliografía

- ALTIMIR Oscar y BECCARIA Luis (1999). «El mercado de trabajo bajo el nuevo régimen económico en Argentina». En *Serie Reformas Económicas*. Buenos Aires, N°28.
- CANAFUOGIA, Eliana, MILLÁN, Natalia y SORIA, Beatriz (2006). «La contratación de la mejora de los indicadores del mercado de trabajo en la provincia de Mendoza». En *Laboratorio*, Año 8, N° 12, pp. 47-52.
- CARRERA, Iñigo (1999). «Las estructuras económico sociales concretas que constituyen la formación económica de la Argentina». *PIMSA, Documentos y Comunicaciones*, N°18. Buenos Aires.
- CHÁVEZ MOLINA, Eduardo y GUTIÉRREZ AGEITOS, Pablo (2008). «Nosotros los de antes ya no somos los mismos. Pobreza y desigualdad en Argentina poscrisis». *Espacio Abierto*, Vol. 17, N°4, Venezuela, pp. 683-696.
- CORTESE, Carmelo (2012). «Ingreso, pobreza y desigualdad en Mendoza después de la crisis de 2001». En V Congreso Regional de Especialistas en Estudios del Trabajo. Mendoza, Argentina, Universidad Nacional de Cuyo.
- DALLE, Pablo (2010). «¿Estratificación social y movilidad en Argentina (1870-2010). Huellas de su conformación socio-histórica y significados de los cambios recientes». En *Revista de Trabajo* Año 6, N° 8. Buenos Aires, pp. 59-81.
- DONZA, Eduardo; SALVIA, Agustín; STEINBERG, Cora; TISSERA, Silvana; YELLATI, Carolina. (2004). «Cambios en la distribución del ingreso y de las oportunidades de empleo para los hogares urbanos. Argentina: 1991-2001». En *Cuadernos del CEPED*, N° 8, Buenos Aires, pp. 49-88.
- FELIZ, Mariano y LÓPEZ, Emiliano (2012). *El proyecto neodesarrollista en la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Herramienta.
- GERMANI, Gino (1987). *Estructura social de la Argentina. Análisis estadístico*. Buenos Aires, Ediciones Solar.
- GRAÑA, Juan M. y KENNEDY, Damián (2008). «El deterioro del salario real como fuente de plusvalía extraordinaria. Argentina en los últimos treinta años». En IV Coloquio Internacional América Latina: escenarios del nuevo siglo. Nuevos desafíos y horizontes de transformación Sociedad de Economía Política y Pensamiento Crítico Latinoamericano, Buenos Aires.

- GONZÁLEZ, Mariana y BONIFIGLIO, Nicolás (2007). «Evidencias sobre el deterioro de la calidad del empleo en la Argentina». En *Cuadernos del CEPED* N° 8, Buenos Aires, pp. 89-114.
- KESSLER, Gabriel y ESPINOZA, Vicente (2003). «Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires», En *Serie políticas sociales*, CEPAL, Santiago de Chile, N° 66.
- LAVOPA, Alejandro (2007). «Heterogeneidad de la estructura productiva argentina: Impacto en el mercado laboral durante el período 1991-2003». En *Documentos de trabajo del CEPED* N° 9, Buenos Aires.
- LINDENBOIM, Javier; GRAÑA, Juan y KENNEDY, Damián (2005). «Distribución funcional del ingreso en Argentina. Ayer y hoy». En *Documentos de trabajo del CEPED* N°4, Buenos Aires.
- NUN, José y PORTANTIERO, Juan Carlos. (1987). *Ensayos sobre la transición democrática en Argentina*. Buenos Aires, Puntosur.
- PHILIPP, Ernesto (2005). «Dispar evolución de los mercados de trabajo urbanos de la Argentina durante la década del noventa». En *Cuadernos del CEPED* N°8, Buenos Aires, pp. 137-152.
- SALVIA, Agustín (2003). «Mercados segmentados en la Argentina: Fragmentación y precarización de la estructura social del trabajo (1991-2002)». En *Laboratorio*. Informe de Coyuntura Laboral, Año 4, N° 11-12, Buenos Aires,
- SALVIA, Agustín y VERA, Julieta (2005). «Cambios en las Condiciones de Inserción Socio-ocupacional de los Hogares 1991-2001». En *Cuadernos del CEPED*, N° 8, Buenos Aires, pp. 219-243.
- TORRADO, Susana (1992). *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*. Buenos Aires, Ediciones De la Flor.

Primeras aproximaciones para el estudio de los procesos de estratificación en los aglomerados urbanos en Argentina

Por: Pablo Molina Derteano
(Instituto de Investigaciones Gino Germani.
Universidad de Buenos Aires UNMar del Plata)¹

El presente artículo se propone explorar las estratificaciones sociales en los grandes aglomerados urbanos en Argentina en el período 2003-2011. Los alcances y objetivos de este artículo son descriptivos. En este sentido, propone un esquema de clases apto para instrumentos como la EPH y describe los procesos de asalarización de los cuadros más capacitados, el crecimiento espurio de la clase media y la persistencia de una clase baja marginal a pesar del crecimiento económico. El aglomerado Gran Mendoza es analizado por separado ya que parece exhibir tendencias diferenciales.

First approaches to the study of processes of stratification in conglomerates urban in Argentina

Abstract

The current article explores social stratification in great urban conglomerates in Argentina during the period between 2003 and 2011. The goals and reaches of the article are descriptive. By proposing a class schemata apt for instruments such as the EPH, the article manages to describe salarization process of high skilled workers, spurious growth on middleclass and the persistence of an underclass despite the economic growth. Conglomerate Gran Mendoza is described separately since it seems to present different tendencies to the rest of the conglomerates.

¹ pablomd2009@gmail.com

«Cuando se piensa en urbanización en una sociedad que se industrializa, es preciso buscar el papel que desempeñan en ellas las clases sociales, pues, de lo contrario, tiende a ser tomada como un proceso autónomo, fruto de cambios de actitudes y valores de la población rural, perdiéndose de vista su significado esencial para el conjunto de la sociedad»

A modo de introducción: urbanización y clases sociales

Paul Singer (1998: 30)

1. Introducción

El presente artículo se propone explorar los cambios en los procesos de estratificación social en los grandes aglomerados urbanos en los últimos años tras casi diez años de un proceso de cambios profundos tras el derrumbe de la convertibilidad en 2001. En particular este trabajo indaga sobre los cambios ocurridos en la distribución de los grupos socio-ocupacionales en el seno de un esquema cuaternario de clases. Se trata de una primera etapa que forma parte de una agenda de trabajo más amplia².

Los estudios sobre estratificación social suponen un examen dinámico sobre las desigualdades sociales que se generan en la estructura social a partir de una desigual generación y distribución de recursos y recompensas con base a las diferentes posiciones socio-ocupacionales (Cortés y Solís, 2006). Las fuentes de datos que tradicionalmente se han empleado para estos estudios han sido de varios tipos. Si bien el objetivo principal ha sido proveer análisis sobre la estructura social argentina, pocos han abordado el estudio desde fuentes censales que abarcan el total de las posiciones socio-

2 En el marco del proyecto Proyecto UBACyT 20020100300083 «Juventudes, movilidad social intergeneracional y cambio histórico, bajo la dirección del autor. En este proyecto, se está trazando un mapa de estratificación de los grandes aglomerados urbanos buscando obtener un mapa de los 1) diferentes grupos socio-ocupacionales y sus tendencias en el tiempo; 2) describir cambios en la conformación de los hogares, y 3) describir las inconsistencias entre status e ingresos. Estas tareas se encuentran aún en progreso, por lo que este como otros artículos describen avances en tal sentido.

ocupacionales (Germani, 1974; Torrado, 1982); mientras que una buena mayoría han sido con base en los aglomerados urbanos (Germani, 1967; Beccaria, 1978; Jorrat, 1987, 1996, 2000, 2010; Salvia y Quartulli, 2010; Dalle, 2010; Chávez Molina y otros, 2010; Molina Derteano, 2012, y otros, 2011)³. Este artículo retoma este último golpe, proponiendo una comparación entre las tendencias en los grandes aglomerados urbanos definidos así por según la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) buscando describir los cambios acontecidos en el período 2003-2010.

Finalmente, el artículo presentará un análisis general y comparativo de seis grandes aglomerados urbanos y una breve descripción del aglomerado Gran Mendoza. Como en el resto de los casos se trata de una primera exploración, pero que resulta, a nuestro juicio, muy necesaria por tratarse de un aglomerado de gran población pero que contrasta con una fuerte economía rural que resultaría en un modelo cuya capacidad de generar empleo sustentable parece ser limitada (Cortese, 2011, 2013), lo que podría tener impacto considerable en la estructura social. Aun así, debe destacarse que, según algunos estudios de corte más cualitativo, se han generado procesos identitarios en las clases medias y trabajadoras (Yáñez, 2013) que se asemejan a los encontrados por Gino Germani en el GBA.

2. Enfoque teórico

En los últimos años hubo un renovado interés por los estudios sobre estratificación y movilidad social intergeneracional que parecían haber fenecido frente a los estudios sobre pobreza y marginalidad y sus técnicas de medición (Sémblér, 2006; Cortés, 2008). Este resurgir ha planteado también la oportunidad para visitar cuáles fueron los supuestos y hallazgos de tales estudios y en qué medida pueden ser de utilidad para los hechos presentes. En este sentido, este marco teórico no ofrece una revisión detallada de la literatura disponible pero se detiene sobre dos ejes importantes que estructuran nuestro análisis. El primero refiere a clarificar teórica y metodológicamente qué debe entenderse por un enfoque de estratificación mientras que el segundo explora las relaciones entre

³ Puede mencionarse una tercera tendencia conformada por estudios en barrios o localidades del Gran Buenos Aires, entre los que se pueden mencionar los de Kessler y Espinoza (2007) y los de Chávez Molina, Molina Derteano y Pla (2010; 2011).

estratificación y urbanización, rescatando una hipótesis de trabajo que formulara originalmente Germani.

2.1 – La perspectiva de estratificación

La preocupación teórica y metodológica por la estratificación social y la movilidad social se remontan a los planteos de los llamados *clásicos*, particularmente a Marx, Weber y Sorokin. Por estratificación social se entiende las formas en que se confirman, reconocen y legitiman distintas agrupaciones sociales en forma necesariamente desigual. Esas formas son desiguales debido a la distribución desigual y asimétrica de bienes y/o atributos socialmente valorados. Las desigualdades son estructurales (funcionan sistémicamente) y están institucionalizadas (se rigen por principios de legitimidad socialmente validados, continuos en el tiempo y reconocidos incluso por quienes los desafían) (Grusky, 1992: 34). Existen otras definiciones, si bien se toma ésta por su claridad analítica. Al respecto, Sémblér (op cit) afirma que la estratificación social refiere a las formas de codificación de las desigualdades sociales. Tres corrientes han hecho de la estratificación y la movilidad social su objeto de estudio principal: los funcionalistas, los marxistas y los weberianos; estas dos últimas han tenido su correlato en las llamadas corrientes neo marxistas y neweberianas (Burris, 1992).

En este sentido, de la rica tradición de estudios sobre estratificación, interesa resaltar cómo se concibe metodológicamente este análisis. Se rescata entonces a uno de los referentes más importantes en la temática como Erik O. Wright y se adopta lo que el autor define como un análisis de clase:

Antes que enfocarse en el proceso en el que los individuos son repartidos entre las posiciones, el análisis de clase comienza por analizar la naturaleza y relación de las posiciones mismas en las que las personas se distribuyen. Tanto los análisis de clase marxistas como weberianos ven los patrones de inequidad resultantes como un efecto estructural de las relaciones causales entre estas posiciones (Wright, 2009: 2, la traducción es nuestra).

La cita del autor pone de relieve uno de los objetivos, que es ver la distribución de las posiciones en clave de un análisis de clase. De ahí que una primera tarea que se esboza en la agenda de investigación es describir el conjunto de posiciones que se fueron generando en la estructura social a lo largo de un determinado período, entendiendo que estas posiciones son el resultado de las luchas sociales en torno a la redistribución de los resultados del trabajo socialmente necesario⁴. El análisis que seguirá parte de este supuesto intentando poner en relieve cambios en las posiciones existentes que se interpelan históricamente en torno a un modelo de desarrollo económico y las luchas que del mismo se desprenden.

Las tradiciones de estudios funcionalistas y cierto sentido común han popularizado un esquema triádico de clases altas, medias y trabajadoras con diversas fracciones en su interior. Esta misma tendencia ha señalado también la existencia de una clase marginal o *underclass* compuesto por aquellas posiciones esporádicas y muy baja productividad social y económica (Sembler, op cit). Esta primera división cuaternaria será luego retomada⁵.

Otra referencia importante es la obra liminar de Filgueira y Geneletti (1981), quienes criticaron el uso abusivo de las tablas de movilidad con la matriz padre-hijo por considerarla una forma de interpretar los cambios a través de la sumatoria de trayectorias individuales; en cambio, los autores señalan que no interesó en forma similar –y de allí los instrumentos de medición que procuran controlar sus efectos– el tipo de movilidad que

4 Aquí hay un punto especialmente rico donde el autor señalaba tempranamente: «Pero, al menos, dentro de la tradición marxista, es importante no perder de vista el hecho de que las *locaciones de clase* designan las posiciones sociales ocupadas por individuos con un particular tipo de relación social, las relaciones de clase, y no simplemente los atributos atomizados de una persona» (Wright, 2005:9, la traducción es nuestra). Por ello, el trabajo es definido, en la tradición marxista, como socialmente necesario, ya que remite no a la actividad creadora del hombre en abstracto sino al trabajo que se realiza en una formación social históricamente determinada y que la produce y a la vez la reproduce. Así el trabajo socialmente necesario produce, más allá de determinados bienes y servicios, una estructura social determinada. Aquí se puede ver el contrapunto más fuerte con la tradición weberiana, para los cuales las desigualdades no son resultado inherente del sistema productivo, sino del sistema distributivo que funciona a base del status. En otras palabras, las desigualdades en el sistema productivo son tales en el mercado de trabajo y/o en el de bienes y servicios, mientras que la fuente de las desigualdades sociales reside en el sistema de status y poder.

5 Se menciona este esquema por su amplia difusión en diversos ámbitos inclusive los extraacadémicos pero también en obras de referencia en el tema como las de Gino Germani en Argentina o los trabajos de Pierre Bourdieu en Francia. Para más detalles sobre otros esquemas de clase marxistas, weberianos, neomarxistas y neoweberianos, ver Molina Derteano (2011).

podría generarse por alteraciones de la estructura productiva o por otros cambios derivados de las migraciones o de las tasas diferenciales de fecundidad. Cuando estos factores no pudieron ser controlados, se partió del supuesto de que no tenían efectos importantes sobre los resultados o se les introdujo de manera antojadiza (Filgueira y Geneletti, opcit:18-19).

Para los autores hay que poner en primer lugar los cambios en la estructura productiva como clave para descifrar los cambios en las posiciones sociales disponibles. Esto es particularmente importante en América Latina, donde las clases sociales no pueden comprenderse sin la claridad de que la estructura productiva está desequilibrada producto de la *insuficiencia dinámica*. Concepto germinado en la CEPAL, la insuficiencia dinámica refiere al hecho de que el desarrollo de las economías latinoamericanas sigue siendo dependiente de términos de intercambio desigual y por ende, sus estrategias de industrialización y crecimiento resultan incapaces de absorber excedentes de mano de obra de un polo periférico. En este sentido, las economías latinoamericanas son igualmente capaces de generar dos procesos antagónicos, dos fuerzas centrípetas. Una que promueve en los núcleos urbanos cierta tendencia hacia la movilidad ascendente, y otra que empuja a una creciente marginalización, siendo las crecientes urbanizaciones el caldo de cultivo de este fenómeno.

Aun cuando hubiera divergencias en torno al concepto que mejor explica este fenómeno, hay una coincidencia marcada en que el proceso de estratificación en América Latina gira alrededor de un desarrollo económico tensionante e incompleto.

En la Argentina, después de 2003, una nueva coalición de actores en torno al proyecto político del kirchnerismo ha conducido una serie de reformas estructurales tras la crisis terminal de 2001 que señaló el fin del experimento neoliberal en la Argentina. Esta nueva etapa ha dado lugar a una mejoría sensible de los indicadores económicos y sociales de todo tipo, pero aún faltan nuevas indagaciones en torno a los efectos en el proceso de estratificación. En este sentido, tomando en cuenta los aportes de Wright y Filgueira y Geneletti, el primer punto de partida es analizar los cambios –si los hubiere– en la distribución de las posiciones en los grandes aglomerados urbanos. En este sentido, se señala las limitaciones del objetivo aquí propuesto: se trata de una identificación de tendencias en los procesos de

distribución de las posiciones pero se está todavía lejos de poder formular hipótesis explicativas sobre las mismas en el presente artículo.

No obstante lo cual, pueden tenerse las siguientes observaciones como hipótesis preliminares que guíen la observación y que pudieran servir como explicación a los patrones de estratificación y movilidad que generan tales posiciones. En otras palabras, se propone –sin que se pueda terminar aquí el debate– que los regímenes de movilidad históricos de la Argentina se expliquen: 1) el accionar de dos fuerzas centrípetas que tienden al mismo tiempo a la marginalidad social y a la promoción y crecimiento de las clases medias (Kessler y Espinoza, 2003; López, 2005; Molina Derteano, 2011); 2) una tendencia a la movilidad espuria, donde muchos indicadores de pertenencia a una clase –principalmente las clases medias– no se encuentran sincronizados con otros, debido principalmente a la concentración del ingresos (Franco y otros, 2011), y 3) el rol de la urbanización y del empleo público como *muletos* ante la presencia de una estructura productiva desequilibrada (Germani, 1967). Sin duda, que los alcances de estas proposiciones exceden el espacio de este artículo, pero sugieren un conjunto de observaciones necesarias a trazar un mapa de la estructura social argentina.

En este trabajo se tendrá por objetivo identificar los efectos de tales tendencias en torno a la urbanización y los grandes aglomerados urbanos.

2.2 El rol de la urbanización

Puede ubicarse entre las décadas de los 50 y principios de los 70 una primera generación de estudios de estratificación y movilidad social en América Latina, cuya figura más descollante fue, sin duda, el sociólogo italo-argentino Gino Germani. Junto con él otras figuras provenientes de otros países del cono Sur, como Uruguay o Brasil, elaboraron un primer estado del arte sobre las cuestiones. Estos estudios partían de un supuesto que fue formulado, en forma más clara por Gino Germani en sus estudios sobre estratificación y movilidad en América Latina. La industrialización conduce a un mayor desarrollo, que en términos de estratificación puede ser leído como el pasaje desde una sociedad tradicional a una moderna, desde estratos muy claramente diferenciados hacia estratos de fronteras más difusas; desde una movilidad social casi nula a una tendencia a la alta movilidad, y desde la adscripción como factor determinante del status social al mérito o

logro individual como factor de status (Sémblér, op cit). A nivel de medición subjetiva, quienes experimentaban este pasaje eran, fundamentalmente, la primera o segunda generación de migrantes internos de las localidades rurales a los centros urbanos.⁶

Desde el punto de vista de la teoría clásica de la migración y el desarrollo, los migrantes internos se acercaban a los nacientes centros urbanos donde tenían acceso a un mejor ingreso, a una infraestructura de saneamiento, salud y educación que potenciaba su calidad de vida así como cambiaba sus marcos de reconocimiento psicológico. A medida que los centros urbanos crecieran, las clases medias ligadas al comercio y la provisión de servicios se multiplicarían.

Sin embargo, en América Latina las variables de estabilidad social, desarrollo industrial, crecimiento demográfico y orden político democrático-representativo no se articulaban de la forma prevista. Los indicadores de tales anomalías eran variados pero aquí interesa destacar uno que refiere a la urbanización. Generalmente, para estos autores la urbanización era un complemento del proceso de industrialización; en el caso del GBA y de San Paulo, Germani (1967) y Singer (1998) respectivamente advertían que la urbanización misma parecía actuar como agente de movilidad antes que un desarrollo industrial que, si bien se estaba dando, aún no alcanzaba estándares equilibrados.

En su ensayo sobre la ciudad como mecanismo integrador, Germani describía una secuencia de un proceso de movilización e integración de sujetos y grupos sociales hacia los patrones de una vida moderna (1967: 389). Este trinomio llevaba para Germani un componente *anómalo* definido como marginalidad, que remitía a la no integración a la vida moderna. Dicha falta de integración podía ser completa o parcial, y a partir de esta parcialidad es que Germani busca interrogarse sobre la relación entre urbanización y marginalidad económica, definida ésta como la incompleta participación en la división social del trabajo de base industrial. Mientras que la movilización

6 En los estudios de migraciones, se conoce como primera generación a quienes protagonizan la movilidad, mientras que las segundas son los hijos. La teoría clásica de la asimilación postulaba que en las sociedades industriales, con seguridad, la tercera generación no experimentaría diferencias apreciables con respecto a los nativos.

supone una preparación, sobre todo psicosocial, para la utilización de bienes y servicios modernos, la integración remite fundamentalmente al desarrollo económico y a la posibilidad efectiva (objetiva según la terminología del autor) de poder acceder a esos bienes. Tal sincronía no se daba si «la movilización objetiva (especialmente la migración del campo a las ciudades) y la movilización psicosocial (a través de mayor contacto con los medios de comunicación) tienden a *preceder* al desarrollo económico, más que a seguirlo, como ocurrió con más frecuencia en el pasado» (Germani, 1967: 399, cursivas en el original).

Los emergentes más visibles –sin ser los únicos– eran el crecimiento de clases urbanas marginales de trabajadores manuales cuentapropia no calificados y una clase media baja *sobredimensionada* para el grado de desarrollo económico. Del primero de estos emergentes hay una abundante literatura en torno a la llamada cuestión de la marginalidad ecológica (Chávez Molina, 2010). En cambio, el sobredimensionamiento de algunas fracciones de la clase media es un tema mucho menos explorado, quizás porque no parecía demandar la misma intervención urgente que la marginalidad urbana. De cualquier forma, Germani señalaba

En las condiciones actuales, tal crecimiento es estimulado por las necesidades de un incremento en la educación, en la salud y otros servicios sociales; de una organización más compleja y de la expansión de la burocracia pública y privada. Este incremento en los estratos medios, por lo menos en parte, no está basado en un verdadero desarrollo económico –especialmente por la industrialización– aunque cierto desarrollo económico es una precondition de esto (Germani, 1967: 399).

Retomando lo antes expuesto y estas observaciones iniciales de Germani, cabe interrogarse en qué medida hay una continuidad de estos procesos. En este sentido, hay dos procesos que cabría señalar como esperables. Uno de ellos sería el crecimiento de la clase media en su conjunto empujada fundamentalmente por la generación de empleo no manual poco calificado pero tradicionalmente enrolado dentro de la clase media. La afirmación de que la clase media se ha expandido en la región y en el país ocupa actualmente un lugar privilegiado en la agenda de organismos internacionales, algunos

con una visión más optimista (Ferreira y otros, 2013)⁷ mientras que otros afirman que ese crecimiento no deja de presentar ciertas contradicciones (Hopenhayn, 2001; Franco y otros, 2011; Molina Derteano y otros, *op cit*).

Una de las formas de abordar estas contradicciones es la inconsistencia entre ingresos y status, donde ciertos trabajadores no manuales –que generalmente se los identifica con las clases medias– estarían percibiendo ingresos por debajo de los que consigue la clases trabajadora calificada y semicalificada (Hopenhayn, *op cit*, Kessler y Espinoza, *op cit*; Franco y otros, *op cit*; Molina Derteano y otros, *op cit*) e inclusive son más propensos a caer en pobreza o en la informalidad (Mora y Araujo, 2007). Es muy probable que las fracciones de clase media que experimenten este proceso estén más vinculadas a las llamadas clases medias no competitivas, compuestas principalmente por trabajadores asalariados no manuales de baja calificación (Mora y Araujo, *op cit*; Wortman, 2010).

Como antecedente inmediato de esta temática y del tipo de descripción que se desarrollará más adelante, debe mencionarse el trabajo del autor y colaboradores en el aglomerado de Mar del Plata entre 2003 y 2011, donde se observó que aun mejorando credenciales educativas y en un clima de importante recuperación económica, estos asalariados no manuales – vinculados principalmente a los servicios de gastronomía y hotelería en el caso de este aglomerado– vieron caer sus ingresos por debajo de los de las clases trabajadoras manuales calificadas y no redujeron su vulnerabilidad en igual medida que otros grupos ocupacionales (Molina Derteano y otros, *op cit*).

⁷ No es la intención de este artículo plantear un debate sobre las clases medias; el trabajo de Ferreira y otros, publicado por cuenta y orden del Banco Mundial, considera a la clase media en torno a un criterio economicista basado en el ingreso por día medido en dólares. Distingue así entre pobres que ganan menos de 4 dólares por día; vulnerables que ganan entre 4 y 10 al día y clase media entre más de 10 y hasta 50 por día. Con esta medición de base, asumen que si se tiene en cuenta el ingreso real entonces la clase media en Argentina prácticamente se duplicó y se debió principalmente a la recuperación económica: «En Argentina y Uruguay –países que partían de un ingreso per cápita superior– la mayor parte de la movilidad estuvo protagonizada por los que originariamente eran vulnerables» (Ferreira y otros, 2013: 6). No obstante lo cual, el documento señala que la ampliación en el acceso a la educación y la misma redistribución del ingreso que experimentó la región sigue siendo parcialmente insuficiente.

Lo que importa destacar es el criterio de medición que minimiza las inconsistencias ya que se reduce al aforismo «dime cuanto ganas y te diré quien eres».

Sin embargo, no solo se destacan estas clases medias inconsistentes. Hubo durante las décadas del 50 al 70 una fuerte presencia de un estrato alto de clase trabajadora que, por su nivel de vida e ingresos, merecía ser considerada una parte integrante de la clase media. Beccaria (1978) denominó a este grupo los cuentapropia *satisficer* y no solo se trataba de trabajadores manuales sino también de pequeños y medianos empresarios ligados al comercio, a actividades manuales vinculadas a empresas manufactureras más grandes e inclusive a la prestación de servicios personales no profesionales. La salida del modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones y la lenta transición neoliberal supusieron el derrumbe de estos segmentos.

Volviendo a Germani, el otro gran grupo compuesto por las clases marginales, que a pesar de la expansión económica y las políticas de redistribución empleadas en la última década, un núcleo duro de trabajadores urbanos marginales continúa presente, que no parecen poder ser absorbidos por el sector formal de la economía (Salvia, 2007; Chávez Molina, op cit) o siquiera volverse asalariados manuales superando así su marginalidad económica (Molina Derteano, op cit)⁸.

Trabajadores marginales y clases medias *sobredimensionadas*. Una buena parte de la literatura ha abordado su situación desde la perspectiva de la pobreza y los grupos vulnerables. Aquí se propone un enfoque desde la estratificación social a fin de ver en qué medida la composición de las clases medias, trabajadoras y marginales parecen confirmar la vigencia de Germani y de Filgueira y Geneletti con su enfoque de la insuficiencia dinámica.

En otras palabras, ¿cuánto de esto se mantuvo durante el período neoliberal entre 1976 y 2001? ¿Cuánto subsistió hasta el 2011 o en qué medida se fueron dando ciertos cambios? Debe recordarse que según Germani y otros autores, estos grupos ocupacionales se nutrieron más del proceso de urbanización que del propio desarrollo industrial; en este sentido, donde

8 Queda aquí abierto el interrogante acerca de los planes de ayuda y sobre todo de los programas de Transferencia condicionada de ingresos entre los que se destaca la Asignación Universal por Hijo, que tendrían un impacto importante en la reducción de la indigencia pero que no necesariamente permitan el pasaje hacia grupos ocupacionales más integrados al mercado de trabajo. Este debate, desde luego, no podría ser saldado aquí.

los indicadores señalan que hubo una creciente urbanización en la primera década del siglo XXI (INDEC, 2010), cabe interrogarse por la presencia de estos grupos ocupacionales y la conformación de las clases en los grandes aglomerados urbanos.

Retomando lo antes explicitado, es probable que la urbanización continúe teniendo un efecto anómalo y su matriz haya permanecido inalterada a pesar del cambio histórico. De ser así, el esquema cuaternario de clases altas, medias, trabajadoras y marginales –en adelante bajas– debería mostrar una configuración estable donde la clase media agruparía a los asalariados y cuentapropia no manuales, a los técnicos y profesionales y a los pequeños propietarios, pero presentaría una importante proporción de trabajadores no manuales que podrían ser identificados como clases medias no competitivas. A su vez, la proporción de las clases bajas debería mantenerse estable por los límites propios de la estructura productiva para absorberlos.

3. Metodología y fuentes de datos

Una estrategia metodológica guarda una relación dialógica con los enfoques teóricos que sustentan las hipótesis y los objetivos de investigación (Sautú y otros, 2010; Seale, 2012). Asimismo, se señala que este trabajo sigue una metodología cuantitativa basada en la generación de información para la construcción de datos agregados, generales y comparables.

Por ello este acápite se dedica: 1) describir cuál será el esquema de clases a ser utilizado y su utilidad para el presente estudio y 2) justificar el uso de la EPH como fuente de datos sobre urbanización.

3.1 – El esquema de clases a ser utilizado

Los esquemas de clases utilizados en los estudios sobre estratificación tienen, aparte de los requisitos propios de todo proceso de operacionalización, una exigencia extra que refiere a la comparabilidad internacional o bien dentro del mismo país en distintos momentos del tiempo (Sautú, 2010). En este sentido, la elección del esquema debe tener en cuenta estas particularidades así como poder dar cuenta del objetivo del mapeo de grupos ocupacionales. Antes de pasar a explicar el proceso de operacionalización y sus alcances, debe señalarse que el esquema utilizado si bien es parcialmente propio, está basado en la Condición Socio-Ocupacional desarrollada por el equipo de Susana Torrado. El CSO se basa en el CIUO (Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones), que

resultó de un esfuerzo conjunto de la OIT para proveer un marco de comparación entre las diferentes estructuras sociales de países semi o directamente industrializados. Torrado parte de la condición socio-ocupacional para construir un nomenclador de categorías socio-ocupacionales. Para eso toma en consideración: 1) Condición de Actividad, 2) Grupo de Ocupación, 3) Categoría de ocupación, 4) Sector de Actividad, 5) Tamaño del Establecimiento y 6) Rama de actividad. La mayor utilidad de este esquema no es solo su comparabilidad avalada por la OIT sino que además es ideal para trabajar con fuentes censales y de la EPH, ya que guarda relación con el Clasificador Nacional de Ocupaciones (CNO).⁹ De esta manera, se elige este esquema por guardar una fuerte relación con los mismos criterios en que se definen las fuentes de información del Sistema Estadístico Nacional (SEN).

Una vez planteado esto, se pasa a describir el esquema utilizado. El objeto a describir son las posiciones en la estructura socio-ocupacional y, en tal sentido, la ocupación principal sigue siendo considerada como el mejor proxy para construir un esquema de clases.

Las ocupaciones tomadas individualmente pueden ser reunidas en grupos socio-ocupacionales, que algunos autores tienden a definir como micro-clases. Entre los grupos ocupacionales son más posibles los lazos de acción colectiva ya que tienden a compartir o bien la rama de actividad o bien la categoría ocupacional. Las clases sociales resultan entonces como agregados estadísticos que pueden ser observados a nivel agregado, pero cuya acción y reconocimiento coordinado es más difícil (Grusky, 2005; Weininger, op cit).

Para el análisis de la estructura argentina, se propone entonces un esquema cuaternario de clases que reúnen a 12 grupos socio-ocupacionales.¹⁰ Las clases alta y baja se componen de dos grupos socio-ocupacionales cada uno; mientras que en las clases medias y trabajadoras por su heterogeneidad se reconocen dos tipos de estratos que son los autónomos y los asalariados. Esta distinción no se aplica a las clases altas y bajas, ya que la autonomía o la relación asalariada tienen naturalezas más difusas y complejas¹¹.

⁹ Esto puede ser dicho a pesar de que para Torrado, el nuevo CON aplicado desde 1991 tiene grandes falencias que lo separan del CIUO. Ver las críticas de Torrado (1995) y la respuesta del INDEC (Elizalde y otros, 1995).

¹⁰ Este esquema ha sido utilizado previamente en un aglomerado urbano de EPH como ha sido el caso de Mar del Plata, pero con respecto a ese esquema el aquí presentado introduce dos grupos socio-ocupacionales más.

¹¹ En efecto, si se toman a las clases más altas, los altos directivos poseen un amplio grado de autonomía y recompensas que hacen difícil sostener que se trata simplemente de asalariados jerárquicos. En modo análogo, el trabajo en hogares tampoco puede ser caracterizado fácilmente como asalariado.

Cada clase entonces resulta del agrupamiento de los GSO correspondientes que se presentan en el cuadro a continuación.

Cuadro 1. Esquema de clases a utilizar

Clase	Estrato	Grupos Socio-ocupacionales
Alta		GSO 1: Altos funcionarios públicos GSO 2: Directivos y dueños de empresas de más de 40 empleados
	Autónomo	GSO 3: Directivos de pymes GSO 4: Dueños de pymes GSO 5: Profesionales independientes
Media	Asalariado	GSO 6: Profesionales y cuadros de supervisión asalariados GSO 7: Asalariados no manuales y vendedores
	Autónomo	GSO 8: Trabajadores independientes
Trabajadora	Asalariado	GSO 9: Asalariados calificados GSO 10: Asalariados no calificados
		GSO 11: Empleo en hogares GSO 12: Changas y vendedores ambulantes

Fuente: Elaboración propia

3.2 – Los aglomerados urbanos

La fuente de datos para acceder a los aglomerados urbanos es la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) que se realiza en la Argentina en forma periódica. Este valioso insumo parte precisamente de considerar como marco muestral a las aglomeraciones urbanas. En primera instancia define una localidad que «es una concentración espacial de edificios conectados entre sí por calles. La línea imaginaria que delimita esta área se denomina envolvente. El Censo definió también el concepto de *localidad compuesta o aglomerado*. Se trata de aquellas localidades que atraviesan límites de provincias, departamentos o partidos. Los aglomerados de la EPH abarcan como mínimo a la localidad en el sentido censal» (Messere y Hoszowski, s/ f:4). Los aglomerados suponen a su vez, espacios de intercambio común entre los que se destaca un mercado de trabajo local, lo que es de gran utilidad para describir la relación entre los grupos ocupacionales antes mencionados y la urbanización.

Volviendo al apartado técnico, la EPH se basa en los Censos Nacionales de Población y Vivienda, que divide a los departamentos y partidos en radios censales de aproximadamente unas 300 viviendas. Esto nos deja un universo de estudio conformado por todos los hogares en los radios censales de los grandes aglomerados urbanos de la Argentina. Iniciada en 1974 y extendiéndose hasta la actualidad, la EPH cubre, hoy día, 31 aglomerados urbanos en todo el país. Esta encuesta trabaja con una muestra periódica por muestreo bietápico, representativo y estratificado.

El muestreo estratificado bietápico combina dos pasos: 1) se seleccionan las áreas de relevamiento dentro de los radios censales, y 2) se hace una lista de las viviendas particulares dentro de las áreas particulares y se elige a algunas en forma aleatoria. Esta selección es representativa del radio censal y del aglomerado, pero a su vez está estratificada siguiendo un conjunto de variables socio-demográficas tentativas ordenadas por el máximo nivel educativo del jefe de hogar.

Para el presente artículo, sin embargo, se ha elegido trabajar con los llamados grandes aglomerados que son aquellos que tienen más de 500.000 habitantes. La elección desde luego no es azarosa. Hay dos cuestiones teóricas y metodológicas a tener en cuenta.

La primera es que los estudios de estratificación en el país se han centrado generalmente en el GBA, por lo que en una primera tentativa, se opta por trabajar con otros aglomerados de condiciones similares en términos metodológicos y comparativos. Por ello se toma la distinción que se hace desde la EPH entre aglomerados de más/menos de 500.000 habitantes. En 2003, había siete aglomerados que superaban esa cantidad: La Plata, Mendoza, Córdoba, Rosario, partidos del conurbano, Ciudad de Buenos Aires, Tucumán-Tafí Viejo y Mar del Plata; en 2011, se le suman dos aglomerados más: Gran Santa Fe y Salta. Estos últimos no serán considerados mientras que los restantes siete son ordenados según su peso quedando tres grupos: 1) La Plata-Mar del Plata, 2) Mendoza, Rosario, Córdoba y Tucumán-Tafí Viejo y 3) GBA, que tradicionalmente agrupa a partidos del conurbano bonaerense con la Ciudad de Buenos Aires. Lógicamente y en términos de peso específico, el GBA supera con mucho a los demás.

4. Análisis: Cambios en la frontera

4.1 – Tendencias generales

La tradición de los estudios de estratificación construye su escala de clases a partir de la ocupación principal que es el indicador más importante pero que funciona también como un proxy ya que se suele afirmar que a partir de una misma ocupación se organiza una serie de consumos y relaciones sociales que responden a un patrón relativamente común (Jorrat, op cit; Weininger, op cit; Wright, op cit). En este sentido, el cuadro a continuación muestra los cambios en la composición de las clases sociales y los grupos socio-ocupacionales.

Puede verse que no hubo cambios ostensibles en la conformación de las clases altas, aun cuando se deben reconocer las limitaciones de la fuente de datos que suele tener poca llegada a estos grupos. En cambio, las clases medias parecen haber incrementado levemente su tamaño pasando de 49,9% a 52,5% (Tabla 1).

En igual sentido, hubo una leve reducción de la clase trabajadora de 37,7% a 35,2% y una muy leve reducción de la clase baja de 11,9 a 11,5%. Es decir, que tampoco puede decirse que hubiera un cambio importante en la distribución de las clases si se toma en consideración que las variaciones son muy leves. Sin embargo, hay algunos procesos que merecen cierta atención.

El primero refiere a la hipótesis de doble hélice de tendencia a la movilidad ascendente y el freno estructural. Es decir, a como la estructura productiva genera oportunidades de promoción y ascenso de los cuentapropia profesionales y calificados de las clases media y trabajadora (los llamados cuentapropia satisfacer) y, a su vez, demuestra una incapacidad de absorber a las clases bajas convirtiéndolas en clases trabajadoras semi o no calificadas.

Respecto de lo primero, se puede ver cómo los profesionales independientes están reduciendo su presencia a menos de la mitad pasando de 2,9 a 1,5 entre 2003 y 2011. En modo similar los cuentapropia especializados de la clase trabajadora también registran un descenso importante de 8,0% a 6,6%. Es decir que la del cuentapropia de cierto status ha sido una de las posiciones más afectadas (Tabla 1).

Inversamente, las posiciones asalariadas en las clases medias y trabajadoras fueron las de mayor crecimiento. Dentro de las clases medias crecieron los GSO 6 y 7. El primero agrupada a profesionales, técnicos docentes y cuadros de dirección y/o supervisión y el segundo a los asalariados no manuales y vendedores. Ambos crecieron 1 punto porcentual (pp) y 1,7pp respectivamente. Y si bien no se trata de variaciones importantes, son tendencias a destacar porque señalan un incipiente proceso de asalarización de los cuadros más calificados (Tabla 1).

En el caso de la clase trabajadora, esta tendencia parece ser un poco más marcada. A la reducción del segmento autónomo hay que destacar que el crecimiento de los asalariados se da entre los calificados mientras que los asalariados manuales no calificados tienden a descender inclusive a ritmos más marcados que los trabajadores independientes (Tabla 1).

La magnitud de los guarismos y el carácter descriptivo de las técnicas no permiten aventurar que se cumple la hipótesis de cambio pero invitan a pensarla. Es decir, que fuera posible que uno de los signos del nuevo período sea la reducción de las posiciones cuentapropia, acompañadas de una reducción a su vez de su importancia simbólica. En este sentido, la tendencia hacia la movilidad ascendente puede continuar su marcha aunque ahora desde posiciones asalariadas.

Tabla 1: Variación en la conformación de los estratos de los grupos socio-ocupacionales. Años 2003 y 2011- Total aglomerados

Estrato	Grupos Ocupacionales	Años	
		2003	2011
	Total clases altas	0,4	0,5
	GSO 1: Altos funcionarios públicos	0,2	0,1
	GSO 2: Directivos y dueños de empresas de más de 40 empleados	0,3	0,4
	Total clases medias	49,9	52,5
<i>Estrato Autónomo</i>	GSO 3: Directivos de pymes	1,1	1,2
	GSO 4: Dueños de pymes	3,5	4,3
	GSO 5: Profesionales independientes	2,9	1,5
<i>Estrato Asalariado</i>	GSO 6: Profesionales y cuadros de supervisión asalariados	14,8	15,8
	GSO 7: Asalariados no manuales y vendedores	28,1	29,8
	Total clase trabajadora	37,7	35,2
<i>Estrato Autónomo</i>	GSO 8: Trabajadores independientes	8,0	6,6
<i>Estrato Asalariado</i>	GSO 9: Asalariados calificados	18,1	20,6
	GSO 10: Asalariados no calificados	11,6	8,4
	Total clase baja	11,9	11,5
	GSO 11: Empleo en hogares	7,4	7,1
	GSO 12: Changas y vendedores ambulantes	4,6	4,4

Fuente: Elaboración propia con bases EPH para III trimestre de 2003 y III trimestre de 2011.

Ahora bien, si puede plantearse una continuidad desde esta tendencia a la generación de posiciones más calificadas también debe señalarse la misma prolongación de la persistencia de la clase baja que ha tenido una reducción mínima y que no ha podido ser captada por una asalarización no calificada.

En resumen, desde una aproximación hacia un mapa de estratificación puede verse cómo juntamente con el ciclo económico se empiezan a esbozar

nuevas tendencias en la conformación de las clases medias y trabajadoras. Puede verse en el cuadro a seguir que esta tendencia no ha sido uniforme en lo que refiere a las clases medias, trabajadoras y bajas en los grandes aglomerados, excluyendo a Gran Mendoza que será tratado más en detalle.

Al comenzar con las clases medias, se ve que las diferencias no son tan grandes pero permite ver, que aunque no sea uniforme, las tendencias antes mencionadas se mantienen relativamente estables. Si se observa lo que acontece con los estratos asalariados que se componen de los GSO 6 y 7, se ve cómo, con la sola excepción del Gran Rosario, todos los GSO registran crecimientos incluso por encima de la media para todos los aglomerados como en los casos de La Plata y Córdoba (Tabla 2).

Los movimientos dentro de los estratos autónomos son un poco más erráticos y de menor envergadura. En todo caso, la tendencia a la reducción de los profesionales independientes es la que se mantiene constante cuando se comparan los grandes aglomerados (Tabla 2).

Tabla 2: Variaciones porcentuales entre 2003 y 2011 de los grupos socio-ocupacionales en los llamados grandes aglomerados – Clases medias

Grupos Socio-ocupacionales	Variación en pp por aglomerado ^a					
	<i>La Plata</i>	<i>Rosario</i>	<i>Córdoba</i>	<i>Tucumán</i>	<i>GBA</i>	<i>Mar del Plata</i>
GSO 3: Directivos de pymes	0,2	0,5	0,0	0,5	-0,4	0,3
GSO 4: Dueños de pymes	2,0	2,0	-0,4	-1,5	1,0	1,9
GSO 5: Profesionales independientes	-2,1	-2,3	0,2	1,5	-1,4	-1,0
GSO 6: Profesionales, técnicos y cuadros directivos	5,0	2,4	1,2	1,9	0,5	1,7
GSO 7: Asalariados no manuales y vendedores	0,0	-0,7	3,8	2,1	1,3	1,9

a: Los nombres de los aglomerados han sido simplificados para efectos estéticos. Sépase que sus denominaciones son: Gran La Plata, Gran Rosario, Gran Córdoba, Tucumán-Tafí Viejo, Gran Buenos Aires (CABA+Partidos del conurbano) y Mar del Plata-Batán.

Fuente: Elaboración propia con bases EPH para III trimestre de 2003 y III trimestre de 2011.

Cuando se empieza a considerar la situación de las clases trabajadoras y las clases bajas, se ve que las tendencias son más marcadas y que las diferencias entre aglomerados pueden ser de magnitud pero rara vez de tendencias. Las posiciones de los trabajadores manuales independientes se reducen en todos los casos menos en Gran La Plata, y lo hacen de forma muy marcada en el GBA y Mar del Plata. A su vez, el crecimiento de la clase trabajadora calificada mantiene una misma tendencia ascendente con valores muy pronunciados para los aglomerados tradicionalmente más industrializados como son los casos de Gran Rosario con una suba de 14pp, Gran Córdoba con una de 9,7pp y el GBA con una de 9,1pp. En igual sentido, los asalariados menos calificados muestran una tendencia de mayor reducción (Tabla 3).

Sin embargo, el comportamiento de las clases bajas es más heterogéneo. En el caso del trabajo en hogares hay una tendencia a una reducción –salvo la no variabilidad del Gran La Plata– mientras que los comportamientos son más variados cuando se compara los aglomerados en el caso del GSO12. Puede resaltarse que si se comparan dos aglomerados de fuerte crecimiento industrial en este período, como Gran Rosario y Gran Córdoba, el primero registra una caída de -3,5pp en las posiciones del GSO 12 mientras que Gran Córdoba registra una tendencia opuesta pero en una magnitud similar con un alza de 3,2pp (Tabla 3).

Tabla 3: Variaciones porcentuales entre 2003 y 2011 de los grupos socio-ocupacionales en los llamados grandes aglomerados – Clases Trabajadoras y Bajas

Grupos Socio- Ocupacionales	Variación en pp por aglomerado ^a					
	<i>La Plata</i>	<i>Rosario</i>	<i>Córdoba</i>	<i>Tucumán</i>	<i>GBA</i>	<i>Mar del Plata</i>
GSO 8: Trabajadores manuales independientes especializados	1,2	-3,3	-0,9	-0,8	-5,7	-3,9
GSO 9: Trabajadores manuales calificados	0,1	14,0	9,7	5,2	9,1	2,6
GSO 10: Trabajadores manuales no calificados	-4,0	-5,2	-9,9	-4,0	-4,1	0,3
GSO 11: Trabajo en hogares	0,0	-1,1	-2,2	-2,4	-1,2	-2,0
GSO 12: Changas y cuentapropia de subsistencia	0,1	-3,5	3,2	1,9	1,9	-1,0

a: Los nombres de los aglomerados han sido simplificados para efectos estéticos. Sépase que sus denominaciones son: Gran La Plata, Gran Rosario, Gran Córdoba, Gran Tucumán-Tafí Viejo, Gran Buenos Aires (CABA+Partidos del conurbano) y Mar del Plata-Batán.

Fuente: Elaboración propia con bases EPH para III trimestre de 2003 y III trimestre de 2011.

Los datos presentados en las tablas 1, 2 y 3 permiten una serie de observaciones preliminares en torno a la hipótesis que se empieza a esbozar. En efecto, la asalarización de los GSO más importantes de las clases medias y trabajadoras se muestra como una tendencia leve pero firme. La relativa resiliencia de las clases bajas también. A saber.

- Los profesionales independientes van cediendo paso a los profesionales, técnicos y cuadros de mando asalariados. Asimismo los asalariados no manuales y vendedores que no son calificados han crecido en número. En las clases medias, esta tendencia es relativamente errática cuando se observa el repunte del GSO 4 conformado por los propietarios de las pymes (Tabla 2).

- Inversamente la tendencia hacia una mayor asalarización es más fuerte en las clases trabajadoras al observarse el crecimiento del GSO 9 de las clases trabajadoras más calificadas y una reducción considerable del GSO 8. Inclusive estas tendencias se muestran bastante parejas en todos los aglomerados comparados, salvo pequeñas excepciones (Tabla 3).

- A su vez, los GSO que componen las clases bajas muestran un comportamiento más heterogéneo. El empleo en hogares tiende a reducirse mientras que las changas y trabajados de subsistencia varían en sus tendencias cuando se comparan los aglomerados (Tabla 3).

Todo lo anteriormente expuesto conforma un marco descriptivo que permite comenzar a considerar la hipótesis de doble hélice antes mencionada por la que habría una tendencia a la movilidad ascendente de los cuadros más calificados por la generación de posiciones más calificadas, pero en este período tales posiciones tienden a ser mayormente asalariada. Este es el componente de una asalarización preferencial. A su vez, continúa la resiliencia de las clases bajas que ni aun en un contexto de crecimiento pueden ser incorporados a las clases trabajadoras a través de una mayor asalarización.

Desde luego, que estas observaciones son aún preliminares por el carácter descriptivo de las técnicas pero alcanzan a proveer un panorama general. Llega el momento de especificar el análisis al único aglomerado hasta ahora no considerado que es el Gran Mendoza.

4.2 – Cambios en el Gran Mendoza

No resulta sorprendente que se observen tendencias similares ya que los comportamientos de los grandes aglomerados suelen marcar la pauta y

el Gran Mendoza es uno de ellos. En lo que respecta a las clases medias¹², pueden verse las tendencias a la reducción del cuentapropismo profesional y el crecimiento de las franjas asalariadas pero solo del GSO 7, que agrupa a los menos calificados, impulsado en el caso de la Ciudad de Mendoza por el desarrollo del turismo que además puede servir para dar cuenta del crecimiento de las pymes. Las franjas asalariadas del GSO 7 crecieron de 28,8% a 31,8%. Datos de la Dirección de Estadística de la provincia confirman que cuando se desagrega el PBG por sector, el comercio, restaurantes y servicios registran mayor crecimiento, salvo en el período de crisis 2008-2009 (Medawar y otros, 2011). Cabe destacar que en el Gran Mendoza se registró la tendencia opuesta en el crecimiento de los puestos asalariados profesionales, técnicos y cuadros asimilados. Este GSO mostró un leve retraimiento menor a 1% pero en tendencia opuesta a lo visto en el cuadro nacional (Cuadro 3).

En cambio, se ha mantenido la tendencia de crecimiento del GSO de trabajadores manuales calificados asalariados y el retraimiento de los trabajadores manuales autónomos en proporciones similares al cuadro nacional. Así el GSO 9 ha crecido de 17,2% en 2003 a 18,6% en 2011, mientras que el GSO 8 se ha retraído muy marcadamente de 9% en 2003 a 6,4% en 2011 (Cuadro 3).

Por su parte y finalmente en el Gran Mendoza la reducción de las clases bajas es un poco más notoria pasando de 13% a 11%. A su vez, los GSO en su interior también muestra una tendencia a la reducción pasando de 7,8% a 6,3% para el GSO de Empleo en Hogares y de 5,2% a 4,8% para el GSO de Changas y cuentapropia de subsistencia (Cuadro 3).

Si el lector se guía solo por tendencias, el comportamiento del aglomerado Gran Mendoza no tiene una concordancia con ningún aglomerado en el comportamiento de sus clases medias, ya que la tendencia de asalarización de los cuadros profesionales es levemente descendente en el aglomerado contradiciendo la tendencia general al alza que se presenta en el resto de los aglomerados (Tabla 2 y Tabla 4). En cuanto a las clases trabajadoras y bajas, el comportamiento del aglomerado Gran Mendoza es similar solo en

¹² Se reitera que se prescinde de un análisis de las clases más altas por las limitaciones antes consideradas.

tendencia al de Gran Rosario. Sin embargo, cabe advertirse que hay una diferencia sustancial entre ambos aglomerados en la medida que en el caso del Gran Rosario el crecimiento del GSO de trabajadores manuales calificados ha sido notablemente más pronunciado (Tabla 3 y Tabla 4).

Tabla 4. Cambios en las proporciones de los GSO y de las clases sociales entre 2003 y 2011. Aglomerado Gran Mendoza

Estrato	Grupos Ocupacionales	Años	
		2003	2011
	Total clases altas	0,5	0,6
	GSO 1: Altos funcionarios públicos	0,1	0,1
	GSO 2: Directivos y dueños de empresas de más de 40 empleados	0,4	0,6
	Total clases medias	50,8	54,4
<i>Estrato Autónomo</i>	GSO 3: Directivos de pymes	1,8	1,0
	GSO 4: Dueños de pymes	2,2	4,9
	GSO 5: Profesionales independientes	2,5	2,0
<i>Estrato Asalariado</i>	GSO 6: Profesionales y cuadros de supervisión asalariados	15,5	14,7
	GSO 7: Asalariados no manuales y vendedores	28,8	31,8
	Total clase trabajadora	35,7	33,9
<i>Estrato Autónomo</i>	GSO 8: Trabajadores independientes	9,0	6,4
<i>Estrato Asalariado</i>	GSO 9: Asalariados calificados	17,2	18,6
	GSO 10: Asalariados no calificados	9,5	9,0
	Total clase baja	13,0	11,1
	GSO 11: Empleo en hogares	7,8	6,3
	GSO 12: Changas y vendedores ambulantes	5,2	4,8

Fuente: Elaboración propia con bases EPH para III trimestre de 2003 y III trimestre de 2011.

Siendo esta una primera aproximación, quedan muchos aspectos por desarrollar en torno a las particularidades del aglomerado Mendoza. Pero una primera observación es que el aglomerado no parece inscribirse dentro de las tendencias de los demás aglomerados, algo que fue advertido en otras oportunidades con respecto a la herencia ocupacional (Molina Derteano, op cit).

Conclusiones

De los análisis presentados anteriormente, pueden describirse algunas tendencias preliminares que sirven como insumos para estudios futuros. Retomando lo antes expresado en el apartado teórico, la interrelación entre urbanización y estratificación parece exhibir los mismos efectos que señalara en su momento Germani. Entre 2003 y 2011, hubo un proceso de crecimiento económico solo interrumpido en 2008 y 2009, pero se acepta que el período fue mayormente de crecimiento. También confluyeron análisis en torno al crecimiento de la clase media, tomado esto como un indicador de ese crecimiento económico.

Las descripciones sobre los aglomerados urbanos muestran que hubo una mayor tendencia a la asalarización de los cuadros calificados y no calificados, lo que desde la teoría clásica puede verse como cierto retroceso. No será la opinión vertida aquí, la asalarización responde –y esto puede desarrollarse más en extenso en estudios posteriores– a una nueva lógica más corporativa donde el sindicalismo ha recuperado parte de su preminencia pasada y la aún concentrada distribución del ingreso apuntan a «estrategias más seguras». Futuros estudios deberían dar cuenta si el cuentapropia satisface y el profesional están realmente reduciendo considerablemente su presencia. Estas figuras, que responden a los GSO 5 y 8, son las que han mostrado mayor retroceso.

Las clases medias menos calificadas en el GSO 7 son las que han mostrado el mayor crecimiento y su tendencia ha sido considerable en todos los segmentos. En este sentido, cabe preguntarse observando el crecimiento del GSO 9 si el nuevo patrón de desarrollo seguirá lo propuesto por Mora y Araujo, donde las clases más corporativas (GSO 9 y 10) y las más competitivas GSO 5 y 6 serán que las que queden mejor posicionadas mientras que el GSO 7 conformado por empleados administrativos y vendedores pase a ubicarse por debajo rompiendo así el paradigma de división manual-no manual.

En todo caso, se vislumbran dos tendencias contrapuestas. La primera es de continuidad del modelo de estratificación y urbanización que se evidencia en que en períodos de crecimiento económico el GSO 7, que agrupa principalmente a las clases medias no competitivas, es el que más se expande –fogueado posiblemente por el sector público– y la clase baja solo reduce levemente su tamaño incapaz de ser absorbida al menos por el GSO 10 de asalariados manuales no calificados. Esto parece mantenerse. Inversamente, la asalarización indica un quiebre con respecto al modelo de cuentapropismo que reinara en el pasado y empieza a emerger un perfil más competitivo entre algunos sectores.

La clave explicativa que debe introducirse en los modelos posteriores está relacionada, a nuestro modo de ver, con el rol de la asalarización y el corporativismo sindical como agentes de redistribución del ingreso por fuera de una mera lógica economicista basada en la calificación. En este sentido, la asalarización de las clases medias y el ascenso de la clase trabajadora asalariada calificada por sobre sus pares del estrato autónomo podrían mostrar que las mejoras son especialmente captadas por los trabajadores asalariados sindicalizados. Un análisis que avance sobre estas líneas combinaría la mirada sobre la productividad, la calidad del empleo y el rol de las corporaciones patronales y sindicales como agentes de estratificación en vez de modelos que resultan –como dirían Filgueira y Geneletti (op cit)– de la suma de trayectorias individuales. Por el contrario, estarían poniendo la lupa sobre la lucha de clases, la regulación estatal y el modelo de desarrollo. Todo esto ofrece un nuevo panorama para futuras indagaciones.

Bibliografía

- BECCARIA, Luis (1978). «Una contribución al estudio de la movilidad social en la Argentina. Análisis de los resultados de una encuesta para el Gran Buenos Aires». En *Desarrollo Económico* N°68, Vol 17, Buenos Aires, pp. 234-289.
- BURRIS, Val (1992). «La síntesis neomarxista de Marx y Weber sobre las clases». En *Revista Zona Abierta* N°59/60, Madrid, pp.127-156.
- CORTÉS, Fernando (2008). «Los métodos cuantitativos en las ciencias sociales de América Latina». En *Iconos Revista de Ciencias Sociales* N°30, Ecuador, pp. 2-14
- CORTESE, Carmelo et al (2013). «Trabajo y políticas sociales. Un análisis en el marco de un modelo concentrador de riqueza». Ponencia presentada en el Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, Mendoza, 27 al 29 de junio de 2013.
- [director] (2011). *¿Cambios en la distribución de la riqueza? Crecimiento económico e impactos sociales en la población de Mendoza*. Informe final. Mendoza, Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado, UNCuyo.
- CHÁVEZ MOLINA, Eduardo (2010). *La construcción social en el mercado informal-los feriantes de Francisco Solano*. Buenos Aires, Nueva Trilce.
- CHÁVEZ MOLINA, Eduardo, PLA, Jésica, y MOLINA DERTEANO, Pablo (2010). «Entre la adscripción, la estructura y el logro: Determinantes de la movilidad social. Ministro Rivadavia, sur del Gran Buenos Aires 2008-2009». En revista *Laboratorio*, N°24, año 11, Buenos Aires, pp. 175-198.
- DALLE, Pablo (2010). «Movilidad social intergeneracional desde y al interior de la clase trabajadora en una época de transformación estructural (AMBA 1960-2005)». En revista *Laboratorio*, N°24, año 11, Buenos Aires, pp. 111-144.
- FERREIRA, FRANCISCO; MESSINA, Julián; RIGOLINI, Jamele; LÓPEZ CALVA, Luis; LUGO, Ana María, y VAKIS, Reno (2013). *La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina. Panorámica General*. Washington, Banco Mundial.
- FILGUEIRA, Carlos, y GENELETTI, Carlo (1981). «Estratificación y Movilidad Ocupacional en América Latina», *Serie Cuadernos de la CEPAL* N°39, Santiago de Chile.
- FRANCO, Rolando; HOPENHAYN, Martín, y LEÓN, Arturo (coords). *Las clases medias en América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL.

- GERMANI, Gino (1974). *Estructura social de la Argentina*. Buenos Aires, Ediciones Solar.
- (1967). «La ciudad como mecanismo integrador». En revista *Mexicana de Sociología*, año XXIX, Vol 29, N°3, Ciudad de México, pp. 387-406.
- GRUSKY, David (2005). «Foundations of a neodurkheimian analysis». En WRIGHT E. (comp) *Approaches to Class Analysis*. New York, Cambridge University Press, pp 51-81.
- (1992). *Social Stratification. Class, Race and Gender in Sociological Perspective*. Cambridge, Westview Press.
- JORRAT, J. Raúl (2010). «Diferencias de acceso a la educación en la Argentina». En revista *Laboratorio*, N°24 año 11, Buenos Aires, pp. 39-78.
- (2000). *Estratificación social y movilidad. Un estudio del área metropolitana de Buenos Aires*, Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- (1997). «En la huella de los padres. Movilidad ocupacional en el Buenos Aires de 1980». En *Desarrollo Económico* N°145, Vol 37, Buenos Aires.
- (1987). «Exploraciones sobre movilidad ocupacional intergeneracional masculina en el Gran Buenos Aires». En *Desarrollo Económico*, N°106, Vol 27, Buenos Aires.
- KESSLER, Gabriel, y ESPINOZA, Vicente (2003). «Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires». En *Serie Políticas Sociales* N°66, Santiago de Chile, CEPAL.
- LÓPEZ, Artemio (2005). *La devaluación. Efectos sociales persistentes tras la salida de la convertibilidad*. Buenos Aires, Libros de Equis.
- MESSERE, Daniel, y HOSZOSWIKI, Víctor (s/d). Encuesta Permanente de Hogares. Actualización del diseño de sus muestras 1974-2003.
- MOLINA DERTEANO, Pablo (2012). «Primeras exploraciones hacia las estratificaciones juveniles. Los grandes aglomerados urbanos de Argentina entre 2003 y 2011». En *Revista Contextualizaciones Latinoamericanas*, Año 4, Volumen 7.
- (2011). «La estratificación de las transiciones juveniles. Un estudio de caso», tesis doctoral.
- MOLINA DERTEANO, Pablo; PUENTE, Marcelo, y SANTILLÁN, Tatiana (2011). «Las clases medias en Mar del Plata. Exploraciones y actualizaciones». En *Revista Sudamérica*, Año 1, Volumen 1.
- MORA Y ARAUJO, Manuel (2007). «Evidencia y conjetura acerca de la estratificación actual en la Argentina», En FRANCO, R; LEÓN, A; ATRIA, R.

- (coords). *Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. Santiago, LOM-CEPAL-GTZ.
- SALVIA, Agustín, y QUARTULLI, Diego (2010). «La movilidad y la estratificación socio-ocupacional en la Argentina». En revista *Laboratorio*, N°24 año 11, Buenos Aires, pp. 145-174.
- SAUTÚ, Ruth (2010). *El análisis de las clases sociales: teorías y métodos*. Buenos Aires, Luxemburg.
- SAUTÚ, Ruth; BONIOLO, Paula; DALLE, Pablo, y ELBERT, Rodrigo (2010). *Manual de Metodología*. Buenos Aires, Prometeo.
- SEALE, Clive (2012). *Research society and culture*. London, Sage.
- SÉMBLER, Camilo R. (2006). «Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios». En *Serie Políticas Sociales* N°125, Santiago de Chile, CEPAL.
- SINGER, Paul (1998). *Economía política de la urbanización*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- TORRADO, Susana (1992). *Estructura social de la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones La Flor.
- WEININGER, Elliot (2005). «Foundations of Pierre Bourdieu's Class Analysis». En WRIGHT E. (comp), *Approaches to Class Analysis*. Cambridge University Press, pp. 82-118.
- WORTMAN, Ana (2010). «Las clases medias en Argentina 1960-2008». En FRANCO, Rolando; HOPENHAYN, Martín, y LEÓN, Arturo (coords). *Las clases medias en América Latina*, Santiago de Chile, CEPAL, pp.117-167.
- WRIGHT, Erik (2005). «From stratification to Class Analysis (and back again)?». Paper presentado en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Sociología, Chicago.
- YÁÑEZ, Lilibeth (2013). *Movilidad social y clases medias en Mendoza. Un análisis de trayectorias familiares*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina. Mendoza, 27 al 29 de junio de 2013.

El modelo «productivo con inclusión social»: una modalidad de redistribución de ingresos manteniendo la concentración de la riqueza

Por: Carmelo Cortese (director),
María del C. Llano
(codirectora)
Equipo de Investigación¹
(FCPyS, UNCuyo)²

La crisis orgánica y la rebelión popular marcaron el final del modelo neoliberal y la génesis del modelo «productivo con inclusión social». El bloque dominante se propuso: 1. Recomponer el poder del Estado. 2. Recuperar el crecimiento económico para garantizar la acumulación capitalista. 3. Dirimir la disputa por la hegemonía entre sectores del bloque dominante y asegurar el control del bloque subalterno.

Se realizaron concesiones a los sectores populares sin atenuar la concentración y extranjerización económicas, ni la depredación de recursos naturales no renovables. No existe una real redistribución de la propiedad de la riqueza, sino una distribución de los ingresos entre sectores asalariados.

The model «productive with social inclusion»: a form of income redistribution while maintaining the concentration of wealth

Abstract

The organic crisis and the popular rebellion marked the end of the neoliberal model and the genesis of «productive model with social inclusion». The dominant bloc was proposed: 1. Recompose the power of the State. 2. Retrieve the economic growth to ensure capitalist accumulation. 3. Settle the dispute by the hegemony between sectors of the dominant bloc and ensure the control of the subaltern block.

Concessions were made to the popular sectors without attenuating the economics concentration and foreignization, nor the depredation of natural resources non-renewable. There is no real redistribution of ownership of wealth, but a distribution of income among wage earners.

1 Ricardo Rojo, Javier Bauzá, Adriana Cabello, Carla Carabaca, Laura Jara, Sandra Lema, Mariana Lucero, Andrés Marconi, Miguel Jiménez, Eliana Ortubia, Paula Perelli, Laura Raía, Soledad Raía, Noelia Salatino.

2 proyectocortesellano@gruposyahoo.com.ar

Introducción

Este artículo presenta una síntesis de algunos avances logrados en el proyecto de investigación titulado «Estrategias de desarrollo y políticas sociales para una redistribución de ingresos en el marco de un modelo concentrador de la riqueza» (SECTyP, UNCuyo, 2011/2013). Partiendo de las conclusiones de un proyecto anterior, nos hemos propuesto rastrear y profundizar algunas pistas halladas.

En los 90, el crecimiento económico argentino fue desigual, concentrador de la riqueza y productor de desigualdades profundas (Cardello y otros, 1998); el modelo no era sustentable en el tiempo, por lo que desembocó en la crisis más profunda de nuestra historia y en una rebelión social inédita. En este siglo el *modelo de inclusión social* incorporó las enseñanzas del anterior período: ha experimentado un ciclo largo de crecimiento, modificó algunos patrones de acumulación, mantuvo rasgos de concentración y extranjerización, y redistribuyó ingresos desde el decil más alto hacia los bajos o medios³. En forma contradictoria han coexistido el crecimiento económico y la creación de nuevos empleos con elevados porcentajes de empleos no registrados, informales y precarios; atentando contra la calidad del empleo y la posibilidad de una vida digna sustentada en el trabajo. Las políticas sociales parecen destinadas a cubrir ese vacío. Tanto los apologistas como los críticos del *modelo*, ya sean funcionarios, investigadores o ciudadanos, reconocen el mismo núcleo en los debates e interrogantes sobre el presente del actual proceso y sobre la sustentabilidad a futuro del mismo (capacidad transformadora de los sujetos sociales, resistencia social al extractivismo, alta concentración económica, continuidad de la fuga de capitales, sustentabilidad de las políticas sociales, debilidad de las políticas laborales, etc.).

³ Varios autores han trabajado sobre esta idea de límites, dilemas o contrasentidos del propio modelo de desarrollo (Edi, 2012), (Lozano, 2012), (Katz, 2012), (Lucita, 2012).

No tenemos espacio en este artículo para desarrollar la discusión sobre el modelo productivo, de modo que remitimos a Basualdo (2011) y Cifra (2013) como representantes de los enfoques que valorizan positivamente el actual modelo, enfatizando el crecimiento económico, la hegemonía clásica (concesiones a los sectores populares), la inclusión social (políticas sociales como la AUH) y la recuperación del rol del Estado. Existen impugnaciones regresivas, pero emergen cuestionamientos progresistas. Desde una visión crítica, que enfatiza los rasgos negativos (presentes en la megaminería y en el agro-negocio) del extractivismo en general siguiendo la línea de «acumulación por desposesión», se ubican Svampa (2009), Giarraca (2011). Otros autores señalan las características neodesarrollistas, una suerte de variante agroindustrial del desarrollismo clásico, entre ellos Katz (2010) y Feliz (2011). Para los temas de industria, la «difícil reversión de los legados del neoliberalismo» y los límites del proyecto de «reindustrialización», ver Aspiazú y Schorr (2010).

En nuestra provincia hemos recogido indicios de esta problemática que proponemos indagar a fondo. El decil más alto ha reducido su participación en el ingreso (desde el 2003 al 2010), mientras el estrato inferior (constituido por los 3 deciles de ingresos más bajos) lo ha incrementado. Se concreta así una transferencia de ingresos que lleva a interrogarnos: ¿se trata de transferencias directas o del resultado de las políticas sociales? En ese caso ¿cuál es el mecanismo clave de la política económica de redistribución? ¿Estamos en presencia de una distribución más *equitativa* entre los sectores populares: los asalariados de empleos registrados y mejores remuneraciones solventan (vía impuesto a las ganancias, aportes al sistema previsional) los planes y asignaciones al sector más pobre? ¿Los dueños reales de la riqueza aportan a la redistribución o siguen beneficiados (vía exenciones impositivas, subsidios variados, créditos y salvatajes, otros)? Los trabajadores, pese a los aumentos salariales ¿no estarían transfiriendo a las ganancias empresariales a través del aumento de productividad laboral? Esclarecer estas cuestiones se convierte hoy en un imperativo social porque significa dotar de sustentabilidad a las políticas y estrategias en curso, o encarar su modificación para remover los obstáculos a un desarrollo integrado, autosustentable, armónico con el medio ambiente a largo plazo y, principalmente, dirigido a los trabajadores, los que siguen siendo los constructores de la riqueza social apropiada por sectores minoritarios.

La crisis y la rebelión como parteras del nuevo modelo

Caracterizar la formación económico social argentina actual, exige un esfuerzo analítico que ubique las condiciones internacionales y la coyuntura nacional, en las cuales emergió el nuevo modelo *productivo con inclusión social*.

Junto con los ciclos económicos característicos del capitalismo en general y los regímenes de acumulación⁴ propios de una formación económico-social,

4 Basualdo (2006) define *régimen de acumulación* como un conjunto de regularidades que aseguran una progresión general y relativamente coherente de la acumulación del capital. El régimen de acumulación describe durante un largo período y en una formación económica y social determinada, la asignación del producto entre consumo y la acumulación del capital, en correspondencia con las condiciones de la producción y la de los asalariados.

Para Basualdo, como también para Torrado (1992), el cambio en el modelo o régimen de acumulación está determinado por los cambios que se manifiestan en la estructura de poder. Las características del modo de acumulación dependen de la estructura económico-social, de las luchas políticas y sociales que fueron conformando esa estructura y de la composición del bloque de clases que deviene dominante y que impone un sendero de acumulación acorde con sus intereses.

deben tomarse en consideración las fases políticas de la lucha de clases, con su propia dinámica y leyes, pero articuladas dialécticamente con el desarrollo de la acumulación capitalista. Frente a las manifestaciones más combativas de resistencia y contraofensiva popular, cuando el bloque en el poder –que reúne al conjunto de las clases y fracciones de clases dominantes– no puede recurrir a las salidas represivas, suelen darse repliegues y maniobras inteligentes del mismo para recuperar terreno y no perder todo. En Argentina por ejemplo, el programa de ajuste obrero-popular y de entrega nacional desembocó en una etapa recesiva (1998/2002), una profunda crisis integral y una gigantesca rebelión popular en diciembre de 2001, que puso en riesgo no solo al sector hegemónico sino a todo el bloque dominante.

Las maniobras de repliegue de las clases dominantes, a gran escala, no dictadas por una estrategia única sino como respuestas tácticas en cada momento, tendieron a recuperar el terreno perdido y buscaron varios objetivos: 1) recomponer el poder del Estado, fuertemente cuestionado y debilitado («que se vayan todos», cortes de ruta y puebladas, marchas federales, ocupación de edificios y espacios públicos, desobediencia generalizada a las instituciones del poder estatal, entre otros); 2) recuperar un crecimiento económico sostenido, condición esencial para garantizar la acumulación capitalista amenazada por el derrumbe de la convertibilidad, la crisis recesiva, el default compulsivo, la crisis social de dimensiones catastróficas; 3) dirimir la disputa por la hegemonía entre diversos sectores del bloque dominante⁵ (no solo la lucha entre *convertibilidad* y *devaluación*, sino también entre fracciones del sector devaluacionista) que presentaban proyectos alternativos en materia de estrategias económicas y de

5 Gramsci enseñó a esclarecer la estrategia de la clase dominante, los procesos de cambio producidos desde arriba, expresados, entre muchos otros elementos, en la aplicación del concepto de *hegemonía* a la capacidad de dirección de la clase dominante, y la construcción de la categoría *revolución pasiva* para designar la introducción de reformas con un sentido global de *restauración*. Será Gramsci, el que extienda la noción de hegemonía desde su aplicación original a las perspectivas de la clase obrera, que es la de Lenin, a los mecanismos de la *dominación burguesa* sobre la clase obrera en una *sociedad capitalista estabilizada*.

En la concepción gramsciana de hegemonía, ésta no es puro dominio ideológico, sino que tiene un componente *material*, de concesiones efectivas a los intereses inmediatos de las clases subalternas. La hegemonía se expresa por tanto como predominio en el campo intelectual y moral, diferente del *dominio* en el que se encarna el momento de la coerción. Pero esa *dirección* tiene raíces en la base, componentes materiales junto a los *espirituales*: no hay hegemonía sin base estructural, la clase hegemónica debe ser una clase principal de la estructura de la sociedad, que pueda aparecer como la clase progresiva, que realiza los intereses de toda la sociedad (Campione, 2005).

formulaciones políticas viables para garantizar el control y consenso del bloque subalterno –que reúne en su seno la alianza de clases y fracciones de clases dominadas.⁶

De esta manera, la crisis de fines de 2001 y la respuesta popular en forma de rebelión pusieron en jaque el sistema de dominación y representación política, abriendo una crisis de hegemonía. El bloque dominante estuvo como nunca al borde de perder todo control: no tenía fórmulas que concitaran consenso y no estaba en condiciones de imponer salidas represivas. Las contradicciones eran irreconciliables con el bloque popular subalterno, que no podía ni aceptaba seguir viviendo como hasta entonces; pero también fue insalvable la división entre los dos sectores principales que disputaban por la convertibilidad/dolarización o por la devaluación. Los portavoces de ambos sectores suelen recordar que «Argentina era un infierno».

Mucho se ha hablado y escrito sobre las divergencias económicas entre ambos sectores, pero menos sobre la naturaleza política de la coyuntura, y menos aún sobre las razones profundas (no las discursivas) de la disputa en el interior de la fracción que devino hegemónica. A fines de 2001 Argentina experimentó una situación revolucionaria, con alguna probabilidad de convertirse en una situación revolucionaria directa⁷. La movilización de los

6 Con respecto a los grupos económicos dominantes en el país, la crisis evidenció la tensa puja acerca de la política monetaria y cambiaria que signó al gobierno de De la Rúa (1999-2001), entre el bloque que defendió la *dolarización* de la economía (que expresaba a los sectores más consolidados y enriquecidos en los 90 –las empresas de servicios públicos privatizados en su mayor parte europeas, especialmente españolas–, la banca extranjera tanto estadounidense como europea y en especial los tenedores de bonos de la deuda pública, los sectores comerciales importadores y parte de los sectores exportadores) y los grupos favorables a alguna forma de *devaluación* más vinculados al sector productivo industrial y a aquellos sectores que vendieron sus empresas o participaciones de ellas y fugaron sus capitales al exterior y/o los transfirieron al sector exportador (Fradkin, 2005).

7 De acuerdo con Lenin (1973), una revolución es imposible si no se da una *situación revolucionaria*, pero no toda situación revolucionaria conduce a la revolución. Los tres signos principales de una situación revolucionaria son: a) la imposibilidad para las clases dominantes de mantener su dominio en forma inmutable; tal o cual crisis en las *alturas*, una crisis de la política de la clase dominante, abre una grieta por la que irrumpen el descontento y la indignación de las clases oprimidas (que «los de arriba no puedan vivir» como hasta entonces); b) una agravación, superior a la habitual, de la miseria y las penalidades de las clases oprimidas (que «los de abajo no quieran» vivir como antes), y c) una intensificación considerable, por las razones antes indicadas, de la actividad de las masas, que en tiempos *pacíficos* se dejan expoliar tranquilamente, pero que en épocas turbulentas son empujadas, tanto por la situación de crisis en conjunto como por las *alturas* mismas, a una acción histórica independiente.

sectores populares contribuyó a derrocar al gobierno de De la Rúa-Cavallo, pero no logró imponer una salida «desde abajo» a la crisis integral. A riesgo de simplificar, podemos afirmar que el sector productivo-devaluacionista del bloque dominante, representados por los sectores del PJ y de la UCR piloteados por Duhalde y Alfonsín, conspiraron en medio de la crisis y condujeron una salida favorable. El nudo económico del nuevo proyecto o modelo fue la devaluación con la pesificación de las deudas en dólares, con el explícito propósito de reactivar la producción. Pero eso no basta para entender de conjunto como se transitó el tormentoso 2002. Lo que terminó de configurar el nuevo modelo es el Plan Jefes y Jefas de Hogar, y la imposición de retenciones para financiarlo. El objetivo del ambicioso plan social no fue solo ni principalmente económico, apuntó a desactivar el Movimiento de Desocupados que, en conjunción con los sectores medios afectados por la confiscación de sus ahorros, amenazaban la estabilidad política. Devaluación, pesificación, Plan Jefes y retenciones son una pintura simplificada, pero entendemos que fiel, de las vigas maestras del nuevo régimen de acumulación. Lo que no pudo o no quiso el elenco gobernante de ese momento fue cambiar radicalmente la dimensión simbólica, sin la cual no había posibilidades de transitar hacia la consolidación económica y política.

Es decir que en el turbulento gobierno de *emergencia* de Duhalde se dio un anticipo todavía tosco y embrionario, pero fidedigno, del modelo más sofisticado que se fue imponiendo en forma paulatina: dólar alto competitivo; esquema primario-exportador; continuidad de las políticas petrolera y minera; recuperación de la actividad económica y laboral; políticas efectivas de contención social, con diversos proyectos hasta llegar a la Asignación Universal por Hijo (AUH en adelante). A esto debe sumarse el nuevo estilo de intervención política y la disputa de porciones de renta agraria para financiar el aparato estatal encargado de garantizar la viabilidad general del régimen de acumulación.

Algunos sectores dominantes no aprendieron las lecciones derivadas de las grandes puebladas y luchas populares que desembocaron en las jornadas de diciembre del 2001. Pero el pequeño grupo conductor del kirchnerismo supo calar hondo en las enseñanzas del Argentinazo y fue a fondo en despojarse de toda vestimenta exterior, de todo vestigio simbólico-discursivo

de los 90, como garantía para alcanzar los objetivos de crecimiento económico y gobernabilidad. Nada, en un gobierno que pretendiera asegurar el consenso subalterno para los objetivos del nuevo grupo hegemónico, podía remitir a ecos del odiado pasado, de la dictadura genocida, del ineficiente radicalismo o del destructivo neoliberalismo.

Como garantía para alcanzar los objetivos de crecimiento económico y de la gobernabilidad, el Estado debía recuperar el control de las calles, la obediencia de los piqueteros, el respeto de los díscolos. Pero no se podía a los palos. El fantasma de Kosteki y Santillán estaba muy fresco, y un sector de los «de arriba» lo comprendió mejor que muchos de los «de abajo». Aunque algunos no se resignaban a abandonar lenguajes y estilos, otros se lavaron rápidamente la cara y pasaron de ser funcionarios de Duhalde, a repentinos amigos de los líderes piqueteros incorporados al gobierno o defensores de las organizaciones de DD. HH⁸.

Claro está que un discurso no puede fundarse en sí mismo, sino que requiere bases materiales de apoyo. En este sentido puede decirse que hubo un repliegue del bloque de poder en la Argentina, con avances y conquistas populares que dialécticamente son a la vez concesiones a los reclamos más sentidos e importantes. El carácter predominante de conquistas o concesiones no está dado de una vez y para siempre, sino que depende del curso histórico de los acontecimientos, de la correlación de fuerzas, de las estrategias económicas que se impongan y de las fracciones, clases o alianzas que obtengan finalmente la hegemonía.

Basualdo (2011) señala que la nueva administración, junto al objetivo de mayor crecimiento económico anual posible, buscó lograr la hegemonía política en su «forma clásica», otorgando beneficios a los sectores sociales subalternos; para diferenciarla de la forma de hegemonía vigente en los '90, la del «transformismo argentino». Esto implicaría una diferencia de la administración Kirchner con la de Duhalde, en tanto busca «plasmear una creciente inclusión política y social de los sectores sociales subalternos».

8 Los archivos y memorias del pasado se exhibieron para los opositores; mientras que las sinuosas carreras de muchos funcionarios se olvidaron según el grado de subordinación. A modo de ejemplo basta citar los emblemáticos y contrapuestos casos de Alberto Fernández y Aníbal Fernández.

Esa caracterización positiva del nuevo modelo marca lo que deseamos señalar como sus límites. Kirchner superó a Duhalde y muchos representantes políticos porque supo ceder algo para no perder todo. El nuevo estilo de gestión enarboló discursos como el de «argentinización de YPF»; pero en la práctica firmó el decreto N°546 del 6/8/2003, refrendado más tarde por la «Ley corta» del 6/12/2006, por el cual se ratificó la política petrolera menemista de provincialización de la propiedad y privatización de la gestión en hidrocarburos. Las clases dominantes no son buenas cuando intentan generar consensos ni malas cuando lo imponen coactivamente; se trata de medios para garantizar la acumulación de capital, se trata de lograr la máxima eficiencia en esa lógica central de todo sistema dominado por las relaciones de producción capitalistas.

Lo que sí ha existido es una intensa puja entre diversas fracciones del capital, en un contexto mundial de disputa interimperialista, en una época que parece marcada por el desplazamiento del eje de dominación mundial. Pero lo que algunos apologistas ven como triunfo popular sobre la oligarquía tradicional, en nuestra interpretación representa el predominio de otras fracciones más poderosas (capital monopolista extranjero, capital financiero). Incluso debiera analizarse más en profundidad si los enemigos del gobierno enarbolan un «proyecto excluyente basado en la producción agroindustrial bajo el paradigma sojero» (Basualdo, 2011), o si es el propio gobierno quien, a partir de la producción minero-petrolera y claros alineamientos con un paradigma extractivista, en el marco de una alianza estratégica internacional con China, mantiene una relación contradictoria de alianza y lucha con los sojeros. A la vez, gran parte del superávit comercial y de ingresos fiscales siguen dependiendo de la exportación sojera⁹, para beneplácito conjunto de grandes terratenientes, *pooles* de siembra y fondos de inversión, corporaciones exportadoras y la AFIP.

9 En 2011, las exportaciones del complejo oleaginoso sumaron 22.013 millones de dólares (26,22% del total general). El complejo cerealero sumó 9.425 millones. Entre ambos suman 37,4% del total. El sector industrial mejor ubicado, el complejo automotriz, apenas supera al cerealero y solo asciende a 50% del oleaginoso. Dentro de este último, la soja representa 93,4% con 20.560 millones de dólares. La composición primaria de las exportaciones se revela en el peso por grandes rubros: 24,1% de productos primarios y 33,6% de Manufacturas de Origen Agropecuario (INDEC, 2011, cuadros N° 7 y 25).

La crisis y la rebelión del 2001 están en la memoria colectiva subalterna. Por eso, frente a las alternativas explícitas de retorno al pasado, las mayorías votan por los avances conseguidos. Y simultáneamente cientos de conflictos por salarios, por tierra, por vivienda, en defensa de los recursos naturales, demuestran lo difícil (por no decir imposible) que sería para cualquier fracción dominante pretender una estrategia de acumulación de capital sin concesiones a los sectores populares.

Un capitalismo virtuoso de producción y consumo para reemplazar un capitalismo anarco- financiero

Sectores importantes de la intelectualidad kirchnerista se empeñan en descubrir las virtudes revolucionarias del nuevo modelo nacional y popular. Opositores reaccionarios, que detestan cualquier concesión popular, lo atacan por «chavista y dictatorial», desde las más rancias posiciones liberales e individualistas. Los primeros revisten de hazañas épicas todas las medidas tomadas, sobre todo en la gestión de Cristina Fernández. Sin embargo la mandataria ha planteado numerosas veces «soy peronista, nunca fui revolucionaria», y ha destacado las virtudes del capitalismo en tanto sistema de producción y consumo, condenando lo que ha denominado «anarco-capitalismo financiero». Un tiempo atrás Néstor Kirchner había proclamado el objetivo de instalar un «capitalismo serio» en la Argentina.

Dentro de las filas oficiales una mayoría niega cualquier elemento *distorsivo* que roce la acción del gobierno (inflación, concentración y extranjerización, otros), atribuyendo todo a complots del grupo Clarín. Otros, expresando posiciones de apoyo crítico, rescatan el carácter del gobierno inscripto en «la línea histórica de las experiencias nacionales y populares latinoamericanas», aunque deben dejar sentado que «ninguno de ellos cuestionó la base misma del capitalismo sino que intentaron consolidar un Estado cuyas políticas estaban sesgadas en beneficio de los sectores populares» (Basualdo, 2011: 188).

Lejos de las exageraciones de la batalla mediática, cualquiera sea la valoración que se haga, un análisis de la estructura económico-social nos muestra que efectivamente se trata de eso, de un nuevo régimen de acumulación capitalista, de un nuevo modelo de desarrollo capitalista que, confrontado con las experiencias del modelo de valorización financiera (en versión dictatorial o democrática neoliberal) sale airoso en términos de

injerencia estatal para una mejor distribución de ingreso. Pero esto significa limitar el horizonte (político e intelectual) a un dilema inaceptable: optar entre el modelo productivo o la especulación financiera.

Entendemos que en esta política de redistribución (en rigor un sistema de transferencia de ingresos entre trabajadores) se cimenta un modelo de crecimiento e inclusión social. El nuevo régimen de acumulación logra de este modo una distribución más *equitativa* entre sectores populares, pero manteniendo la concentración de la riqueza al no afectar seriamente a los propietarios de las condiciones de producción¹⁰.

Que la oposición entre *nacionales populares* y *gorilas destituyentes* pase, por ejemplo, por la defensa o estigmatización de un programa social de asistencia, como es en definitiva la AUH, es demostrativo en sí mismo de los límites del modelo. Que la AUH sea proclamada en términos de derecho no incide en la significación económica profunda: la asignación no es indiferente para la situación de indigencia de los beneficiarios, pero no afecta a los terratenientes, a las grandes corporaciones extranjeras o al capital financiero¹¹.

En nuestra opinión, esta reducción del escenario a dos únicas opciones no solo responde a ciertos elementos nacionales del contexto de aparición

10 Desde posicionamientos diversos respecto de la política gubernamental se observan las falencias en la distribución funcional del ingreso, lo que empalma luego con la descarga de la política redistributiva en asalariados formales del tramo superior. CIFRA (2013) afirma que «los aumentos en los ritmos de crecimiento de la productividad en el marco de la posconvertibilidad no solo compensaron la recuperación del costo laboral sino que lo superaron: si bien el costo laboral creció 8,6% en el período 2001-2012, la productividad ascendió 33,3%. De allí que el costo laboral unitario haya caído 18,5%». Otro autor (Lindenboim, 2008) utilizando las mismas fuentes calcula para el período 1993/2006 un crecimiento a 130 de la productividad horaria y un descenso a 90 del costo laboral.

11 "Aclarar que debe discutirse sobre el modelo productivo y no sobre una política social por buena que sea. A veces me resulta extraño cuando leo en los diarios la perspectiva del progresismo hablando de la AUH. No sé si se han tomado el trabajo de ver qué lugar ocupa en el presupuesto de una familia marginada. Es una ayuda, una asistencia. Pero atribuirle efectos mágicos o empoderadores es, para hablar mal y pronto, delirante: en el mejor de los tiempos, cubre una semana de los gastos de una familia tipo. La AUH, para tener los efectos que se le atribuyen desde ciertas posiciones políticas, se debería multiplicar por diez. Debería ser un ingreso que cubra en serio las necesidades de los más pobres. *Creo que es tan erróneo decir que los pobres no van a trabajar porque reciben la asignación, como atribuirle el efecto contrario: que es igualador, que empodera a los signatarios*, porque eso tampoco se basa en la experiencia de quien la recibe. La gente que la cobra la valora mucho, es cierto. *Es un programa que funciona, eso no hay duda. Pero no hay que sobredimensionar la cosa...* en el país de los ciegos, el tuerto puede ser rey para la política, pero no para las Ciencias Sociales que investigan de manera cuidadosa» (Auyero, 2013, cursivas nuestras).

del nuevo modelo, que ya analizamos en el punto anterior. Se vinculan a determinaciones estructurales e históricas de un proceso de larga duración a nivel mundial. La vivencia de períodos más o menos prolongados de fases *duras*, etapas de crisis o ajuste del capitalismo, más la desaparición de la perspectiva socialista en el horizonte concreto (por la restauración del capitalismo en los principales países socialistas), ha conducido a los sujetos sociales, y a los individuos, a naturalizar el capitalismo como único sistema de producción social vigente y posible.

En esa línea de pensamiento, sostenemos que en nuestro país la represión genocida de la dictadura condicionó para aceptar las democracias frágiles, débiles, delegativas; la hiperinflación del fin de la administración alfonsinista condicionó para tolerar la política de ajuste (presentada como *estabilidad*); la hiperdesocupación producto de la etapa menemista llevó a admitir la *inclusión* en el empleo capitalista como el principal objetivo de los trabajadores.

Es decir que se admite como válida una oposición única entre la variante neoliberal de un capitalismo *salvaje*, ajustador, con altos niveles de desempleo; enfrentada a la versión socialdemócrata, de un capitalismo serio, *humano*, cuyos méritos son el crecimiento, mejores niveles de empleo, y la *inclusión social*. Hace un tiempo se la presentó como «Capitalismo versus capitalismo» (Albert, 1992). Y es lo que el capitalismo ya había experimentado en la denominada «edad de oro de un cuarto de siglo» (Hobsbawm, 1995:261), pintada en forma idílica como un acuerdo «aceptable para todos» (empresarios, obreros y gobiernos).

Aparece así como virtuoso el funcionamiento más o menos habitual y normal del capitalismo centrado en la producción; toda comparación posible se hace con la fase recesiva, con los pozos de la crisis, o con el predominio del capital financiero y las inversiones especulativas. No parece haber otra perspectiva que la de mejores o peores momentos de los ciclos, periodos en los cuales el capital mantiene la ofensiva sobre el trabajo y produce ajustes, o periodos en los que sometido a la contraofensiva obrera, realiza concesiones.

En este contexto mundial y nacional se naturalizó que las únicas alternativas eran las dos mencionadas: neoliberalismo versus *neosocialdemocracia*¹²; en este caso en una versión *nacional y popular* para garantizar una identificación con la tradición histórica peronista y con los

¹² Utilizamos el calificativo de «neo» porque, al igual que en el caso del neoliberalismo, esta versión aggiornada de la vieja socialdemocracia, totalmente adaptada al sistema capitalista, domesticada y *light*, presenta nuevas propuestas que harían sonrojar a los fundadores del revisionismo marxista.

nuevos aires latinoamericanos. Los dilemas planteados son Mercado versus Estado; desempleo, pobreza y exclusión versus tasas altas de empleo, mejora en los ingresos de la población e inclusión simbólica, social y cultural.

De este modo, la explotación de la fuerza de trabajo por parte de los capitalistas (que es la cuestión central del capitalismo, en términos teóricos y prácticos, históricos y actuales) desaparece de las preocupaciones teóricas y políticas porque ahora es la propia relación salarial la que se propone como el objetivo deseable. Por ejemplo, puede aceptarse que deba reducirse el trabajo en negro, que deba perseguirse el trabajo esclavo, pero no existe problematización del trabajo registrado de los obreros petroleros, ya que «tienen buenos salarios». Es más, se los considera privilegiados que deben pagar impuesto a las ganancias. Se oculta el carácter de explotados, y que esos obreros aportan una masa de plusvalor impresionante para valorizar el capital (concentrado y extranjero en su mayor parte) invertido en la industria petrolera. En forma conexas se acepta que estos capitales concentrados, además de explotar fuerza de trabajo nacional, depreden recursos naturales no renovables.

El desplazamiento de los problemas y las contradicciones no solo oculta el núcleo central de la explotación *normal*; sino que lleva a establecer niveles *tolerables* de problemas laborales, tales como 8% de desocupación, o 35% de trabajo no registrado, por comparación con los escandalosos niveles de 24% o 46% respectivamente a comienzos de siglo.

Por las razones expuestas se hace necesario retomar debates y temas que en otras épocas históricas parecían obvios y superados. El análisis del funcionamiento del actual *modelo productivo*, en su doble carácter de *mejoría popular* respecto del neoliberalismo, y de modalidad particular del sistema capitalista de producción (transformado en natural, virtuoso y en objetivo final de la política económica) nos ayudará a repensar las condiciones y perspectivas del crecimiento económico de la última década; las razones de la hegemonía política lograda y la novedosa articulación que permite mejorar la distribución del ingreso mientras se refuerza la concentración de la riqueza.

Ciertos discursos ensalzan un modelo *productivo* vigente en Argentina, como si el capitalismo no fuese siempre un sistema generalizado de producción de mercancías con el objetivo supremo de producir ganancias. El modelo de *valorización financiera*, con predominio del comportamiento especulativo, como el desplegado durante el menemismo, no fue un modelo

no productivo. En ese período, junto a los mecanismos propios del régimen de convertibilidad que permitieron la entrada y salida de capitales en condiciones de privilegio, la explotación de la clase obrera alcanzó niveles impensados, garantizando superbeneficios a los sectores concentrados. Una mirada al ranking empresario de los 90 revela la importancia de la producción cerealera y petrolera, con Cargill e YPF en los primeros lugares. En todo caso, como demuestran numerosos estudios, se continuó con la estrategia des-industrializadora de la dictadura (lo que es diferente a «no producción»). Aunque ahora hubo una recuperación de la producción industrial, no ha sido en detrimento del sector primario (soja, minería, petróleo). Consideramos que más importantes que algunos cambios productivos son las nuevas modalidades de intervención estatal, tendientes a garantizar el control de la conflictividad social proveniente del período anterior, y a sostener la gobernabilidad.

Podríamos decir que, junto a la problematización de la relación capital/trabajo, el modelo *productivo* debe ser pensado a la luz de la sustentabilidad a mediano y largo plazo. Se ha impuesto la visión de la importancia de los resultados presentes. Se exportó sin recaudos petróleo mientras se incubaba la crisis energética; se alienta o por lo menos se tolera el monocultivo sojero que expulsa agricultores de la agricultura; los gobernadores de las provincias mineras atesoran en sus *cajas*, sin mirar lo que Barrick o Minera La Alumbrera se llevan y sin reparar en la destrucción del medio ambiente y la depredación de recursos naturales. Pareciera que los 90 han triunfado y permanecen en varios aspectos. Por ahora conviven algunas concesiones a los sectores populares, con el manejo de administraciones provinciales cuasi feudales, junto a la concentración y extranjerización de la economía, y todo a costa de nuestro patrimonio y de la naturaleza¹³.

Condiciones laborales y políticas sociales en Mendoza

Para avanzar en el estudio específico de nuestra provincia, utilizamos un doble punto de partida: nuestras reflexiones teóricas (en permanente revisión a la luz de los hallazgos empíricos) volcadas en los apartados anteriores, y los resultados de nuestra investigación anterior (Cortese, 2011).

13 Así lo hemos consignado en investigaciones anteriores (Cortese, 2009) a propósito de las concesiones petroleras. Pareciera que una venda ocultaba la mirada de los gobernantes hasta abril del 2012; pero solo destaparon un ojo al descubrir el desastre ocasionado por Repsol, estatizando solo el 51% de YPF e ignorando lo que hacen PAE y otras empresas del sector.

En dicha investigación habíamos concluido en que la distribución del ingreso, a fines de 2010, mejoró sensiblemente respecto de 2003. Sin embargo, esta distribución de ingresos no significó grandes cambios en términos de la estructura de clases y la proporción de riqueza social de la cual disponen las clases, fracciones y categorías sociales. Sobre esa base inalterada, algunas políticas económicas y fundamentalmente las políticas sociales provocaron una mejora en la distribución del ingreso.

El crecimiento económico registrado a partir de 2003 impactó claramente en las grandes tendencias de las tasas de actividad, empleo, desempleo y subocupación. Como ocurre en todos los indicadores, la medición contra el escenario del período recesivo 1998/2002 resulta claramente positiva. Sin embargo, eternizarse en esa comparación sin ahondar en dimensiones cualitativas, en el análisis temporal de largo plazo y en la sustentabilidad de las tendencias, indica un horizonte muy estrecho. El crecimiento del PBG 2010/2001, medido en pesos de 1993, fue del 80,41% (ver Cuadro N° 1), un promedio de 9% anual con altibajos notables: negativo en 2002 y 2009; muy alto alrededor de 16% en 2003 y 2004; creció 8,8% en 2010 y 4,7% en 2011 (valores provisorios).

Cuadro N° 1: Evolución de la Población, PBG y PBG per cápita.
Provincia de Mendoza, años 2001 y 2010 (En pesos de 1993).

Año	PBG \$	Población	PBG per cápita \$
2001	8.322.9	1.5	5.268,88
	93.000	79.651	
2010	15.014.	1.7	8.634,42
	646.000	38.929	
Crecimiento intercensal	80,41%	10, 08%	63,88%

Fuente: Elaboración propia sobre datos oficiales (DEIE, 2011)

Un examen detallado de la participación sectorial y la desigual evolución nos aproxima a la matriz productiva. El sector Comercio, Restoranes y Hoteles creció 173,6%, con la tendencia de crecimiento más alta y estable, impulsándolo al primer lugar en la participación relativa que creció de 16 a 24% (25,5% en 2011). Otro sector muy dinámico ha sido Explotación de Minas y Canteras (cuyo principal rubro es el petróleo), pero en función de los precios más que del volumen producido. En contraste, el sector Industria Manufacturera solo creció 43,2%, por debajo del promedio total, disminuyendo su participación de 19,3 a 15,3% (15% en 2011). Tomados en conjunto los sectores Comercio, Restoranes y Hoteles, Establecimientos financieros y Servicios Comunitario, Sociales y Personales representaron en 2010 el 52,2% del total. En términos cualitativos globales el perfil productivo de la provincia sigue fundado en las vides y el petróleo, a los que ahora se suma el turismo.

Este análisis puede complementarse introduciendo algunos matices. El Producto Bruto Geográfico provincial, entre 1991 y 2010, e inclusive entre 2002 y 2010, muestra una paulatina y constante especialización de la matriz productiva en los sectores de Comercio, Restoranes y Hoteles, Explotación de Minas y Canteras y Transporte y Comunicaciones. Estos sectores presentan un nivel de informalidad, principalmente laboral, superior a la media provincial.

Es sabido que las actividades industriales, inclusive las agroindustriales, más dinámicas e innovadoras, poseen un componente de servicios técnicos, tercerización de partes de la cadena productiva, hechos éstos que pueden incidir en mediciones que produzcan cambios en el peso relativo intersectorial, sobredimensionando el sector Servicios a pesar de estar estrechamente relacionado con actividades industriales, agropecuarias y de minas y canteras. La tercerización, además, no permite apreciar la informalidad laboral en forma precisa en algunos sectores, principalmente en el de Minas y Canteras (Rojo Baidal, 2012).

La evolución de los indicadores laborales mostró como principales tendencias:

- Un cambio muy notorio en la tasa de actividad: en los 80 y 90 osciló debajo de 40%, y a partir del segundo semestre 2003 se ubicó por encima de ese valor (43,1% a fines de 2011).

- Un comportamiento similar de la tasa de ocupación, que en los 90 osciló entre 38,4% y 34,3%. A partir del cuarto trimestre 2005 no bajó de 40%, llegando a 44,2 % en 2006 y 2007 (41,8% a fines de 2011).
- Las tasas de desocupación y subocupación muestran grandes oscilaciones, con una mejora marcada en la década actual, pero la comparación entre puntas 1990-2011 señala una marca de 5% en los desempleados, que parece convertirse en un núcleo duro difícil de revertir. Debe destacarse que la tasa de desempleo alcanzó un valor de 3,1% en octubre de 1987, de modo que las bajas tasas actuales no son inéditas.

Lo que nos interesa ahora es profundizar en las características del empleo, en términos de su calidad y remuneración, partiendo de la siguiente hipótesis: pese a las mejoras cuantitativas, persiste un serio «déficit de trabajo decente» configurado por una alta proporción de la PEA que sufre diversas formas de malas condiciones laborales: desocupación abierta, desocupación oculta (inactivos desalentados), subempleo demandante, trabajo asalariado no registrado, registrado pero precario, asalariado disimulado como autónomo, informal, tercerizado y flexibilizado. En principio, abordaremos situaciones empíricas, con relativa independencia del debate teórico sobre informalidad y precariedad, con la idea de aproximarnos cuantitativa y cualitativamente al universo de trabajadores de la provincia, dependientes o autónomos, informales o precarios, cuyo rasgo común es la de escapar a las condiciones asociadas a la noción de un trabajo digno y decente, que otorga seguridad en un sentido amplio¹⁴.

En un primer acercamiento cuantitativo a la temática, exploramos en las bases usuarias de la EPH (cuarto trimestre de 2011 y segundo trimestre de 2012, del Gran Mendoza). Iniciamos el análisis con la composición de la población ocupada (ver Gráfico N°1).

Se destaca a simple vista la importante masa asalariada (obreros y empleados) de la provincia, un poco más de 77% de los ocupados. Constituye

14 Entre otros aportes teóricos y metodológicos hemos utilizado: (Lindenboim, J., Serino, L. y González, M., 2000), (Beccaria, L., Altimir, O. y González Rozada, M., 2003), (Actis di Pasquale, 2006); (Neffa, J. [director] y otros, 2010), (Narodowski, Panigo y Dvoskin, 2011), (Bertranou, F., Mercau, R., Jardel, S., González, R., 2011).

la principal fuente productiva de la riqueza social y el principal sostén (directo o indirecto) de la redistribución de ingresos, sobre todo los asalariados registrados por sus contribuciones al SIPA y por las deducciones al salario en concepto de impuesto a las *ganancias*.

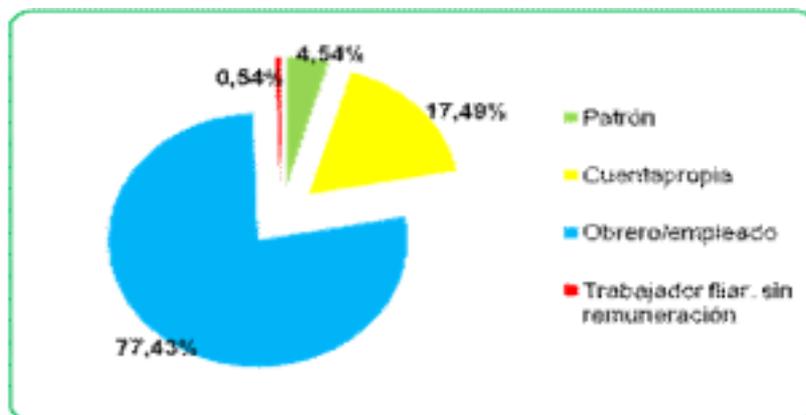
Los cuentapropistas son el segundo grupo más numeroso dentro de los ocupados, alcanzando un poco más de 17% del total. Conforman un universo ocupacional sumamente heterogéneo, en cuyo ámbito se incluyen ocupaciones tan dispares como médicos, abogados y contadores, entre otros profesionales universitarios, junto con técnicos, profesores, comerciantes, albañiles y vendedores ambulantes (Lépoire y Schleser, 2006: 197).

Esta multiplicidad de ocupaciones, la mayoría informales, pueden ser legales, pero escapan de todos modos a la definición de empleo decente.

Los familiares sin remuneración son escasos (menos de 1% por ciento) y por definición engrosan la informalidad. Los patrones representan solo el 4,5%, entre los cuales la disparidad de tamaño e ingresos es notoria, y con una concentración económica importante.

Gráfico N°1: Población ocupada según categoría ocupacional.

Ocupados y desocupados con ocupación anterior. Gran Mendoza – 2° trimestre de 2012



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH del 2° trimestre del 2012

Dentro de los ocupados asalariados sometidos a la precariedad laboral, el segmento más fuerte y claro es el de los trabajadores no registrados, ubicados por el indicador «descuentos jubilatorios». Indagamos en esa variable diferenciando los sectores estatal y privado, y luego por rama de actividad. Del total de obreros y empleados, el 74,1% está ocupado en el sector privado y 25,9% en el sector público. Tomando ambos sectores en conjunto se observa que *el 36,4% del total de trabajadores no está registrado*. Del total de trabajadores no registrados, 95,2% se concentra en el sector privado, y solo 4% en el sector estatal, lo cual guarda cierta lógica ya que por definición el Estado no podría ni debería emplear sin registración. Sin embargo es llamativo que del total de asalariados del sector público aparezca el 6,1% no registrado. Por eso, el dato relevante es que *el 46,9% de los empleados del sector privado trabaja «en negro»*; del cual se desprende que ni el largo período de crecimiento económico ni las políticas de empleo sobre el sector privado han logrado reducir ese altísimo porcentaje de trabajadores que escapan de las formas legales y protegidas del empleo (ver Cuadro N° 2).

Cuadro N°2:
Ocupados asalariados según registración y sector estatal /privado.
 Gran Mendoza – 2° trimestre de 2012

TIPOS DE INSTITUCION DONDE TRABAJA					
REGISTRACIÓN	Estatal	Privado	Otro	Tipo	Total
	Registrados	35,6%	61,9%	2,5%	
		93,9%	53,1%	84,6%	100%
	No Registrados	4,0%	95,2%	0,8%	
	6,1%	46,9%	15,4%	100%	
TOTAL		100%	100%	100%	

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH del 2° cuatrimestre del 2012.

Está claro que el universo de precariedad laboral es mucho más grande que el identificado en estas cifras, porque no solo incluye el trabajo no registrado, sino diversas formas de trabajo registrado (contratos temporarios, contratos de locación de servicios, otros), aún dentro de las instituciones estatales (desde ministerios hasta escuelas y hospitales). También un número importante de precarios están dentro de los trabajadores «independientes», y lo entrecomillamos porque bajo esa supuesta independencia muchas veces se ocultan, aunque flexibilizadas, verdaderas relaciones de dependencia.

Recordemos que la OIT (2002) ha tomado un nuevo criterio para definir la informalidad que incluye no solo el sector informal urbano, sino también los trabajadores asalariados en el sector formal pero en puestos de trabajo precarios, usualmente definidos por la ausencia de contribuciones previsionales y/o la existencia de un contrato laboral de duración determinada (Narodowski, Panigo y Dvoskin, 2011). Esta nueva visión contribuye a problematizar las condiciones de trabajo con criterios más amplios que los tradicionales de legalidad e informalidad.

Muchas de estas formas ajenas al trabajo *decente* no son abordables desde la información cuantitativa de la que disponemos, ya que su novedad y complejidad no son puestas al descubierto con la tradicional encuesta de hogares. Más aún, la mayoría de las fuentes oficiales de relevamiento laboral no son neutrales ni mucho menos inocentes, sino que implican ciertos ocultamientos y la utilización de mecanismos que invisibilizan determinados aspectos de la realidad. Sobre todo cuando es el propio Estado quien impulsa esas formas de contratación que no son *en negro* ni *ilegales*, pero sí absolutamente precarias e inestables¹⁵.

Al desagregar los datos por rama de producción se observan porcentajes muy elevados de trabajo no registrado en Servicio Doméstico (93,8%), Construcción (68,9 %) y Hoteles y Restoranes (50%). Las ramas de Comercio (47,5%) e Industria Manufacturera (37,3%) también presentan valores muy altos por encima de la media general. En el otro extremo, con mejores condiciones de protección y estabilidad, están los sectores donde predomina el empleo estatal: Administración Pública (6,5%) y Enseñanza (11,5%), aunque han empeorado respecto de la anterior medición del último trimestre 2011.

15 Por esto, en nuestro trabajo de investigación proponemos una triangulación metodológica corrigiendo la aproximación cuantitativa. Desde una estrategia cualitativa podemos describir, clasificar, tipificar y dimensionar el trabajo precario. Por cuestiones de espacio no lo hemos desarrollado en el presente artículo.

Avanzando el análisis por ramas y cruzando los datos de registración con las medias salariales de los ocupados empleados, se derriba el mito de que los empleados no registrados –al resignar esa condición para obtener algún plus salarial en mano– ganan más que los registrados. La media salarial de los registrados prácticamente duplica la de los no registrados, llegando en algunas ramas de actividad a ser tres y hasta casi cuatro veces superior (ver Cuadro N° 3).

Cuadro N° 3:
Porcentaje de registración y media salarial por rama de producción
 Ocupados asalariados del Gran Mendoza - 2° trimestre de 2012

Rama productiva	Registrados (%)	Media salarial(A)	No registrados(%)	Media salarial(B)	Difer. salarial (A/B)
Administración Pública, Defensa y Seguridad Social	93,5	4.097,36	6,5	1.340,00	3,05
Enseñanza	88,5	3.575,36	11,5	1.773,33	2,02
Servicios financieros, inmobiliarios, empresariales y de alquiler	78,8	4.348,59	21,3	2.784,12	1,56
Servicios sociales y de salud	76,7	4.056,97	23,3	2.520,40	1,61
Transporte, almacenamiento y comunicación	75,6	4.241,94	24,4	2.760,00	1,54
Actividades primarias	72,2	5.369,23	27,8	1.392,00	3,86
Otros servicios comunitarios sociales y personales	67,9	3.363,16	32,1	1.588,89	2,12
Industria manufacturera	62,7	4.480,27	37,3	2.704,55	1,66
Comercio	52,5	3.526,19	47,5	1.985,61	1,77
Hoteles y restaurantes	50,0	2.525,00	50,0	1.433,33	1,76
Construcción	31,1	3.740,00	68,9	1.943,23	1,92
Servicio doméstico	6,2	2.195,00	93,8	866,56	2,53
Total	63,6	3.434,26	36,4	1.801,74	1,91

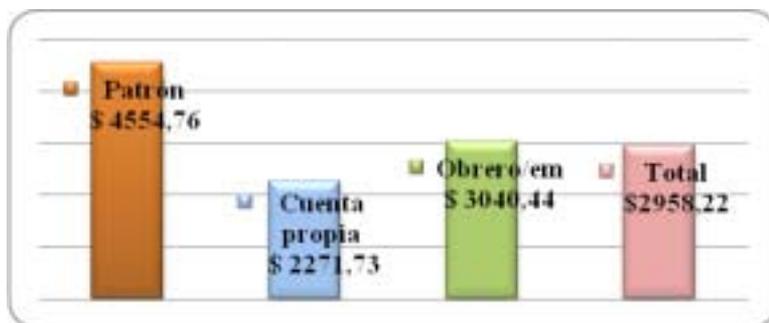
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH del 2° cuatrimestre del 2012.

Un aspecto destacable de las condiciones laborales es el bajo ingreso salarial, cuyo poder adquisitivo desde el 2007 ha sido erosionado por el ritmo inflacionario superior a los aumentos salariales¹⁶.

Según las ondas que venimos analizando de la EPH 2011 y 2012, el ingreso medio de los ocupados en su actividad principal era de \$2.958,22; y según la categoría ocupacional ascendía a 4.554,76 para los patrones); a \$3.040,44 para los asalariados, y a solo \$2.271,73 para los trabajadores por cuenta propia (ver Gráfico N° 2).

Gráfico N° 2: **Promedio de ingresos de la ocupación principal.**

Por categoría ocupacional- Gran Mendoza – 2° trimestre de 2012



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH del 2º trimestre del 2012.

Si contrastamos esos ingresos con los valores de las canastas básica alimentaria y básica total se obtiene una aproximación a la capacidad del salario de la ocupación principal para sostener el hogar de una familia tipo. La consecuencia necesaria es la búsqueda de otros ingresos para no caer en situaciones de indigencia o pobreza. Utilizamos los cálculos del CIPPES/

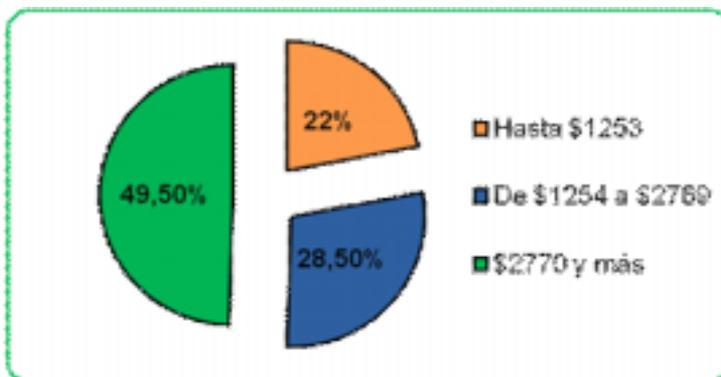
¹⁶ Diversos estudios de variadas fuentes confirman a nivel nacional una tendencia declinante en la recuperación salarial luego de una primera etapa de crecimiento del empleo y aumento real del salario. Ver (Observatorio del Derecho Social y Taller de Estudios Laborales, 2012), (Lozano, Raffo y otros, 2013). Asimismo, aun desde visiones positivas sobre el rumbo económico, se señala el crecimiento de la productividad por encima del costo laboral. Ver los informes de coyuntura del Centro de Investigaciones de la CTA – Yasky (Instituto CIFRA, 2013).

ISEPSCI de \$1.254 para una Canasta Básica Alimentaria y de \$2.770 para una Canasta Básica Total de una familia tipo¹⁷. Se observa que el ingreso de la ocupación principal de los asalariados no alcanza el valor de la canasta alimentaria en el 22% de los casos, y que el 50,5% de ellos no alcanza el valor de la canasta total. Solo cerca de la mitad de los asalariados (49,5%) cubre con un ingreso de \$2.770 esa canasta (ver Gráfico N° 3)¹⁸.

Está claro que el universo de precariedad laboral es mucho más grande que el identificado en estas cifras, porque no solo incluye el trabajo no registrado, sino diversas formas de trabajo registrado (contratos temporarios, contratos de locación de servicios, otros), aún dentro de las instituciones estatales (desde ministerios hasta escuelas y hospitales). También un número importante de precarios están dentro de los trabajadores *independientes*, y lo entrecorrimos porque bajo esa supuesta independencia, muchas veces se ocultan, aunque flexibilizadas, verdaderas relaciones de dependencia.

Gráfico N° 3:

Clasificación de Asalariados según cobertura de la CBA y CBT
Ingreso de la ocupación principal - Gran Mendoza- 2° trimestre de 2012



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH del 2° trimestre del 2012.

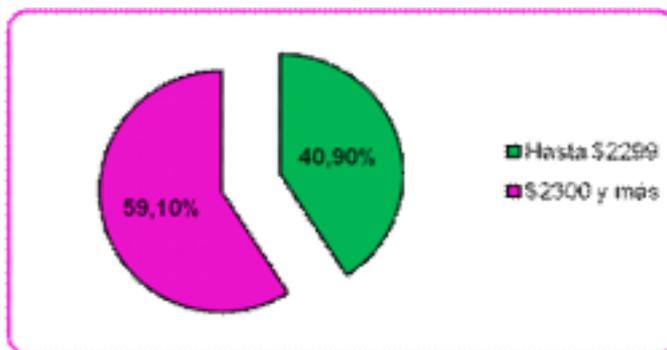
17 Tomamos esta canasta ya que las mediciones del INDEC no son confiables. La familia tipo es un hogar de cuatro miembros compuesto por un jefe varón de 35 años, su esposa de 31 años, un hijo de 5 y una hija de 8 años. Fuentes: Observatorio de la Deuda Social Argentina EDSA Bicentenario (2010–2016) Universidad Católica Argentina en base a datos del INDEC; IPC 7 provincias CENDAIPC; y CIPPES/ISEPSCI.

18 Es importante destacar en este punto que se está trabajando con valores de canastas de fines del 2011 y con los ingresos de los asalariados de mediados de 2012, lo cual agrava más la cuestión.

Otra comparación sugestiva es la de la remuneración de la ocupación principal con el salario mínimo, vital y móvil, que para fines del 2011 estaba fijado en \$2.300. Solo el 40,9% de los obreros y empleados alcanzaba esta cifra en el primer semestre de 2012. Es decir que existe un gran espectro de los trabajadores para quienes no parece regir la imposición legal del Salario Mínimo, Vital y Móvil, y esto sin entrar a discutir el monto insuficiente que se ha fijado para el mismo, el que fue incrementado a \$2.670 y a \$2.875 a partir de setiembre 2012 y febrero 2013 respectivamente (Anred, 2012) (ver Gráfico N°4). Los trabajadores por cuenta propia también reflejan esta situación, ya que casi el 50% percibe menos de \$1.400 y solo el 30% superaba los \$2.100. La mayoría de los patrones y cuentapropistas sin socios se concentran en las actividades de la industria, el comercio y la construcción¹⁹.

Gráfico N° 4:

Clasificación de asalariados según línea del Salario Mínimo Vital y Móvil
Ingreso de la ocupación principal – 2° trimestre de 2012



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH del 2° trimestre del 2012.

¹⁹ Las comparaciones de ingresos ocupacionales versus canastas o SMVM no significan que las familias tienen estos ingresos y por lo tanto ese porcentaje está en condiciones de indigencia y/o pobreza. La situación empírica de las familias de trabajadores es sumamente heterogénea, pero con un rasgo muy difundido: deben completar un ingreso familiar total que aproxime al sustento digno con diversas fuentes, las que implican un trabajo adicional para el jefe de hogar, o el trabajo de varios integrantes, o diversos beneficios de las políticas sociales (AUH, becas, subsidios). Es decir, resulta cada vez más extraño el ejemplo típico del modelo industrializador-distribucionista donde el jefe de familia varón adulto sostenía con un empleo *decente* a su familia. En otros términos, solo mostramos que el ingreso proveniente de la ocupación principal no cubre las necesidades totales de una familia tipo.

Estos indicadores comparativos varían notablemente según la rama de producción, guardando coherencia con la incidencia del trabajo no registrado en cada una de ellas. Por un lado, podemos observar el peso de cada rama en el total de cada grupo de asalariados separados según la línea del SMVM (Cuadro N°4). Dos ramas (Servicio Doméstico y Comercio) concentran el 43,6% de los casos bajo la línea. Dentro del universo sobre la línea del SMVM la dispersión es algo mayor, ya que cuatro ramas (Comercio, Servicios financieros, Administración Pública y Enseñanza) tienen el 56,2% del total.

Al desplazar el análisis al interior de cada rama se observa la mayor cantidad de asalariados con ingresos por encima del SMVM en Servicios Sociales y de Salud (81,4%), Transporte, Almacenamiento y Comunicación (81%), Industria Manufacturera (76,3%) y Administración Pública (75,3%). En la situación opuesta se hallan las ramas de Servicio Doméstico y Hoteles y Restaurantes con 96,9% y 58,3% respectivamente debajo del SMVM (ver Cuadro N° 5).

Estos salarios de los trabajadores se ven disminuidos no solo por la inflación, sino por efecto del impuesto a las ganancias (cuarta categoría), afectados por falta de ajuste del mínimo no imponible y de la escala de alícuotas. La situación debe verse no solo desde el impacto económico, sino en su propia base conceptual y jurídica²⁰, para revertir este verdadero *reino del revés*, donde la renta financiera está exenta y los trabajadores bancarios pagan impuesto a las ganancias.

Sin embargo el derecho a participar de las ganancias de las empresas nunca fue reglamentado; este derecho constitucional tiene por ello un atraso de más de 50 años en ser instrumentado para su cumplimiento (Ruiz, 2012: 70).

20 El tema del impuesto a las ganancias aplicado a los salarios abre un debate intenso, donde solo algunas voces oficialistas se han animado a plantear que no es un impuesto al trabajo sino a los ingresos. Pero ese argumento abre la puerta a la reforma impositiva, tema evitado por el elenco gubernamental. Según Ruiz (2012) y en base a datos de CIFRA el tributo estaría alcanzando a 20% de los asalariados registrados, cuando en 2000 solo era el 3,4%.

Cuadro N° 4:
Asalariados según línea del SMVM por Rama de Actividad
 Ingreso de la ocupación principal- Gran Mendoza – 2° trimestre de 2012

Rama de Actividad	Salarios hasta \$2.299	Salarios de \$2.300 y más
Servicio doméstico	23,9%	0,5%
Comercio	19,7%	16,3%
Enseñanza	9,8%	12,3%
Serv. financieros, inmov., empr. y alquiler	8,0%	13,9%
Construcción	7,2%	6,1%
Administ. pública, defensa y seg. Social	7,2%	13,7%
Industria manufacturera	5,3%	10,6%
Hoteles y restaurantes	5,3%	2,4%
Otros servicios com, sociales y personales	4,5%	3,8%
Transporte, almacenam. y comunicación	3,0%	8,0%
Servicios sociales y de salud	3,0%	8,3%
Actividades primarias	2,3%	2,8%
Otras ramas	0,8%	1,2%
Total	100%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH del 2° trimestre del 2012.

Cuadro N° 5:
Distribución de los asalariados según línea del SMVM en cada rama productiva – Ingreso de la ocupación principal- Gran Mendoza – 2° trimestre de 2012

Rama de Actividad	Salarios hasta \$2.299	Salarios de \$2.300 y más
Actividades primarias	33,3%	66,7%
Industria manufacturera	23,7%	76,3%
Construcción	42,2%	57,8%
Comercio	43,0%	57,0%
Hoteles y restaurantes	58,3%	41,7%
Transporte, almacenamiento y comunicación	19,0%	81,0%
Servicios financieros, inmob., empresariales y de alquiler	26,3%	73,8%
Administración pública, defensa y seguridad social	24,7%	75,3%
Enseñanza	33,3%	66,7%
Servicios sociales y de salud	18,6%	81,4%
Servicio doméstico	96,9%	3,1%
Otros servicios comunitarios, sociales y personales	42,9%	57,1%
Otras ramas	28,6%	71,4%
Total	38,4%	61,6%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH del 2° trimestre del 2012.

La situación de origen se agrava porque «según las estimaciones de los expertos, para que la presión de Ganancias no siga aumentando, el gobierno debería actualizar el piso salarial del impuesto en la misma medida que la inflación real» (Bermúdez, 2012). Pero además del ritmo de actualización del mínimo no imponible y de las deducciones, un tema clave es que la

escala de las alícuotas aplicadas al excedente sobre el Mínimo No Imponible, fijada por el artículo 90 de la Ley 25239, no se ha modificado desde el 2000. Por lo cual los trabajadores se enfrentan a dos situaciones: una, ingresar al grupo de los aportantes, y otra, saltar rápidamente de 9% inicial a las alícuotas máximas de 31 y 35%, dado el congelamiento de las escalas²¹.

Se ha llegado a una situación compleja de bajos salarios para una mayoría, y un recorte impositivo para el quintil superior que alcanza los valores reales de la canasta familiar. Tal como afirma Lozano (2012), en la etapa del gobierno de Cristina Kirchner, el retraso real del Mínimo No Imponible transforma los aumentos otorgados en los trabajadores que pagan el impuesto, en reducciones de la capacidad adquisitiva de su salario (así el salario pasa de un aumento real de 16,7% a una caída real de 8,5% para el soltero y de 7,5% para el casado).

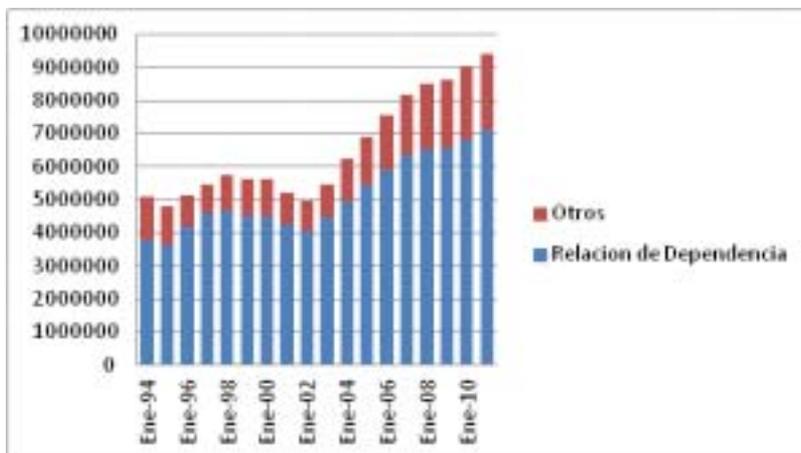
En el otro extremo del segmento de asalariados se hallan los beneficiarios del SIPA, en particular los perceptores de la Asignación Universal por Hijo. Según el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, cerca de 43% de los perceptores de la AUH son activos, de los cuales:

... el 74% son obreros o empleados que en su mayoría (81%) se encuentran en una relación laboral no registrada, sin descuento jubilatorio. El restante 19% de trabajadores asalariados que sí tienen descuentos jubilatorios se compone de un 24% de empleadas domésticas y un 76% del resto de los asalariados (Observatorio de la Seguridad Social, 2012: 182).

Los trabajadores registrados del sector formal son los principales sostenes del sistema de seguridad social, habiendo aumentando sensiblemente el número total de aportantes entre el 2003 y el 2011 (ver Gráfico N° 5). Por otro lado, sufren una pérdida salarial adicional por efecto de la imposición del Impuesto a las Ganancias (cuarta categoría), y cobran los trayectos inferiores de la asignación por hijo (o directamente no la cobran).

21 En los períodos de negociación salarial el tema salta al tapete porque los aumentos negociados pueden evaporarse si no se ajustan los distintos valores (mínimo, deducciones y escala de alícuotas). Ver por ejemplo notas «Ganancias absorberá buena parte del aguinaldo» (*Ianacion.com*: 16 de noviembre de 2012); «Ganancias: se paga hasta el doble por no tocar las escalas» (Edición impresa *Los Andes*, lunes, 11 de febrero de 2013).

Gráfico N° 5:
Aportantes al régimen previsional según tipo de aporte.
Argentina 1994/2011



Fuente: Elaboración propia en base al Boletín de la Seguridad Social, primer trimestre 2012.

De este modo se va configurando el particular sistema de transferencia de ingresos entre trabajadores²². Esta distribución secundaria cuando no toca la distribución esencial de los medios de producción (y en nuestro caso, propiedad concentrada y extranjerizada de estos medios), solo implica morigerar los efectos más nefastos de la acumulación. Sin negar la importancia que las políticas sociales han tenido sobre la vida concreta de quienes las perciben, sostenemos que no existe una real redistribución de la riqueza que afecte a los propietarios de los medios de producción. Si bien hay una redistribución más *equitativa* de ingresos, la misma se concreta entre sectores trabajadores.

²² Lindenboim señala que los ingresos de los hogares están esencialmente determinados por la posición de los miembros en el proceso productivo. Luego de esta distribución primaria (básicamente entre capital y trabajo) existe la acción estatal para morigerar las desigualdades cuya denominación más apropiada es redistribución o distribución secundaria. El autor cuestiona explícitamente perder de vista la importancia del proceso productivo para centrar en la distribución de ingresos, en la política fiscal y en la política de atención social. Consultar en <http://www.ejournal.unam.mx/pde/pde153/PDE003915303.pdf>.

Por otro lado los grupos con formalidad y altos salarios son los que más aportan al sistema de seguridad social, sufren pérdida salarial por el Impuesto a las Ganancias y cobran los trayectos inferiores de la asignación por hijo (o directamente no la cobran). Así se va configurando el particular sistema de transferencia de ingresos entre trabajadores.

Una primer mirada al presupuesto 2011 de la ANSES muestra que el financiamiento de las políticas sociales más importantes provienen de los aportes y contribuciones a la seguridad social (56%), y en segundo lugar por ingresos tributarios (22%), de los cuales el Impuesto a las Ganancias (que en la actualidad está alcanzando casi 20% de los trabajadores registrados) y un impuesto regresivo como el IVA representan casi el 80%.

En este sentido, queremos señalar tres puntos: primero, las altas cifras de trabajo sin registrar que describimos más arriba. En segundo lugar, ha aumentado la cantidad de titulares que aportan a la seguridad social, pero el número de trabajadores que cobran asignaciones familiares ha disminuido (o perciben un monto cada vez menor), mientras tiende a crecer el de los titulares de AUH. Por último, el número creciente de trabajadores que están tributando el Impuesto a las Ganancias.

Desde el oficialismo se sostiene que el actual modelo de acumulación permite generar una suficiente cantidad de empleos con todas las características de la formalidad, transformándose en un vehículo efectivo de inclusión social, distribución de derechos y ampliación de oportunidades de vida. De esta manera, la AUH es concebida como transitoria (Observatorio de la Seguridad Social, 2012: 26), ya que el combate al trabajo no registrado llevaría a reducir la población objetivo del programa.

Entre las expresiones de deseos del gobierno y lo que reflejan los datos empíricos en Mendoza y Argentina hay una distancia grande: la informalidad no cede lo suficiente, y los titulares de la AUH parecen mostrar una cierta tendencia a aumentar. En este contexto vale preguntarse sobre los alcances y límites de una política social cuando viene a llenar el espacio vacío dejado por la política económica, y en particular por la fuente de financiamiento.

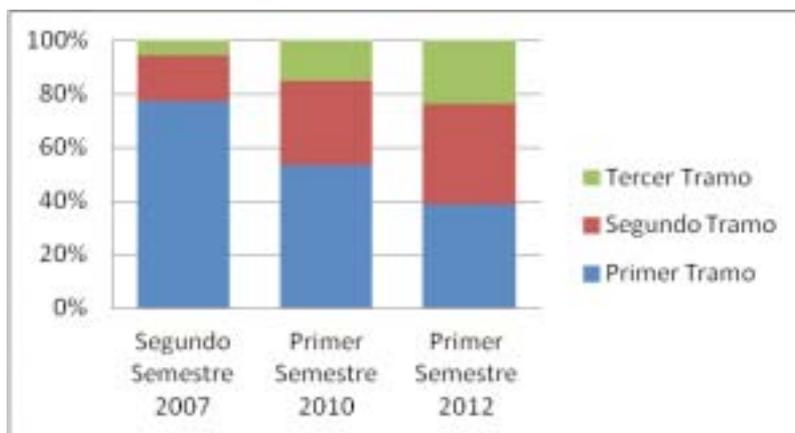
A partir del 2003 el número total de los aportantes al régimen previsional argentino aumentó sensiblemente hasta llegar a unos 9.397.305 en el 2011.

La mayoría de los aportantes son trabajadores en relación de dependencia, aunque su participación se ha estancado mientras crece la participación de otros tipo de aporte (Autónomos, Monotributistas, Servicio Doméstico, Relación de dependencia-no obligados al SIPA). En contraste con el aumento de aportantes, más de 100.000 asalariados dejaron de percibir asignaciones familiares entre julio 2010 y enero 2012 (Secretaría de Seguridad Social, 2012).

Asimismo ha cambiado significativamente la composición de las asignaciones familiares según tramos (ver Gráfico N°6). El primer tramo representa a los trabajadores que cobran el monto máximo de asignación por hijo, mientras que el tercero representa el monto mínimo. Cada vez menos trabajadores cobran el monto del primer tramo, mientras aumentan los que perciben el monto mínimo.

Gráfico N° 6: **Cantidad de Asignaciones familiares cobradas según tramo de remuneración.**

Comparación 2007 – 2010 – 2012



Fuente: Elaboración propia en base a Secretaría de Seguridad Social, 2012.

El análisis realizado en relación con los salarios, percepción de asignaciones familiares, contribuciones al sistema de seguridad social y pago de impuestos sobre el salario, parecen ir en dirección contraria a los supuestos y objetivos de las políticas sociales. El sistema no se inclina hacia una universalización sino a una fragmentación cada vez mayor. Las coberturas no contributivas alcanzan una base muy ancha pero con ingresos mínimos que superan los niveles de indigencia, pero no los de pobreza. Aunque se las proclame en términos de derecho, al no modificarse sustancialmente las condiciones de trabajo/empleo, no provocan grandes cambios en la estructura económico-social.

En definitiva, el modelo de acumulación parece haber alcanzado límites muy precisos (Lozano y Raffo, 2012; Colectivo Economistas de Izquierda, 2012). En ese contexto se realiza una distribución más equitativa entre sectores populares. Los asalariados de empleos registrados con mejores remuneraciones son los que solventan las políticas de asistencia a los sectores más postergados, sin que se produzca una real redistribución de la riqueza que afecte a los propietarios de las condiciones de producción.

Conclusiones

El nuevo modelo productivo –emergente de la crisis orgánica y la rebelión popular de 2001– mejoró las condiciones de los sectores populares y la distribución secundaria del ingreso, pero sin grandes cambios en términos de la estructura de clases y la proporción de riqueza social de la cual disponen, sin reducir la concentración y extranjerización económicas, atadas a la inversión extranjera y con orientación primario-exportadora, basada en la venta de *commodities*.

Esta distribución secundaria no ha tocado la distribución esencial de los medios de producción, manteniendo la propiedad concentrada y extranjerizada de esos medios, y atenuando los efectos más nefastos de la acumulación. Sin negar la importancia que las políticas sociales han tenido sobre la vida concreta de quienes las perciben, sostenemos que no se trata de una real redistribución de la riqueza, sino de una redistribución más *equitativa* de ingresos, la cual se concreta fundamentalmente entre sectores trabajadores.

Bibliografía

- ACTIS DI PASQUALE, E. (2006). Las condiciones críticas de empleo de mediados de la década del 90. Un estudio comparado del mercado laboral marplatense y argentino (1995-2002) como insumo para la medición del déficit de Trabajo Decente. En XX Jornadas de Historia Económica. Mar del Plata. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ALBERT, M. (1992). *Capitalismo versus capitalismo*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- ARCEO, N. (2008). *Empleo y salarios en la Argentina. Una visión de largo plazo*. Colección Clave para todos (dirigida por José Nun), Buenos Aires, Editorial Capital Intelectual.
- ASPIAZU, D. y SCHORR, M. (2010). *Hecho en Argentina: industria y economía 1976-2007*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- (2011). «La industria argentina en las últimas décadas: una mirada estructural a partir de los datos censales». Revista *Realidad Económica* N°259 - IADE.
- AUYERO, J. (2013). «La violencia define la vida de los pobres». Entrevista recuperada el 11 de mayo de 2013 en www.rebellion.org/noticia.php?id=168548.
- BASUALDO, E. (2006). «La reestructuración de la economía argentina durante las últimas décadas: de la sustitución de importaciones a la valorización financiera». En BASUALDO, E. y ARCEO, E. (comp.). *Neoliberalismo y sectores dominantes, Tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires, CLACSO.
- (2011). *Sistema político y modelo de acumulación: tres ensayos sobre la Argentina actual*. Buenos Aires, Editorial Atuel.
- BECCARIA, L., ALTIMIR, O. y GONZÁLEZ ROZADA, M. (2003). *Economía laboral y políticas de empleo*. Estudios sobre empleo: Estudio 1.EG.33.3. Buenos Aires, Oficina de la CEPAL – ONU.
- BERMÚDEZ, I. (2012, mayo 27). «Más trabajadores alcanzados por Ganancias». Recuperado en diciembre 2012 del blog de Ismael Bermúdez: <http://ismaelbermudez.blogspot.com.ar/search?updated-min=2012-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2013-01-01T00:00:00-08:00&max-results=12>
- BERTRANOU, F., MERCAU, R., JARDEL, S., GONZÁLEZ, R. (2011). *Informalidad laboral en la provincia de Mendoza. Características y políticas para promover la*

- formalización*. Buenos Aires, Oficina OIT Argentina. Gobierno de Mendoza.
- CAMPIONE, D. (2005). *Antonio Gramsci. Orientaciones introductorias para su estudio*. Buenos Aires, Rebelión.
- CARDELLO, M. y otros (1998). *Reforma del Estado en Mendoza, concentración económica y fragmentación social*. Mendoza: Informe de investigación CIUNC. Facultad de Ciencias Políticas. UNCuyo.
- COLECTIVO ECONOMISTAS DE IZQUIERDA (2012, abril 9). *Argentina. Afloran los límites del modelo*. Recuperado el 20 de abril de 2012, de Argenpress.info: http://www.argenpress.info/2012/04/argentina-afloran-los-limites-del_09.html
- CORTESE, Carmelo [director] (2009). *Propiedad y explotación de los recursos hidrocarburíferos. La apropiación de la renta petrolera. Alternativas y debates hoy*. Informe Final. Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo.
- [director] (2011). *¿Cambios en la distribución de la riqueza? Crecimiento económico e impactos sociales en la población de Mendoza*. Mendoza, Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado - Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - UNCuyo.
- DIRECCIÓN DE ESTADÍSTICA E INVESTIGACIONES ECONÓMICAS DEIE (2011). *Informe económico 2010*. Mendoza.
- FELIZ, M. (2011). *Un estudio sobre la crisis en un país periférico. La economía argentina del crecimiento a la crisis, 1991-2002*. Buenos Aires, Editorial El Colectivo.
- FRADKIN, R. (2005). «Cosecharás tu siembra. Notas sobre la rebelión popular argentina de diciembre de 2001». *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*, Debates 2002. Recuperado el 9 de febrero de 2005 de Nuevo Mundo: <http://nuevomundo.revues.org/index553.html>
- GIARRACCA, N. [comp] (2011). *Bicentenarios (otros) transiciones y resistencias*. Buenos Aires, Una Ventana Ediciones.
- HOBBSAWM, E. (1995). *Historia del siglo XX 1914-1991*. Barcelona, Editorial Crítica-Grijalbo Mondadori.
- INSTITUTO CIFRA (marzo de 2013). Informe de coyuntura (números 9 a 11). Recuperado el 12 marzo de 2013, de www.centrocifra.org.ar: <http://www.centrocifra.org.ar/publicacion.php?pid=53>
- INDEC (2011). *Comercio Exterior Argentino 2011*. Recuperado en marzo 2013,

- de http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/19/com_ext_anu_2011.pdf
- KATZ, C. (2010). *Elementos para una lectura crítica de América Latina*. Bogotá, Espacio Crítico Centro de Estudios.
- (9 de agosto de 2012). *Contrasentidos del neodesarrollismo*. Recuperado el 12 de Marzo de 2013, de Argenpress.info: <http://www.argenpress.info/2012/08/contrasentidos-del-neodesarrollismo.html>
- LENIN, V. I. (1973). El oportunismo y la bancarrota de la II Internacional. En LENIN, V. I. *Obras completas. Tomo V (1913-1916)*. Moscú: Progreso.
- LÉPORE, E.; SCHLESER, D. (2006, abril). «La heterogeneidad del cuentapropismo en la Argentina actual. Una propuesta de análisis y clasificación». En *Trabajo, ocupación y empleo*. Serie de Estudios N°4. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, pp. 193/226.
- LINDENBOIM, J. (2008). «Distribución funcional del ingreso, un tema olvidado que reclama atención». En *Problemas del Desarrollo*. Volumen 39, N°153, pp. 83/117.
- LINDENBOIM, J., SERINO, L. y GONZÁLEZ, M. (2000). «La precariedad como forma de exclusión». En IV Simposio Internacional El Cono Sur: su inserción en el tercer milenio. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas. UBA.
- LOZANO, C. (2012, julio 4). «Mínimo no imponible, análisis comparativo de salarios, MNI, precios y PBI: los dos gobiernos». Recuperado el 24 de agosto de 2012, de argenpress.info: <http://www.argenpress.info/2012/07/minimo-no-imponible-analisis.html>.
- LOZANO, C. y RAFFO, T. (2012, abril 12). «Argentina. Sintonía fina, sopapos o cambio estructural: los dilemas de la etapa». Recuperado el 20 de abril de 2012, de Argenpress.info: http://www.argenpress.info/2012/04/argentina-sintonia-fina-sopapos_o_12.html
- LUCITA, E. (10 de agosto de 2012). *Propuestas frente a los límites del modelo neodesarrollista*. Recuperado el 12 de marzo de 2013, de Argenpress.info: <http://www.argenpress.info/2012/08/propuestas-frente-los-limites-del.html>
- NARODOWSKI, PANIGO y DVOSKIN (2011). «Aspectos teóricos relevantes para el análisis empírico de la informalidad en la Argentina». En PANIGO y NEFFA. *Transformaciones del empleo en la Argentina. Estructura, dinámica e*

- instituciones*. Buenos Aires, Ciccus.
- NEFFA, J. [director] y otros. (2010). La crisis de la relación salarial: naturaleza y significado de la informalidad, los trabajos/empleos precarios y los no registrados. En NEFFA, J. C. [director]. *Empleo, desempleo y políticas de empleo*. Buenos Aires, CEIL-PIETTE.
- OBSERVATORIO DE LA SEGURIDAD SOCIAL (2012). *La Asignación Universal por Hijo para protección social en perspectiva. La política pública como restauradora de derechos*. Buenos Aires, ANSES.
- OBSERVATORIO DEL DERECHO SOCIAL – TALLER DE ESTUDIOS LABORALES (2012, marzo). Boletín Seguimiento de precios, remuneraciones y negociación salarial en Argentina. Recuperado en diciembre 2012 de <http://www.tel.org.ar/spip/descarga/boletin01.pdf>
- ROJO BAIDAL, R. E. (2012, octubre). *Transformaciones en el comportamiento del Producto Bruto Geográfico de la provincia de Mendoza en la última década*. XIII Encuentro Nacional de la Red de Economías Regionales del Plan Fénix, Buenos Aires.
- RUIZ, J. P. (2012). *El salario no es ganancia. Impuesto a las ganancias: una mirada jurídica sobre el inconstitucional impuesto a l trabajo*. Córdoba, Ediciones Llantodemudo.
- SECRETARÍA DE SEGURIDAD SOCIAL (2012). *Boletín Estadístico de la Seguridad Social. Cuarto trimestre 2011 – Primer trimestre 2012*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Buenos Aires.
- SVAMPA, M. y ANTONELLI, M. (2009). *Minería Trasnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires, Biblos – UNGS.
- TORRADO, S. (1992). *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*. Buenos Aires, Ediciones de La Flor.

La «empresa» como modo de subjetivación

Por: Osvaldo Javier López Ruiz
(Incihusa- CCT Conicet-
Mendoza)¹

A partir de nuestra investigación con ejecutivos de corporaciones transnacionales en Brasil, analizamos la difusión de la forma *empresa* y argumentamos que está en formación un *ethos* a partir de un conjunto de valores que derivan de conceptos formulados por teorías económicas y difundidos por doctrinas de la administración. Así, nociones como *capital humano*, *emprendedorismo*, *innovación* pasan a orientar la conducta de las personas y el neoliberalismo se impone como racionalidad gubernamental: una lógica normativa que define en la actualidad una cierta mentalidad y estilo de vida. Proponemos pensar, desde el último Foucault, a la empresa como *modo de subjetivación*.

The «enterprise» as a way of building subjectivity

Abstract

On the basis of our research with executives of transnational corporations in Brazil, the spread out of the enterprise form is analyzed. It is argued that an ethos is in formation as a product of the diffusion of a set of values by doctrines of management. Those values, nevertheless, derive from concepts formulated by economic theories. Thus, notions as human capital, entrepreneurship, innovation end up guiding people's conduct and neoliberalism stands up as a governmental rationality: a normative logic that defines, nowadays, a certain mentality and lifestyle. Following the last Foucault, we propose to think the enterprise as a mode of subjectivation.

¹ olopezruiz@mendoza-conicet.gov.ar

Introducción

La forma empresa parece haberse tornado en la actualidad una entidad de referencia de diversos ámbitos de lo social. Fue, en cierta forma, por ese motivo que en una investigación que iniciamos años atrás partimos de la hipótesis de que los ejecutivos que trabajan en las corporaciones transnacionales podían ser tomados como una figura emblemática de nuestro tiempo. Proponíamos que, a través de ellos, sería posible una mejor comprensión de la sociedad contemporánea. ¿Cómo abordar las transformaciones en los estilos de vida y en las formas de socializar en una sociedad que se globaliza? ¿Cómo entender el modo en que las personas organizan su vida y su trabajo en el contexto de un nuevo siglo en el que la aceleración y la multiplicación de los intercambios aparecen como características insoslayables? En otras palabras, nuestro interés se centró en los valores que orientan la conducta de las personas y cómo ellos vienen siendo transformados en las últimas décadas. Como puede notarse, por tratar de las normas, principios y valores que rigen la conducta de los individuos en la sociedad, y por tener estas sociedades en vías de globalización al capitalismo como sistema económico común y preponderante, nuestro tema de investigación no se diferencia esencialmente del que inquietaba a Max Weber a comienzos del siglo XX, cuando escribió *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. En aquel momento, sus preguntas eran: ¿cómo había sido posible que una noción como la de deber del individuo de aumentar su capital llegase a ser socialmente reconocida y valorada? ¿Cómo una conducta específica, un tipo de comportamiento apenas tolerado a lo largo de los siglos pudo convertirse en un *deber profesional*? ¿Cómo, a partir de un determinado momento, el empeño por el aumento del capital –el afán de lucro, la búsqueda incesante de una mayor rentabilidad– pasó a constituirse en un fin en sí mismo, revistiendo para el individuo la forma de una obligación y la meta hacia la cual, en última instancia, debían orientarse todas sus acciones?

Lo que interesaba a Weber era, en otros términos, el conjunto de ideas prácticas que se muestran determinantes para que un modo particular de conducción de la vida –aquel que tiene a la búsqueda de ganancias económicas como única finalidad aparente– fuera integrado en la categoría *profesión*: profesión a la que el individuo se sentía vinculado por el deber;

profesión en el sentido de *vocación* (*Beruf*), por la cual el individuo sentía una obligación moral. ¿De qué *espíritu* habría nacido, se preguntaba, la forma concreta de pensamiento y de vida *racional* de la cual emergió aquella noción de *profesión*? ¿De qué *espíritu* había surgido una dedicación tan abnegada al trabajo profesional, conducta ésta que, cuando se la piensa desde le punto de vista del bienestar individual es marcadamente *irracional*? En otros términos, la preocupación de Weber con la génesis de esa idea de profesión y con una particular concepción ética del trabajo –derivada de los principio prácticos para la vida de la ética religiosa protestante–, tenía como objetivo comprender cómo se había constituido un *estilo de vida* ético adecuado para el desarrollo del capitalismo moderno en su fase inicial; así como entender cómo esa concepción ética de trabajo derivada del protestantismo pasó a ser constitutiva de la cultura capitalista.

El centro de nuestra preocupación no es, sin embargo, el origen del capitalismo moderno y el desarrollo de un *ethos* profesional burgués como uno de los elementos fundantes del *espíritu del capitalismo*. Nuestro interés está radicado en la sociedad contemporánea y su acelerado proceso de transformación. Para ello nos propusimos identificar algunos de los valores que parecen orientar la vida de las personas de forma tal que sus comportamientos se tornen funcionales al sistema económico, permitiendo el desarrollo del capitalismo, su intensificación y difusión en escala planetaria. Teniendo éste como el objetivo de nuestra investigación, el objeto de estudio con el cual la iniciamos fueron los ejecutivos que trabajan en corporaciones transnacionales, y concretamente los que entrevistamos en Brasil para *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo* (López Ruiz 2007b). Si para Weber las sectas protestantes tuvieron un papel preponderante en la difusión de un conjuntos de valores no solo entre sus fieles, sino en la sociedad de la época en su conjunto –*ethos* que ayudó a fomentar un espíritu de sobria existencia metódica y que sirvió de base para el establecimiento de un estilo de vida que propició el desarrollo inicial del capitalismo moderno–, la pregunta que formulábamos en los primeros años del siglo XXI era: ¿qué institución puede tener un rol semejante en términos de difusión de valores para un capitalismo avanzado y en un contexto social de globalización? Partimos de la hipótesis, entonces, de que las *corporaciones transnacionales* podían ser estas instituciones. Argumentamos que a través de sus sistemas de administración y gestión se difunden, en un espacio

supranacional, una serie de conceptos comunes que rápidamente se transforman en normas y valores a partir de los cuales los que allí trabajan organizan sus tareas, orientan sus prioridades, gestionan su propia carrera, y más aún, guían su vida dentro y fuera de la empresa. Conceptos como *innovación, flexibilidad, emprendedorismo, capital humano*, entre otros, pasan, sin demasiada mediación, de la teorías económicas que los definen, a ser *reutilizados* por doctrinas de la administración que los difunden –esto es, fuera del contexto epistémico en el cual surgieron– bajo la forma de *conceptos-valores*. Las personas los internalizan y conducen sus vidas a partir de ellos (y no solo su vida laboral sino otros ámbitos de la vida también). Este fue el motivo que nos llevó a proponer a las corporaciones y a sus ejecutivos como objetos heurísticos adecuados para tratar de responder las preguntas que eran el objetivo final de nuestro trabajo, preguntas sobre la sociedad contemporánea en proceso de globalización. En resumen, de manera semejante a como lo hiciera Weber para definir el *espíritu* del primer capitalismo moderno a través de la ética protestante, para definir al *espíritu del capitalismo* hoy, propusimos como objeto de análisis el *ethos* de los ejecutivos de las trasnacionales.

Primero, revisamos en forma resumida las principales tesis que se derivaron de esa investigación y analizamos algunos de los elementos constitutivos de lo que podemos entender como el pasaje de una ética protestante del trabajo a una ética del trabajo empresarial. A continuación, trataremos de mostrar las conexiones entre los valores de esta ética y el neoliberalismo, específicamente cuando este último es entendido como la razón organizadora de nuestro mundo social. O sea, como una lógica normativa que rige las conductas en la actualidad y, por tanto, como una racionalidad gubernamental, en el sentido dado a esta expresión por Michel Foucault. Por ese motivo, para aprehender esta noción con mayor profundidad, en la próxima sección necesitaremos hacer una digresión para revisar algunos temas y conceptos trabajados por Foucault en sus cursos de finales de los años setenta en el Collège de France. En ellos aborda, justamente, las distintas artes de *gobierno* –de *conducir conductas*– y describe específicamente las características de lo que él va a llamar la «gubernamentalidad neoliberal». Su trabajo genealógico nos lleva lejos, a los primeros siglos de nuestra era, cuando la Iglesia católica desarrolla una muy particular técnica de gobierno sobre las almas: el pastorado. Es

importante recordar que para Foucault la historia del poder está íntimamente ligada con la historia del sujeto, o mejor: la producción de diferentes formas de subjetividad en la historia está relacionada directamente con las distintas formas de ejercicio del poder. Esto justifica semejante desplazamiento en el tiempo ya que, la pastoral de las almas, como arte de gobernar sería el preludio de la gubernamentalidad, o en otros términos, sería el antecedente directo de lo que a partir del siglo XV y XVI pasó a ser el gobierno político de los hombres y de las poblaciones.

A posteriori, retomaremos nuestro asunto principal: la creciente modelización de la sociedad a partir de la forma *empresa* y compararemos el diagnóstico de la situación actual que hacen dos autores en Francia, con el que hicimos algunos años atrás en Brasil –estudiando a los ejecutivos–, que se desarrollaba en un contexto en el que el neoliberalismo era ya la racionalidad dominante en varios países de Sudamérica. Finalmente, en la última sección, trataremos de mostrar dónde reside la novedad de la tecnología neoliberal de gobierno y en qué medida la subjetividad se ve afectada directamente.

Una ética del trabajo empresarial

Las principales tesis que fueron demostradas a partir de nuestra investigación con los ejecutivos pueden resumirse de la siguiente manera: en primer lugar, afirmamos, se encuentra en proceso de constitución un *ethos*, un conjunto de valores internalizados, que permite *hacer de lo humano una forma de capital*. Entender cómo ese *ethos* se desarrolla en la actualidad es tan importante para explicar los avances del capitalismo como analizar la relevancia que tuvo el desarrollo tecnológico a lo largo del siglo XX. Por «hacer de lo humano una forma de capital», entendemos no sólo la ampliación y extensión del concepto capital para un conjunto de habilidades, capacidades y destrezas humanas –el «capital humano»–,² que pasa a ser un objeto central del análisis económico, sino también la creación de una *ética social* compuesta por un conjunto de máximas que regulan la forma como las personas

2 Tal como lo define desde los años sesenta la teoría de capital humano, teoría formulada por un grupo de economistas en la Universidad de Chicago para resolver problemas de orden estrictamente económico y que con el tiempo, sin embargo, amplía sus pretensiones explicativas a otros ámbitos de lo social y sirve de base, por ejemplo, para varias doctrinas de la administración difundidas en forma creciente en las décadas de 1990-2000.

conducen sus vidas. Argumentamos que desde la difusión de conceptos como éste, los valores a partir de los cuales las personas orientan sus acciones y dan sentido a sus vidas vienen siendo transformados y reorientados según una lógica semejante a la aplicada a otras formas de capital. Así, el conjunto de habilidades, capacidades y destrezas que constituyen el «capital humano» de una persona pasa a ser considerado como producto de *inversiones* previas, las que, como toda inversión, buscan la maximización de beneficios en el futuro. La economía será, entonces, la ciencia encargada de decir en cuál de estas competencias invertir, cuándo invertir y en que momento cambiar de inversión. Por este camino, sostenemos, la economía pasa a ser un elemento constitutivo de primer orden de la ética social en el actual periodo de desenvolvimiento del capitalismo (López Ruiz 2007b: 26 y ss.).

En segundo lugar, mostramos que en la sociedad actual se viene produciendo un desplazamiento conceptual-valorativo del consumo para la inversión. Buena parte de los gastos que tenían como fin la satisfacción de necesidades en el presente y, por tanto, eran entendidos como *consumo*, pasan a ser considerados *inversiones* cuyo objetivo es la *producción futura* de mayores beneficios. Esta reconceptualización básica que opera dentro de la economía, si se sigue el enfoque desde la inversión propuesto por la teoría de capital humano, llamativamente tiene repercusiones en ámbitos extraeconómicos. Todas las acciones humanas pueden ser consideradas (y efectivamente pasan a ser evaluadas) según una lógica de maximización de los beneficios en el futuro: por lo tanto, como *inversiones* que se realizan con un objetivo que no está en el presente (ni en las necesidades y deseos propios del presente) sino en el futuro, en la expectativa de obtención de mayores beneficios en algún momento futuro. Curiosa forma de recuperar la ética de postergación de las satisfacciones sin afectar el consumo al quedar éste resignificado como *inversión*. Se crea así un área difusa entre ambos conceptos que permite ordenar y legitimar socialmente prioridades cambiantes –que pasan ahora a estar justificadas y valoradas según los «humores del mercado»–, se establece una nueva relación entre el presente y el futuro, y el hombre se convierte en el *producto* de una inversión hecha en él en función de un retorno futuro esperado. En otras palabras, la ética del trabajo protestante es recuperada y reeditada como una *ética del trabajo empresarial* –del trabajo entendido en términos de empresa personal, de «emprendimiento» individual. Por estos motivos propusimos que la dilución

de esa frontera conceptual promovida por la teoría de capital humano pasó a ser un elemento fundamental para la comprensión de la lógica sobre la cual funciona la sociedad actual y los valores que la orientan.

Finalmente, otro elemento también de suma importancia es la reaparición de la figura del emprendedor, la que tiene que ver con la recuperación, en las últimas décadas del siglo XX, de ciertos temas schumpeterianos como la innovación y la propia idea del emprendedor como pieza central del desarrollo económico. Propusimos que hay una transformación de lo que originalmente fue concebido por Schumpeter como mecanismos económicos en valores sociales –*valores schumpeterianos*, decidimos llamarlos–, los que pasan a ser también una clave interpretativa de fundamental importancia del espíritu del capitalismo hoy y del *ethos* que caracteriza al mundo contemporáneo. De ser el atributo de unos pocos, como lo era para Schumpeter, la actitud emprendedora –el *emprendedorismo*– debe generalizarse al punto de ser la actitud de toda la población. En otros términos, el sistema económico capitalista necesita no sólo de algunos emprendedores, en el sentido de aquellos hombres de negocios emblemáticos de la Revolución Industrial, como un Henry Ford o un Werner Siemens, sino de un conjunto de normas y valores internalizados en la sociedad de forma tal que cada individuo sienta su trabajo como una empresa particular y su actividad laboral como el motivo principal de su vida. Con la difusión del emprendedorismo como valor social se completa el pasaje de una ética del trabajo protestante, tal como fuera descrita por Weber, a lo que llamamos una *ética del trabajo empresarial* (2007a: 415-417). Esto no significa, sin embargo, un rompimiento o una negación de todos los valores de la ética anterior; en muchos caso, por el contrario, se trata simplemente de su reedición en otros términos. Tampoco significa, vale la pena aclararlo una vez más, que esta sea una ética exclusiva de los ejecutivos que trabajan en la corporaciones transnacionales. Si decidimos tomarlos como figura emblemática de nuestro tiempo fue, justamente, para tratar de entender mejor los valores que se difunden a nivel general y muchas de las transformaciones que se vienen dando en la sociedad en su conjunto.

El neoliberalismo como racionalidad y lógica normativa

Dos autores franceses de inspiración foucaultiana proponen pensar al neoliberalismo como la *nueva razón del mundo*. En un libro de publicación

reciente, Dardot y Laval señalan los motivos por los cuales el neoliberalismo no debería ser pensado apenas como una ideología pasajera –incluso pasada, en el sentido de superada, como han querido afirmar algunos a partir de la crisis económico-financiera con implicaciones globales desatada a fines del 2008. Tampoco sería adecuado considerar que el neoliberalismo es solamente un tipo de política económica que da al comercio y a las finanzas un lugar preponderante y la que puede ser adoptada o no por los países según el signo político de sus gobernantes. El neoliberalismo, afirman estos autores es «la forma de nuestra existencia» (Dardot y Laval 2009: 5).

Una afirmación de dicho tenor difícilmente pase inadvertida y no sorprenda. En primer lugar, ¿quiénes conforman el *nosotros* de esa *nuestra existencia*? ¿Debemos sentirnos incluidos en ese colectivo de *existencia neoliberal*? La respuesta, como veremos, es afirmativa. Esto por que, siguiendo el argumento de los autores, el neoliberalismo define una cierta *norma de vida* en las sociedades occidentales; norma que orienta y define la manera en que hoy vivimos, nuestro propio modo de vivir. Pero no solo esto, más aún: define la forma en que nosotros sentimos y pensamos. Entonces se impone la pregunta: ¿puede una norma de corte político-económico tener un ámbito de influencia y un alcance tal como para, no sólo influir, sino también orientar decisivamente las conductas y, más aún, dirigir los pensamientos y sentimientos íntimos de las personas? ¿Y si se tratara de una ideología?

La respuesta de Dardot y Laval es que se trata de una norma de vida que remodela la subjetividad de las personas, lo que significa que actúa a un nivel mucho más profundo que una ideología. Esta norma instaaura un modelo a ser seguido que toma como referencias principales las figuras de la *empresa* y del *mercado*, y promueve que ese modelo sea adoptado no solamente en las actividades y tareas de índole económica sino que lo extrapola a todas las actividades y comportamientos en el mundo social. En otras palabras, las relaciones sociales pasan a ser ordenadas según el modelo del mercado y los individuos son incitados a pensar su actividad, pero también a pensarse a sí mismos, como una *empresa*. Así siendo y en tanto que tales, deben interactuar con los demás individuos-empresas dentro del universo de competencia generalizada que instituye la norma neoliberal.

Los autores toman de Max Weber la idea de una razón configuradora del mundo: el cosmos de la orden económica capitalista que impone al individuo

las normas de su acción económica. El neoliberalismo sería entonces la nueva razón del mundo y al mismo tiempo una *razón-mundo*. La razón neoliberal pasa de esta forma a ser la razón de nuestro *cosmos social*. Tenemos entonces al neoliberalismo como la razón del capitalismo contemporáneo y, al mismo tiempo, como la racionalidad hoy dominante que asume la función de norma general de vida (o para la vida): un conjunto de discursos, de prácticas, de dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los hombres instaurado según el principio universal de la competencia. Dardot y Laval resumen, por tanto, la tesis central de su libro de la siguiente manera:

El neoliberalismo, antes de ser una ideología o una política económica, es fundamentalmente una racionalidad, y como tal tiende a estructurar y organizar, no solamente la acción de los gobernantes, sino hasta la conducta de los propios gobernados (2009: 13).

Y en clara clave foucaultiana concluyen: la racionalidad neoliberal es una racionalidad gubernamental. El neoliberalismo, considerado como *racionalidad* es precisamente el despliegue de la lógica del mercado, como lógica normativa, desde el Estado –activo y, a diferencia de lo que sucedía con el liberalismo, de vital importancia para el neoliberalismo– a los mecanismos más íntimos de la subjetividad.

Foucault y la gubernamentalidad neoliberal

Para tomar el pulso de las afirmaciones de los autores y tener una mejor medida de su relevancia para la inteligibilidad del mundo contemporáneo, proponemos revisar algunos temas y conceptos trabajados por Foucault en sus cursos en el Collège de France de 1975-1976, 1977-1978, 1978-1979, Defender la sociedad (DS), Seguridad, Territorio, Población (STP), Nacimiento de la Biopolítica (NBP) respectivamente, en los que se desarrolla, podríamos decir, la espina dorsal teórica que sirve de base para los análisis de Dardot y Laval. La intención es tratar de esclarecer qué debemos entender por una *racionalidad gubernamental*, por qué el neoliberalismo sería una racionalidad de este tipo y cuáles son sus similitudes y diferencias con otras racionalidades. También, cómo y por qué llega a influenciar directamente en nuestra subjetividad, en la forma en que somos y nos pensamos como sujetos.

Como se trata en su conjunto de un corpus de más de mil páginas, provisto de una riqueza de temas y análisis extraordinaria pero inabarcable para nuestros fines prácticos aquí, dejamos cualquier linealidad rigurosa –con la esperanza, no obstante, de que el sentido de nuestro recorrido se recupere al final– y empezamos por las últimas páginas del último volumen que compila esta trilogía. Allí, Foucault se propone ofrecer un esquema de síntesis de lo que han sido las artes de gobernar a lo largo de la historia. En otras palabras, qué tipo de respuestas se han ofrecido, ya desde la Edad Media, pero especialmente desde los siglos XVI y XVII al presente, a la pregunta de cómo reglamentar y medir el poder de quien gobierna. En términos muy generales, aclara el autor, podría decirse que han habido dos grandes tipos de respuestas. La primera, por la sabiduría de quien gobierna, que gobierna según el conocimiento de las leyes humanas y divinas, según el orden de las cosas y de acuerdo con las prescripciones de Dios. El gobierno en este caso se ajusta a la verdad. El límite para quien gobierna es la verdad que su sabiduría le permite conocer: verdad del texto religioso, verdad de la revelación, verdad del orden del mundo. Por eso decimos que el ejercicio del poder se ajusta, en este caso, a la verdad. La segunda forma, en cambio, de ajustar el gobierno, de reglamentarlo y ponerle límites es por la racionalidad y el cálculo. Se trata del cálculo de las fuerzas, de las relaciones, de las riquezas y demás factores de poder. Ya no se procura ajustar el gobierno a la verdad, dirá Foucault, sino, en este otro caso, a la racionalidad.

A partir de los siglos XVI y XVII se inauguran entonces las formas modernas de tecnología gubernamental, las que ajustan el gobierno a la racionalidad. Éstas presentarán, sucesivamente, dos formas: a) la racionalidad del Estado entendido como individualidad soberana y b) la racionalidad de quienes son gobernados. En el primer caso, la racionalidad en cuestión es la del soberano mismo, la racionalidad de quien puede decir «yo, el Estado». Estamos justamente en la época de la Razón de Estado y es a través del cálculo y la racionalidad que el soberano decide de que manera mejor mantener e incrementar las fuerzas del Estado bajo su gobierno. El límite al que tiene que ajustarse es justamente la racionalidad de las medidas que toma en función de este objetivo. Pero, ¿cómo se ejerce esa racionalidad del individuo soberano frente a problemas como los que le plantea el mercado? La dificultad de resolver situaciones en las que entran en juego directamente los individuos y sus intereses económicos abre paso a una nueva forma de racionalidad: la racionalidad de quienes son gobernados.³

³ Lo que no significa, subraya Foucault, que la racionalidad del individuo soberano sea abandonada: todas las políticas nacionalistas, las políticas estatales, van a ser políticas cuyo principio de racionalidad se ajustará a la racionalidad, al interés y a la estrategia del individuo soberano.

No obstante, cuando nos referimos a la racionalidad de los gobernados sería más preciso hablar de racionalidades: desde la racionalidad que, en los orígenes del liberalismo en el siglo XVIII, llevaba a imponer a los gobernantes la exigencia de *laissez-faire*, hasta la racionalidad de quienes son gobernados hoy: los individuos que se piensan como una empresa, los «empresarios de sí», o sea no una única y homogénea racionalidad liberal, sino también una muy distinta y particular racionalidad neoliberal, dependiendo del momento histórico que estemos analizando. Pero retomando aún en términos generales, esquemáticamente, de lo que se trata es de resaltar que es la racionalidad de los gobernados la que debe servir de principio de ajuste a la racionalidad del gobierno. Dicho de otra forma, es el comportamiento racional de los gobernados el que funda el principio de racionalización del arte de gobernar liberal.⁴ Por eso Foucault va a decir que se trata de un arte de gobernar en la racionalidad de los agentes económicos. Frente a lo que cabe preguntarse: ¿y quiénes son hoy los agentes económicos en un mundo en el que el neoliberalismo pasó a ser la norma de vida y la forma de nuestra existencia, en un mundo en que el hombre se piensa como una forma de capital, *capital humano* y como una *empresa* que debe ser administrada según las mismas reglas y con la misma lógica de todas las empresas? La respuesta se torna evidente: los agentes económicos somos todos nosotros, todos y cada uno de los individuos en tanto que subjetivados bajo esa norma.

Pero, ¿a qué nos referimos con *subjetivados*? Una primera respuesta sería: al proceso a través del cual nos transformamos en sujetos. Sin embargo, esta respuesta no parece elucidar gran cosa si no avanzamos en dirección a entender este proceso. Para eso seguimos acompañando a Foucault para ver cómo se ha ido dando a lo largo de la historia. Es necesario, para ello,

4 Sobre el arte liberal de gobernar cf. también López-Ruiz, 2007a: 417 y ss. En principio, entendemos que no habría que confundir algo amplio y general como «el arte liberal de gobernar» con algo más específico como la programación liberal –con variaciones y particularidades en el siglo XVIII, en el siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX– o, por ejemplo, la programación neoliberal en el siglo XX con su anclaje alemán y su anclaje norteamericano. Vale recordar que para este último neoliberalismo, el adversario doctrinal era Keynes y las administraciones demócratas estadounidenses. Pero en otro nivel, parece correcto afirmar que las políticas keynesianas de Roosevelt funcionaron dentro del arte liberal de gobernar, salvando, inclusive, al liberalismo. En otras palabras, el contexto de una gubernamentalidad liberal sería mucho mayor que el de cada programación. Notar, en este sentido, que también Foucault habla de «gubernamentalidades liberales» en plural (*NBP*, 118).

detenerse en la noción *gobierno* tal como él autor la define. Hemos aludido a las diferentes artes de gobernar en el sentido de las diferentes formas de ejercicio del poder en la historia de Occidente, pero debemos notar que, a medida que avanza el análisis foucaultiano, gobierno adquiere un significado más específico y preciso. Se trata de un tipo de poder que el autor llama *gobierno* para diferenciarlo de otros dos tipos de ejercicio del poder que se han ido dado en la historia de estas sociedades: *soberanía* y *disciplina*. A partir del siglo XVIII, dirá Foucault, hay tres tipos de poder que coexisten, soberanía, disciplina y gobierno formando un triángulo en torno del objeto población-hombre (*STP*, 133-135). Sin embargo, el tipo de poder *gobierno* toma preeminencia, induciendo el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos (mecanismo o instrumentos técnicos como los dispositivos de seguridad) y toda una serie de saberes (por ejemplo, la economía política). Lo importante a destacar es que ya lo central no es la relación soberano-súbdito de la que había surgido el sujeto de derecho para la teoría de la soberanía:

O bien digamos que mientras el problema del poder se formulaba en la teoría de la soberanía, frente a ésta no podía existir el hombre, sino únicamente la noción jurídica de sujeto de derecho. Por el contrario, a partir del momento en que como contra-cara ya no de la soberanía sino del gobierno, del arte de gobernar, apareció la población, podemos decir que el hombre fue a ella lo que el sujeto de derecho había sido al soberano (*STP*, 108).

Si bien, entonces, no hay un reemplazo liso y llano de la *sociedad de soberanía* por la *sociedad de la disciplina*, y de ésta por la *sociedad de gobierno*, si hay una nueva forma de ejercicio del poder que es la gestión gubernamental de un conjunto de procesos *naturales* inherentes a una población. No se trata ya de ejercer el poder sobre un conjunto de sujetos de derecho –figura ésta, la del sujeto de derecho, surgida, para la teoría de la soberanía, de la relación soberano-súbdito–, sino de ejercerlo sobre una población compuesta por individuos cuyo motor de acción es el deseo y la búsqueda de su propio interés. *Gobernar*, esta nueva modalidad de ejercicio del poder, será entonces gestionar la población sobre la base de su deseo y de la producción espontánea del interés colectivo. *Gobierno*, entonces, no designa una

institución, sino una actividad y una forma de ejercicio del poder distinta de la soberanía o la disciplina. Se trata de un poder fundado en la voluntad de los individuos que son gobernados, conducidos. Pero, ¿a partir de qué momento podemos decir que hay *individuos* y qué hay una *voluntad* que les es propia? O, más precisamente, ¿a partir de qué momento podemos decir que es la *voluntad de los individuos* la que sirve como base de fundación (o principio de legitimidad y límite) de una *nueva* forma de ejercicio del poder: el gobierno?

El problema del gobierno, responde Foucault, surge entre mediados del siglo XVI y fines del siglo XVIII. A mediados del siglo XVI hay un retorno al estoicismo y a la problemática relativa al gobierno de sí mismo. Las preguntas pasan a ser: ¿cómo gobernarse?, ¿cómo ser gobernado?, ¿cómo gobernar a los otros? Una inmensa literatura se desarrolla entonces en torno de lo que se entiende como «artes de gobernar», la que define gobierno en un sentido muy amplio que va desde el gobierno de la casa y los hijos, al gobierno de sí mismo y del Estado. Ahora bien, será por un problema de mentalidades, argumenta Foucault, que el arte de gobernar no pudo asumir su amplitud y consistencia antes del siglo XVIII, cuando al nivel de la sociedad como un todo tenemos el paso de un régimen dominado por las estructuras de soberanía a un régimen dominado por técnicas de gobierno -y no obstante, como ya vimos, la soberanía no quedó erradicada-.

Ahora bien, para referirse a las técnicas de gobierno que sirven de base a la formación del Estado moderno, Foucault va acuñar el término «gubernamentalidad».⁵ No se trata de la contracción de *gobierno* y *mentalidad*, sino que designa un conjunto de elementos cuya génesis y articulación son específicas al surgimiento histórico de ese Estado y a esa forma de ejercicio del poder que llama *gobierno* y que a partir de entonces pasa a prevalecer. Posteriormente, el sentido dado a este término va a ser ampliado a «la manera como se conduce la conducta de los hombres» con la intención de que sirva como grilla de análisis para las relaciones de poder en general y para la gestión del cuerpo social (NBP, 218). La gubernamentalización del Estado fue posible, argumentará Foucault, a partir de tres elementos: 1) un modelo arcaico de gobierno de los hombres, 2) una técnica nueva de gestión de las

⁵ Neologismo que introduce por primera vez en su clase del 1/02/1978 (STP, 136).

relaciones entre los estados, 3) una serie de instrumentos y mecanismos volcados hacia el interior del Estado para asegurar el orden y el crecimiento del mismo. En relación con nuestros fines, nos interesa menos detenernos aquí en el segundo y en el tercer elemento respectivamente, la técnica diplomático-militar y el aparato establecido (y el conjunto de prácticas elaboradas) a partir del siglo XVIII que se dio en llamar *policía*. Sí vale la pena fijar la atención en lo que fue la técnica de gobierno sobre las almas que elaboró la Iglesia durante quince siglos y a la que se le dio el nombre de *pastorado*.

La *pastoral* es un arte de gobernar a los hombres que se desarrolla y afianza en el largo período que va de los siglos II o III al siglo XVIII y que sirve como modelo, como matriz de procedimientos del gobierno de los hombres. Según Foucault, en ella debe situarse el punto embrionario de la gubernamentalidad, cuya aparición en la política marca justamente el umbral del Estado moderno. El poder *pastoral* es un poder que, a diferencia del poder soberano que se ejerce sobre un territorio, se ejerce sobre una multitud en movimiento –algo semejante, por otra parte, a lo que a partir del siglo XVIII se entenderá con la noción *población*–. Además no es un poder cuyo objetivo primero sea la manifestación de su poderío y superioridad, como por ejemplo lo era el poder en Roma, sino que es un poder que se define por la benevolencia: es decir, no tiene otra razón de ser que «hacer el bien». Su objetivo es guiar hacia una meta, conducir y cuidar a aquellos sobre quienes se ejerce, servir de intermediario en el camino de éstos a una vida mejor (aunque ésta fuera en el más allá). En otras palabras, conducir a la salvación a un rebaño. Por eso el poder *pastoral* debe ser entendido como un poder de cuidados. Su deber es cuidar de los individuos del rebaño y el pastor es quien vela por todos y cada uno de sus miembros. Esa es la responsabilidad de quien guía según este poder, su gobierno se define menos por aspectos honoríficos que por la dimensión de carga y esfuerzo: el pastor está al servicio del rebaño y es responsable por él. Por último, el poder *pastoral* es un poder individualizador: el pastor hace todo por el conjunto del rebaño, pero también lo hace por cada uno de sus integrantes. Así, destaca Foucault, durante más de un milenio el hombre occidental aprendió a pedir su salvación a un pastor que se sacrificaba por él (*STP*, 159) -lo que no deja de tener ecos significativos si pensamos en nuestro presente y las demandas que se le hacen y lo que se espera de quienes gobiernan-.

Con el pastorado cristiano vemos nacer una forma de poder absolutamente nueva y perfilarse modos completamente específicos de individualización. La individualización garantizada por el poder pastoral no se definirá ya por el status de un individuo, su nacimiento o el fulgor de sus acciones, sino que lo hará de tres maneras: a) como *una identificación analítica* de cada uno de los miembros bajo su poder, esto es por un juego de descomposición que define a cada instante los méritos y deméritos de cada uno de ellos; b) por *sujeción*, es decir, no por la designación o la marcación de un lugar jerárquico del individuo, ni tampoco por la afirmación de un dominio de sí mismo, sino por toda una red de servidumbre: esto implica la servidumbre general que todo el mundo tiene con respecto a todo el mundo y, al mismo tiempo, la exclusión del yo, la exclusión del egoísmo como forma central, nuclear del individuo –dirá Foucault: bajo el poder pastoral se trata de una individualización por sujeción–, y c) también de una individualización por *subjetivación*.⁶ una individualización que no se alcanzará por la relación con una verdad reconocida sino, al contrario, por la producción por parte del individuo –pero dentro de la relación con su director de conciencia– de una verdad interior, secreta y oculta. Se trata de la conformación de un sujeto subjetivado por una verdad de sí, una verdad sobre sí que debe producir constantemente.⁷

La importancia de esto no es menor. Para Foucault, la historia del pastorado es nada menos que la historia del sujeto, la historia de todos los procedimientos de individualización humana en Occidente y, por los mismos motivos, uno de los momentos decisivos de la historia del poder en las sociedades occidentales. Es en este sentido que afirmará que el pastorado

6 Foucault define: «Llamaré subjetivación al proceso por el que se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que evidentemente no es sino unas de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí» (1984: 390).

7 En la práctica cristiana, el pastor no debe limitarse a enseñar la verdad, también debe dirigir la conciencia. Esta dirección de conciencia no es voluntaria ni circunstancial –por responder a una crisis o dificultad específica en la vida personal– sino que es obligatoria y permanente. El examen de conciencia es así un instrumento de dependencia con el otro: uno forjará a cada instante un discurso de verdad sobre sí mismo; extraerá de sí mismo y producirá cierta verdad y ésta será el elemento que lo una a su director de conciencia, afirma Foucault (*STP*, 217). Para el autor, la originalidad del cristianismo radica, justamente, en haber introducido con el pastorado una estructura y una técnica, a la vez de poder, de investigación y de examen de sí y de lo otros, mediante la cual una verdad íntima es producida y sobre la cual se ejercerá el poder del pastor y se asegurará una relación de obediencia integral. Para el análisis que hace Foucault de la relación del pastorado cristiano con la salvación, la ley y la verdad, cf. *STP*, 195 y ss.

es un preludio a la gubernamentalidad, y lo es «en virtud de la constitución tan específica de un sujeto cuyos méritos se identifican de manera analítica, un sujeto atado a redes continuas de obediencia, un sujeto subjetivado por la extracción de verdad que se le impone» (STP, 219). Y agrega Foucault en el manuscrito de su clase del 8 de marzo de 1978:

Ahora bien, en cuanto era factor y agente de individuación, el pastorado generaba una tremenda atracción, un apetito de pastorado (...). La gran crisis del pastorado y los asaltos de las contraconductas que la apresuraron no llevaba a un rechazo global de toda conducta, sino a una *búsqueda multiplicada de ser conducido*, pero como y donde era debido. De allí la *multiplicación de las «necesidades de conducta» en el siglo XVI* (STP, 270 –nuestro énfasis).

Foucault insiste en que las contraconductas no tenían por objetivo deshacerse del pastorado en general, sino buscaban cómo beneficiarse con un mejor pastorado, con tener una mejor guía que permitiese mantener mejor la obediencia y acercarse más a la verdad y a la salvación. Con la crisis del pastorado hay, por tanto, una intensificación, multiplicación y proliferación general del tema y de las técnicas de conducta. Con el siglo XVI hay también un desarrollo de la conducción de los hombres al margen de la autoridad eclesiástica y reaparece la filosofía como respuesta a la pregunta de cómo conducirse. Entramos, dirá, en la era de las conductas, la era de las direcciones, la era de los gobiernos. Por eso lo que tenemos entre los siglos XV y XVI es el pasaje de la pastoral de las almas al gobierno político de los hombres y las poblaciones.

Llegados a este punto, ¿qué duda cabe con relación a que la historia del poder y la historia del sujeto están íntimamente relacionados en Foucault? O más aún, si es el poder el que subjetiva y crea sujetos, como queda puesto en evidencia con lo que antecede, ¿sería posible acaso pensar por separado un tema del otro y tratarlos como preocupaciones diferentes u objetivos de investigación inconexos? La lectura de estos cursos de Foucault parece ayudar a despejar esta cuestión y la perplejidad que causara en muchos su declaración de que no es el poder, sino el sujeto el tema general de su investigación. En otras palabras, la meta de su trabajo no había sido analizar

el fenómeno del poder, ni elaborar los fundamentos de este tipo de análisis, sino «crear una historia de los diferentes modos a través de los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se han convertido en sujetos» (Foucault, 2001: 241 y ss).

Pero, a decir verdad, esto no parece ser muy diferente de lo que el autor de la *Historia de la sexualidad* y de *Vigilar y Castigar* declaraba era el tema general de su curso de 1976: más que la génesis del soberano, la fabricación de sujetos; o sea, cómo los sujetos son fabricados en relaciones de sometimiento concretas (*DS*, 50-51). Por eso, en lugar de preguntarse cómo aparece el soberano, dirá Foucault, hay que procurar saber cómo se constituyen los súbditos [*sujets*] poco a poco, progresiva, real, materialmente; teniendo claro que el individuo es un efecto de poder y no quien está enfrente del poder. El individuo es uno de sus primeros efectos porque «en realidad, uno de los efectos primeros del poder es precisamente hacer que un cuerpo, unos gestos, unos discursos, unos deseos, se identifiquen y constituyan como individuos» (*DS*, 37-38). Por eso insiste Foucault, para realizar el análisis concreto de las relaciones de poder hay que abandonar el modelo jurídico de la soberanía y «en vez de preguntar a unos sujetos ideales qué cedieron de sí mismo o de sus poderes para dejarse someter, es preciso investigar –dirá– la manera en que las relaciones de sometimiento pueden fabricar sujetos» (*DS*, 239 –nuestro énfasis).

Lo que está en cuestión en el análisis de los diferentes modos de ejercicio del poder, son los diferentes modos de gobernar o, en otras palabras, los diferentes modos posibles de conducir conductas y, por tanto, las diferentes formas de constitución de la subjetividad, las diferentes formas de *fabricar sujetos*. No habría, por tanto, un cambio de preocupación en Foucault del *tema del poder* por el *tema del sujeto*. Ambos temas son uno solo. Por otra parte, Foucault ve en la revalorización de la unidad *empresa* como agente económico fundamental por parte del neoliberalismo alemán en el siglo XX –el ordoliberalismo–, el nacimiento de un nuevo arte de gobernar: la empresa no debe ser vista como una institución sino como una manera de comportarse en el campo económico. A su vez, el neoliberalismo estadounidense generaliza la forma económica de mercado y lleva al extremo la idea de que el análisis económico debe tener como elemento base a las unidades-empresas (NBP, 264). Así, el *homo oeconomicus* pasa de ser un átomo de

libertad, como lo era en el siglo XVIII con el liberalismo clásico, a ser el sujeto del nuevo arte de gobernar según el principio de la economía.

En otros términos, para el arte de gobernar neoliberal, la empresa y el mercado son el modelo de todos los comportamientos. Para este arte de gobernar, recordemos, en la racionalidad de los agentes económicos, la competencia debe ser la norma de conducta del *sujeto-empresa*. Pero esta norma neoliberal, esta nueva razón del mundo se impone a todos por igual como la razón de nuestro *cosmos social*, remodelando así la subjetividad de las personas. La *empresa* es promovida entonces al rango de modelo de subjetividad y, por eso, cada individuo debe pensarse como una empresa a gestionar y un capital a hacer fructificar. Hay que recordar que, para la racionalidad dominante en el mundo contemporáneo, la forma-empresa está pensada como forma de *moralización-responsabilización* del individuo. Como afirman Dardot y Laval, la *forma-empresa* es la *forma celular* de moralización del individuo trabajador, como la familia es la *forma celular* de la moralización del niño (2009: 468). Consecuentemente es posible afirmar que la competencia se constituye como una norma de vida y que el neoliberalismo, más allá de ser una doctrina político-económica o una ideología, ha pasado a ser la forma de nuestra existencia. Y esto porque de lo que se trata en última instancia es de un modo de gobierno, de una forma de conducir conductas que opera a través de un conjunto de normas, principios y valores internalizados por los individuos. En definitiva, en términos foucaultianos se trata de una de las formas modernas de tecnología gubernamental, del arte de gobernar en la racionalidad de todos los gobernados –y vale la pena reiterar– que somos todos nosotros.

La *empresa* como modo de subjetivación

Dardot y Laval dedican un extenso capítulo de su libro a lo que van a resumir con el título de «La fábrica del sujeto neoliberal». Para ellos, tanto la psicología como la sociología vienen registrando un cambio en los discursos sobre el hombre, pero estas disciplinas han resultado insuficientes para notar cómo una nueva lógica normativa, la neoliberal, ha podido imponerse en las sociedades occidentales. Es muy interesante y completo el diagnóstico que ofrecen de la situación actual del hombre en la sociedad y en el trabajo y lo hacen a partir de la revisión de un buen número de autores

contemporáneos, principalmente de origen francés, que abordan el tema desde la psicología, la sociología, los estudios organizacionales o el *management*. Sin embargo, su mérito principal es el esfuerzo de articular todas estas voces con la lectura foucaultiana del neoliberalismo y sus nociones de *gobierno* y *gubernamentalidad* para ofrecernos, así, una tesis substantiva que estructura, articula y completa las demás propuestas. O, dicho de otra forma, lo que encontramos en *La nouvelle raison du monde*, y especialmente en este último capítulo, es un aporte teórico incitante para la comprensión de la sociedad contemporánea.

También, vale la pena señalar, hay una resonancia muy marcada con temas y figuras descriptivas que propusimos en nuestros análisis a partir de los ejecutivos de las corporaciones transnacionales, tomados estos como emblemas de una sociedad en vías de globalización. En buena medida, estas coincidencias parecen ratificar la tesis de ellos sobre el avance de la racionalidad neoliberal en años recientes, inclusive en sociedades en muchos aspectos diferentes como la brasileña y la francesa –la primera, donde tuvo lugar nuestro trabajo de campo a comienzos de los años 2000 y, la segunda, desde dónde escriben actualmente Dardot y Laval así como buena parte de los autores que citan. A la vez, sugiere la hipótesis de que la forma y la virulencia con la cual desde la década de 1990 se instaló el neoliberalismo en varios países de Sudamérica permitieron detectar, con cierta anticipación, algunos de los fenómenos que solo se vinieron a manifestar con mayor claridad en las sociedades europeas más recientemente. Ya adelantamos de forma resumida las principales tesis de nuestro trabajo en las que proponíamos la emergencia de lo que llamamos un *ethos* o una ética empresarial. Decíamos que ésta sustituye a la *ética protestante* recuperando en otra clave algunos de los valores por ella promovidos e incorporando otros. Curiosamente, el origen de los nuevos valores no está, en este caso, en una doctrina religiosa sino en conceptos que son primero acuñados por la ciencia (principalmente la economía) y que luego son transformados en valores y difundidos por las doctrinas de la administración y la literatura de negocios.

En términos muy cercanos a los nuestros, Dardot y Laval van a proponer también la existencia de una ética empresarial como «la ética de nuestro tiempo» (2009: 415). Como su antecesora, la *ética protestante*, se trata de una

ética de trabajo, pero no de una ética de la renuncia de sí, ni una ética que hace de la obediencia a las órdenes superiores una virtud. No obstante, tampoco se la debe confundir, enfatizan los autores, con un existencialismo débil o con un hedonismo fácil.⁸ Es una ética que hace del trabajo el vehículo privilegiado de la realización de sí, o en otras palabras, es a través del éxito profesional que las personas llegan a hacer de sus vidas un *éxito*. Es en este sentido que se diferencia de la ética del trabajo del protestantismo. La ética empresarial, si bien lleva a una autoinquisición permanente y a un autocontrol sistemático, no hace del éxito en el ejercicio de la profesión el «signo de la elección divina». Su principio rector se basa en la idea de que hay una conjunción posible entre las aspiraciones individuales y los objetivos de excelencia de la empresa. Si cada uno se torna a sí mismo una pequeña empresa, esto es, si cada quien gestiona su actividad laboral y su propia vida según la ley de la competencia y de la maximización de resultados –o sea, se aplica a sí mismo las leyes y la lógica de funcionamiento del mercado–, sus objetivos personales y los de la empresa en la que trabaja van a converger (y esto aunque ni el individuo ni la institución en la que trabaje sean una empresa *stricto sensu*).

Lo que está como trasfondo aquí es la sustitución de las nociones de *trabajoy trabajador* por *capital humano* y *capitalista* de las propias competencias, habilidades y destrezas. Como hemos mostrado en otro lugar, este movimiento se inicia con el neoliberalismo norteamericano en 1960 a partir de su propuesta de considerar al trabajo, no como un factor originario de la producción (como lo había considerado la economía política clásica), sino como el producto de inversiones previas, y por tanto un factor de producción producido. Este movimiento de reconceptualización habilita a tratar al trabajo como una forma de capital, en este caso, como *capital humano*. Por ser entonces el resultado de inversiones en educación, capacitación y salud,

8 En este punto hemos argumentado que en el caso de los ejecutivos de las transnacionales su estilo de vida tiende a parecerse más con el del emprendedor schumpeteriano –cuya principal motivación, afirmaba Schumpeter, no era en ningún sentido de categoría hedonística–. Aunque no rige en la actualidad una proscripción ética de los placeres como con la ética protestante, sino al contrario, una estimulación constante para su búsqueda, sostuvimos que para ser hedonistas hoy los ejecutivos necesitan ser antes emprendedores. Solo de esta forma pueden tratar, sin garantías y generalmente sin demasiada disponibilidad de tiempo, de sostener su hedonismo. En otras palabras, no estamos frente al triunfo del hedonismo, como alguna vez se pudo pensar, sino frente al triunfo del *emprendedorismo* (López Ruiz 2007b: 70-71).

hacen de su poseedor un *capitalista* que se vuelve responsable –aunque más precisamente: es responsabilizado– por el mantenimiento del valor de su capital.⁹ Como lo hemos señalado, estas ideas acabaron sirviendo de base a doctrinas y retóricas de la administración que promueven que los trabajadores no se piensen más como tales, sino como empresas que venden sus servicios en el mercado. En este sentido, como lo registran Dardot y Laval, la figura de la *empresa de sí* es el efecto compuesto, el producto amalgamado de consideraciones múltiples pertinentes a diversos órdenes. En su lista van a entrar desde la psicología, la nueva norma económica de la competencia, la representación del individuo como *capital humano*, hasta la idea del vínculo social pensado como *red* (2009: 438-439). De esta forma y sumando elementos tan diversos como estos –a los que en nuestro trabajo propusimos llamar «repertorios de interpretación/explicación de la realidad»– se va conformando esta *ética empresarial*. La empresa –van a afirmar los autores– es concebida como una entidad compuesta de *pequeñas empresas de sí*. La empresa reposa entonces en la yuxtaposición de las *empresas de sí* de todos sus miembros.¹⁰

Podemos apreciar, por tanto, una creciente modelización de la sociedad por la empresa. En los términos de Dardot y Laval, lo que caracteriza el momento neoliberal en el que estamos es justamente esta homogenización de los discursos del hombre en torno de la figura de la empresa. Esta nueva figura del sujeto opera una unificación sin precedentes de las formas plurales de subjetividad. Surge un nuevo sujeto unitario al que podemos designar como *sujeto empresarial*, *sujeto neoliberal* o *neosujeto*. Este neosujeto, lejos de

9 Estos argumentos son desarrollados en «A 'invenção' do capital humano», tercer capítulo de *Os executivos das corporações transnacionais e o espírito do capitalismo...*, donde se analiza en primer lugar el pasaje del *trabajo* al *capital humano* y luego del *trabajador* al *capitalista* (López Ruiz 2007b: 183-227; 2009).

10 En el capítulo que dedicamos al capital humano y a la corporación utilizamos dos figuras para describir el tipo de vínculo que se establece hoy entre el individuo y la empresa: *ensemble individualism* y macro-empresa. Otras figuras también ayudaron a describir la relación, en muchos aspectos paradójica, entre el *capital humano* y la corporación, fueron: *trabajador-inversor* y *Ud. SA*. Esta última surgida del título de una revista –*Você S/A*– de amplia circulación en Brasil. Sin embargo, a la vez que el sujeto es colocado en la posición de *capitalista* de su capital humano, automáticamente se convierte en una forma de *capital*: no puede separar de sí sus habilidades y destrezas, su capital humano no puede serle expropiado. La figura *Yo producto* ayudó a describir como se manifiesta este costado de la relación capital humano-corporación y la tendencia actual a considerar a quien trabaja como un prestador de servicios y a su labor, justamente, como *un producto* más ofrecido en el mercado (López Ruiz 2007b: 231-262, 271-279; 2006).

estar librado a sus caprichos, es gobernado dentro un dispositivo de rendimiento/goce que opera bajo la misma ley de la competencia y la maximización permanente que rige para toda empresa capitalista que aspire a sobrevivir en el mercado. Al nuevo sujeto se le pide producir *siempre más* y disfrutar *siempre más*. Nada nunca es suficiente, todo tiene que ser siempre optimizado; y esto se aplica tanto a la *performance* individual del neosujeto dentro de la empresa como al disfrute que espera obtener de cualquiera de sus actividades: siempre se puede gozar más, siempre se puede rendir más –y este *se pueden* es solo una señal de una aspiración posible sino claramente un imperativo de superación permanente de sí.

Vemos como la norma social del sujeto ha cambiado y la búsqueda de este *más allá de sí* es la condición de funcionamiento tanto de los sujetos como de las empresas. Se entiende entonces el interés que suscita la identificación del sujeto como empresa de sí y como capital humano. El arte de gobernar en la actualidad no consiste en transformar un sujeto en puro objeto pasivo, obediente, disciplinado, cumplidor de las ordenes e instrucciones que recibe, sino en conducirlo a hacer lo que él acepta querer hacer –justamente en los términos de Foucault de conducir conductas–. No se trata más de oponer poder a libertad subjetiva, no se trata de un sujeto exterior y anterior a la relación específica de poder que lo constituye como sujeto gobernado. Por eso tampoco se trata de una ideología, sino de un *ethos* que está internalizado en las personas y las pone en sintonía con lo que entienden como la norma social en vigor. El neosujeto o *sujeto empresarial* es aquel que ha sido subjetivado de acuerdo a una norma de superación infinita de sí. Dardot y Laval van a argumentar que estamos frente a una figura inédita de la subjetivación, a la que ellos van a dar el nombre de *ultrasubjetivación* (2009: 433-437). Este modo de subjetivación no tiene como fin un estado último y estable de *posesión de sí*, sino un más allá de sí siempre renovado y ordenado en función de la lógica de la empresa y del *cosmos* del mercado mundial. Por eso los autores toman el prefijo *ultra* en su sentido latino de más allá de, justamente para marcar que se trata de una subjetivación que incita a buscar siempre un más allá de sí en el sí mismo, no una subjetivación exagerada o excesiva.

Como es sabido, en *La hermenéutica del sujeto*, curso dictado en el Collège de France en 1982, Foucault va a referirse a la noción griega *epimeleia heautou*, que puede ser traducida como inquietud de sí mismo. Alude al hecho de

ocuparse de sí mismo, preocuparse por sí mismo, cuidar de sí. Según Foucault (2002: 17-20), la conocida regla *gnothi seauton*, conócete a ti mismo, se formulaba en el mundo griego en una especie de relación de subordinación con respecto al precepto mayor de la inquietud de sí. Era «como una de las formas, una de las consecuencias, una suerte de aplicación concreta, precisa y particular de la regla general: debes ocuparte de ti mismo, no tienes que olvidarte de ti mismo, es preciso que te cuides». Y el tercer volumen de su *Historia de la sexualidad*, publicado en Francia meses antes de su muerte en 1984, va a llevar como título «La inquietud de sí». En 2000, Bob Aubrey, consultor y especialista en técnicas de desarrollo personal, publica también en Francia *L'Entreprise de soi*, en la que define: «La empresa de sí no es ni una filosofía ni una ideología: (...) Es una ética de desarrollo para toda la vida» (2000: 9). En un libro anterior, *Savoir faire savoir*, de 1991 (Paris, Interréditations), afirmaba haber recuperado de Foucault la fórmula *empresa de sí* para, a partir de ella, desarrollar su método de formación profesional. Para ello establece una suerte de equivalencia entre la valorización que el mercado hace del trabajo de cada individuo y la valorización de sí mismo que cada uno debe procurar. Toda la actividad del individuo es concebida entonces como un proceso de valorización de sí, toda su actividad es pensada, en esencia, como empresarial.

De esta forma Aubrey, que también toma como fuente de inspiración a Gary Becker –uno de los fundadores de la teoría de capital humano–, busca asimilar la *empresa de sí* a una forma moderna de *inquietud de sí*, a una versión actualizada de la *epimeleia heautou*. De esta manera, el cuidado de sí consistiría en generar el capital de la empresa de sí: desarrollar estrategias específicas de aprendizaje y capacitación, estrategias que lleven en cuenta, inclusive, el desarrollo del capital social a través del casamiento, el cultivo de ciertas amistades y la educación de los hijos. De lo que se trata, para este especialista en *Personal Development*, es de «generar un portafolio de actividades» que se mantengan y aumenten el valor de sí (en el mercado)¹¹.

11 Bob Aubrey se jacta de ser el autor de la entrada «Personal Development» en la versión en inglés de Wikipedia, en cuyas referencias aparece *Care of the Self* de Foucault. Aubrey es el fundador y CEO de Metizo-«The Personal Development Company» (www.metizo.com, acceso: 1/06/2011). Es interesante notar que después de obtener un BA en filosofía y psicología de la Universidad de California, donde estudió entre 1969 y 1972, Aubrey realizó su doctorado en Filosofía en Francia (Universidad de París) entre 1976 y 1979, años en los que Foucault dictaba en el Collège de France los tres primeros cursos a los que nos hemos referido. Posteriormente, entre 1988-2000, Aubrey realizó un MBA en la Reims Management School.

Para Dardot y Laval (2009: 414-425), Aubrey adopta a sabiendas los trabajos de Foucault y de Pierre Hadot dedicados a los ejercicios de ascesis del mundo griego, incurriendo en la falacia de asimilar esas prácticas de la época helenística con las prácticas del management, ganando para sí valor simbólico en el mercado de formación de asalariados. Vemos entonces transformada la analítica crítica del poder de Foucault en un conjunto de proposiciones prescriptivas y preformativas dirigidas a los asalariados que no deben más verse como trabajadores sino como empresas que venden sus servicios en el mercado. Esta identificación del sujeto con la empresa que busca producir su identificación total con ella, es todo lo contrario de los ejercicios de la *cultura de sí* que interesan a Foucault y que tienen por objetivo instaurar una distancia ética de sí mismo, un alejamiento del sujeto con respecto a todo rol social.

En un caso se trata de una práctica personal para tomar distancia de los papeles sociales, de manera tal que esto le permita al individuo conducirse de acuerdo a los lineamientos éticos que adopta para sí a lo largo de toda su vida. En el otro, se trata de un mezclarse, de un fundirse totalmente con el rol que la norma social imperante –la norma neoliberal, en la actualidad– establece como modelo de subjetividad¹². La nueva *ascética* encuentra de esta forma su justificación última en un orden económico que excede al individuo. Esto es así porque ella está expresamente concebida para adaptar la conducta del individuo al *orden cosmológico* de la competencia mundial. Por eso, de lo que se trata es de un trabajo sobre sí para aumentar el propio rendimiento, para volverse más eficaz. Pero se trabaja en volverse más eficaz para, en última instancia, hacer más eficaz a la empresa. Ésta es la entidad de referencia.

12 Y es la empresa la que aparece como modo de subjetivación: basta ver la reseña de *Managing Your Aspirations: Developing Personal Enterprise in the Global Workplace*, último libro de Aubrey publicado en noviembre de 2010 por McGraw Hill. En la página de la editora puede leerse: el libro «está escrito para todo aquel que se encuentre con la pregunta: 'Dime más acerca de ti mismo y adónde quieres ir en el futuro' (...) ¿'Lo que estoy haciendo hoy en día se relaciona con mis sueños y mi identidad'»? (www.mcgraw-hill.com.sg/html/9780071311786.html, acceso: 21/05/2012). Un ejemplo claro de cómo el individuo es subjetivado por una verdad sobre sí que está obligado a producir constantemente y, en este caso, para «desarrollar su *empresa* personal».

La innovación tecnológica neoliberal

Podemos concluir, como lo hacen Dardot y Laval en su análisis de la *fabricación* del sujeto neoliberal, que la gran innovación introducida por el neoliberalismo en términos de tecnología gubernamental es la de haber encontrado la manera de vincular la forma en que un hombre *es gobernado*, con la forma en que *se gobierna* a sí mismo (2009: 414). Los autores consiguen mostrar con una considerable riqueza de elementos el sentido profundo de la formulación con la que Foucault resumía lo que entendía como arte liberal de gobierno: arte de gobernar en la racionalidad de los mismos gobernados. Toda la fuerza del neoliberalismo, argumentan los autores, ha sido ligar las dos fases de la gubernamentalidad –el gobierno de los otros y el gobierno de sí– de una manera tal que el gobierno de sí se vuelve el punto de aplicación y el objetivo del gobierno de los otros. En otras palabras, argumentan, al establecer una correspondencia cerrada entre el gobierno de sí y el gobierno de las sociedades, la racionalidad empresarial define una nueva ética, una cierta disposición interior, un cierto *ethos* que es necesario encarnar. La novedad de esta forma de gobierno reside, precisamente, en que el individuo se debe gobernar desde el interior por una racionalización técnica de su relación consigo mismo.

Esa particular relación consigo mismo se consigue a partir de la difusión de un conjunto de valores y la internalización de una serie de pautas de conducta que definen un modo de existencia basado en mandatos: de autocontrol, de asunción de riesgos, de responsabilidad individual, de competir, de innovar, de emprender, de maximizar. Todo un estilo de vida pasa a ser perfilado así por el modelo de la empresa, pero, como ya está claro, no se trata solamente del estilo de vida de los ejecutivos o de los empresarios sino del estilo de vida –de la *forma de existencia*, en los términos de Dardot y Laval–, que la norma neoliberal se propone imponer en general: «*Empresa* es así el nombre que debemos darle al gobierno de sí en la era neoliberal», enfatizarán los autores (2009: 409). Por eso es importante dejar claro que el *gobierno de sí empresarial* es otra cosa y mucho más que la *cultura de empresa*, se trata de una nueva forma de ser sujeto, y en este caso en el sentido fuerte de la palabra: sometido, sujetado.

Dardot y Laval aluden a una de las conocidas metáforas de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*: «No hemos salido de la *jaula de acero* de la economía capitalista de la que hablaba Weber. En cierto sentido, podría decirse que cada uno es llevado a construir, por su propia cuenta, su pequeña *jaula de acero individual*» (2009: 411-412). Y concluyen:

Es más fácil evadirse de una prisión que salir de una racionalidad, por que esto equivale a liberarse de un sistema de normas establecido a través de un trabajo de interiorización. Esto vale particularmente para la racionalidad neoliberal, en la medida en que esta última tiende a encerrar a cada sujeto en la pequeña *jaula de acero* que él mismo ha construido (2009: 475-476).

Si, como señalaba Foucault, la originalidad del cristianismo y su aporte a las artes de gobernar fue el haber introducido con el pastorado una estructura y una técnica –a la vez de poder, de investigación y de examen de sí y de los otros– con la que se consigue que cada sujeto produzca una verdad íntima sobre sí, verdad a través de la cual el pastor ejerce su poder y establece una relación de obediencia integral, cabría analizar con mayor detenimiento cuál es el tipo de verdad sobre nosotros mismos que estamos compelidos permanentemente a producir hoy para ser sujetos. En otras palabras, si lo que se difunde en la actualidad es lo que hemos dado en llamar una *ética empresarial*, un conjunto internalizado de valores, un *ethos* – como el descrito a partir de los ejecutivos que trabajan en corporaciones transnacionales–, *ethos* que toma como referencia primera a la forma *empresa*: ¿a quién obedecemos? ¿Quién nos evalúa? ¿Quién es el otro en la relación de poder que nos subjetiva? ¿Dónde está ese otro, si es que está afuera y no ya totalmente internalizado? Todo parece indicar que la norma neoliberal pretende instalar a la empresa como modo único de subjetivación: punto de máxima economía de poder de un arte ya económico de gobernar en la racionalidad de los propios gobernados. Vale la pena preguntarse entonces: ¿qué márgenes quedan en el mundo contemporáneo para oponerse a esta forma de ejercicio del poder, a esta forma de gobierno? ¿Qué márgenes quedan para rechazar esta manera de ser sujeto?

Bibliografía

- AUBREY, Bob (2000). *L'entreprise de soi*. París, Flammarion.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris, La Découverte.
- FOUCAULT, Michel (1999). El retorno de la moral. Entrevista con G. Barbedette y A. Scala, 29/05/1984. En M. Foucault, *Estética, Ética y Hermenéutica* (p. 381-391). Barcelona, Paidós.
- FOUCAULT, Michel (2000). *Defender la sociedad: curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (DS).
- FOUCAULT, Michel (2001). «Post-Scriptum: el sujeto y el poder». En DREYFUS, H. y RABINOW, P. (eds.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2002). *La hermenéutica del sujeto: curso en el Collège de France (1975-1976)*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, (STP).
- (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, (NBP).
- HENNIS, Wilhelm (1983). «Max Weber's 'central question'». *Economy and Society*, 12 (2), 135-180.
- LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo (2006). «¿Somos todos capitalistas? Del obrero al trabajador-inversor». *Nueva Sociedad* 202 (pp. 87-97).
- (2007a). *Ethos* empresarial: el 'capital humano' como valor social. *Estudios Sociológicos*, 15 (74), 399-425.
- (2007b). *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano y emprendedorismo como valores sociales*. Rio de Janeiro: Azougue.
- (2009). «O consumo como investimento: a teoria do capital humano e o capital humano como *ethos*». *Mediaciones*, 14 (2), (pp. 217-230).
- WEBER, Marianne (1995). *Biografía de Max Weber*. México, Fondo de Cultura Económica.
- WEBER, Max ([1904-5] 2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.

TRABAJO SOCIAL

Maternidad y exclusión en el contexto de los derechos de la infancia. Una reflexión sobre el escenario de intervención

Por: Mariana Bright
(Universidad Nacional de Mar del Plata)¹

El presente artículo, así como la tesis doctoral de la que forma parte, pretende ser un aporte en la reflexión sobre los imperativos que implican para el Trabajo Social la intervención con familias o más específicamente, mujeres cuestionadas en su rol materno. La violencia en todas sus formas, y en especial aquella provocada por la *expulsión* del sistema social, es el denominador común de esas mujeres; maternidades en contexto de exclusión, donde la insatisfacción de los Derechos Humanos entra en tensión con los discursos que postulan, más paradójica que paradigmáticamente, los Derechos del Niño.

Maternity and exclusion in children's rights context. A reflection over the intervention scenario

Abstract

This article, as well as the doctoral thesis of which it forms part, are intended to foster the reflection on the imperatives involved in Social Work, intervention with families, and more specifically women questioned in their maternal role. Violence in all its forms and specially the one caused by the expulsion from the social system, is the common denominator of these women; maternities in context of exclusion, where dissatisfaction of Human Rights comes into tension with the discourses that they posit, more paradoxical than paradigmatically, Children's Rights.

¹ kilpbright@hotmail.com

Introducción

Teresa Matus define la intervención del Trabajo Social como una forma de ver que se plasma en la acción (2001:15). Ese modo de ver, de escuchar, está determinada por matrices éticas, ontológicas, epistemológicas, teóricas y metodológicas, que se traducen en acciones concretas. Dicha intervención se encuentra en diálogo permanente con el propio escenario interventivo, constituido por la trama socio-política, institucional-normativa e intersubjetiva en la cual se desarrolla, generándose tensiones constantes que tienen su epicentro en las concepciones disonantes y las lógicas encontradas. La complejidad de lo social exige abordar esas tensiones, develar aquello que torna al escenario de la intervención en un espacio donde el sujeto, cuyo bienestar se pretende, se convierte en un ser extraño o al decir de Carballeda (2007) en un sujeto inesperado, observado con asombro e interpelado por una institución que lo ratifica en el lugar de un objeto no anhelado.

La tensión dialógica entre la intervención y la institución, entendida esta última en el sentido foucaultiano como todo aquello que en la sociedad funciona como sistema de coacción (Foucault, 1985:132) se torna aún más profunda cuando los sujetos resultan totalmente invisibles institucionalmente. La invisibilidad del sujeto acontece cuando prevalece a su existencia subjetiva la imagen socio-históricamente construida sobre él. Así, los niños, las mujeres/madre y los pobres son vistos en función de las concepciones imperantes respecto a niñez-maternidad-pobreza.

Hablar de maternidad, nos remite a un mundo sensorial donde se representan imágenes enternecedoras: un bebé en pleno amamantamiento mirándose mutuamente con su madre en idílica armonía; niños asidos de la mano protectora de su madre y hasta la propia imagen de *La Pietà* de Miguel Ángel, que resume el amor y el dolor de una madre ante la siempre injusta muerte de su hijo.

Desde la confirmación del embarazo, todo le recordará a la mujer de su nueva condición: con su atuendo de *futura mamá*, concurrirá a los controles de algún centro materno infantil, luego dará a luz en una maternidad; según su condición económica contará con la cobertura del plan materno de su obra social o la asistencia de algún programa estatal materno infantil. Su

hijo concurrirá a un jardín maternal y tanto allí como en los centros de salud u otros lugares donde transcurra la vida de su hijo, ya no la volverán a llamar por su nombre o señorita o señora como hasta ahora, será para todos sencillamente: mamá.

Esta colonización que realiza la procreación a la totalidad de los aspectos de la vida de una mujer ¿funda un nuevo y definitivo reinado? ¿Significa la pérdida de la identidad o esta nueva condición de madre es la real identidad de un ser que ha logrado superar su incompletud? Si bien han sido frondosos y profundos los debates al respecto desde el siglo pasado y desde una diversidad de ámbitos, continúa abofeteando los más profundos valores tradicionales, la presencia de una mujer que no desea ser madre o de una madre que no brinda amor a su hijo. La *mala madre* se planta frente a la sociedad occidental y cristiana, haciendo frente a todas las imágenes, las poesías y canciones, las campañas publicitarias, las concepciones y valores más profundos y hasta a la misma ley.

Pretender intervenir, implica visibilizar a los sujetos e ir en busca de esas tensiones, aquellas que surgen al hablar de maternidad o más específicamente de las *malas madres*; de esa maternidad que ha sido cuestionada por el dispositivo normativo.

Si bien el escenario de la intervención ha sido favorablemente sacudido precisamente por un *aggiornamento* normativo a la luz de la perspectiva de derechos, tanto en el dispositivo de protección de la niñez en riesgo (Sistema de Patronato), como en el reformulado Sistema de Protección y Promoción de Derechos del Niño, subyacen concepciones esencialistas de la maternidad, que continúan dejando en sombras a las mujeres/madre cuestionadas y paradójicamente, sin derechos.

Estas malas madres tienen como denominador común el desgajamiento social, la pobreza, la violencia, la exclusión, situaciones que no solo tornan sumamente complejo el ejercicio del rol materno, tal y como es concebido, sino que les deparan una condena previa enraizada, como veremos más adelante, en la propia construcción social sobre la indignidad de la pobreza y su correlato en la indignidad de esas maternidades.

Naturaleza humana o construcción cultural: *¿That's the cuestión?*

Con aportaciones propias de la posmodernidad y la teoría crítica y en el marco de los profundos cambios sociales, culturales, económicos y políticos que han operado en los últimos años, han surgido nuevos debates y la necesidad de revisión de las miradas tradicionales sobre los conceptos subjetividad e identidad individual. El denominador común de dichos debates se enclava en la necesidad de cuestionar aquellas cosmovisiones que han regido de manera hegemónica con respecto al ser humano y su vinculación con el contexto sociocultural, así como las relaciones entre los seres humanos y las profundas diferencias entre ellos, que fueron cobrando históricamente diversas connotaciones según los modelos ideales construidos por cada sociedad. Entre estas diferencias nos centraremos en aquella determinada por la dicotomía sexual: el género.

Intentar dar cuenta aquí de la polifonía discursiva surgida en solo los últimos treinta años respecto de la cuestión de género, sería una tarea faraónica y aun así resultaría incompleta. La diversidad de los aportes brindados por los feminismos², la multiplicidad de visiones de las ciencias sociales y de las distintas versiones del psicoanálisis confluyen en el debate sobre el carácter determinante de la diferencia de sexos, la jerarquización sexual despótica y la construcción sociocultural de las identidades de género.

En definitiva y realizando una simplificación hasta irrespetuosa, se podría decir que el sustento de las discusiones más polarizadas no es una novedad. Según planteaba el historiador Ignacio Lewkowicz, ambas son tributarias de cosmo-visiones primigenias deterministas; por un lado, la versión biologicista que reduce la diferencia sexual a determinantes propios de la natural condición humana, por lo tanto son fundantes invariantes y subyacen a cualquier experiencia humana, tales como ser portador de genitales distintos; por el otro, la versión culturalista que sitúa las determinantes de las asimétricas relaciones sexuales, en las construcciones ideales que cada sociedad ha generado. Al respecto el autor propone:

2 Véase un resumen del pensamiento feminista estadounidense entre las décadas del 60 a 80 en Snitow, Ann (1992) «Maternidad: la recuperación de los textos demoniacos», en Reti, Irene (comp.) *Childless by Choice: A Feminist Anthology*. HerBooks. Santa Cruz. Capítulo traducido por Moreno, Hortensia y publicado en revista *Debate Feminista* Vol. 29 (2004).

La perspectiva historiadora tiene que asumir las instancias biológica y cultural como condicionantes de la sexualidad. La condición condiciona; la determinación determina. La condición constituye un elemento que inevitablemente ha de ser tenido en cuenta; la determinación es un elemento que establece inevitablemente el modo en que ha de ser tenido en cuenta. Una condición puede ser excedida, apropiada y significada por otra más fuerte. Una determinación traza los límites de su ser, su significación y su eficacia (Lewkowicz, 1998:5).

En 1992 Francis Fukuyama anuncia a la humanidad que se acerca su fin. Su argumentación se apoya en el fracaso de todos aquellos intentos por modificar la «naturaleza humana», la que al estar «genéticamente controlada» será finalmente modificada por los avances de la biotecnología. Precisamente para Fukuyama «... la naturaleza humana es la suma del comportamiento y las características que son típicas de la especie humana, y que se deben a factores genéticos más que a factores ambientales» (Fukuyama, 2002: 214). No tardarán en llegar las chanzas de Fernando Savater, tildando a Fukuyama de «funcionario exagerado»³, ante la dramática descripción de los decesos de la historia y del hombre bajo el dominio de su propia naturaleza genética. Al cruce del determinismo biologicista, la respuesta del autor español surge al rescate de lo humano:

Las pautas vegetativas y los instintos son programas, las rosas y las panteras están *programadas* para ser lo que son, hacer lo que hacen y vivir como viven. Los seres humanos estamos programados también, pero en una medida diferente: nuestra estructura biológica responde a programas estrictos, pero no así nuestra capacidad simbólica (de la que dependen nuestras acciones). Digamos que los seres humanos estamos programados en cuanto *seres* pero no en cuanto *humanos*. Recibimos con nuestra dotación genética la capacidad innata de llevar a cabo comportamientos no innatos (Savater, 2003: 19).

³ En el artículo: «Tormenta de ideas», de Fernando Savater, revista literaria *AZUL@RTE* <http://revistazularte.blogia.com>

El concepto de *naturaleza humana*, y las connotaciones que de éste se desprenden según cada concepción, ha sido también tema de debate y cuestionamiento desde las más diversas posturas filosóficas. Lo innato y lo adquirido; lo invariable y lo maleable del ser humano han estado presentes desde las reflexiones del *Leviatán* de Hobbes (1651) y el *Emilio* de Rousseau (1762). Pero ya en el siglo XX Hannah Arendt pretenderá evitar conceptos que lleven a la filosofía hacia formas de superstición naturalista, oponiendo al concepto de *naturaleza humana* el de la *condición humana* (1958) y asegura: «... nada nos da derecho a dar por sentado que el hombre tiene una naturaleza o esencia en el mismo sentido que otras cosas» (Arendt, 2009: 24). Para la autora, la *condición humana* está compuesta por tres elementos: *la labor*, condición de subsistencia y respuesta metabólica, que se trata de la satisfacción de las necesidades básicas; *el trabajo*, condición de su existencia en el mundo destinada a la fabricación, transformación de materias primas a partir de sus ideas y deseos, para lo cual no requiere de la presencia de otros. Y finalmente *la acción y la palabra* que refieren a condiciones propiamente humanas y que ponen a los humanos en relación con los otros en una *pluralidad* en la que todos nos parecemos, coexistiendo en un mundo común, pero donde cada uno es único. Al decir de Savater, «...la naturaleza nos determina a ser humanos, pero nos permite serlo a nuestro modo» y el derecho a elegir lo humano que preconiza, implica precisamente: «el respeto a esa dimensión inmanejable que lo humano debe conservar para lo humano» (Savater, 2003: 175).

La palabra y la relación con los otros son las condiciones fundamentales de nuestra humanidad y nos convierte en seres simbólicos. Según Savater *humanidad* consiste en una forma de relación simbólica, por ello los humanos en tanto seres simbólicos solo podemos desarrollar nuestro potencial en el marco de la relación con los otros. Como seres simbólicos en relación permanente con el mundo social, la totalidad de los fenómenos surgidos de la experiencia humana serán sociohistóricos, en tanto influidos por el contexto y atravesados por una diversidad de variables (Tarducci, 2008).

En este marco y así como no existen coincidencias entre las diversas culturas respecto de las diferencias establecidas entre hombres y mujeres, tampoco hay consenso respecto de cómo definir la propia noción de género. En tanto perteneciente al orden simbólico, se trata de un concepto dinámico

que no puede adscribirse a definiciones unívocas. Remite a las prescripciones socioculturales e históricas respecto de las formas ideales que deben adoptar varones y mujeres. Hablar de género no alude exclusivamente entonces a las mujeres, sino a las posiciones que ambos sujetos sexuados adquieren en función de los designios de la construcción sociocultural histórica y de su propia experiencia subjetiva. Homogeneizar a partir de afirmaciones reduccionistas la caracterización de cada grupo sería negar la diversidad que existe en el interior de cada uno de ellos y asumir la presencia de determinismos (ya sea biológicos, ya sea culturales) que minimicen la compleja impronta subjetiva ante los diversos fenómenos de la experiencia humana, lo que representa el objetivo principal de este estudio.

Uno de dichos fenómenos de la experiencia humana es la maternidad y si de evitar ceñirnos a determinantes se trata, no puede ni debe ser restringida a imperativos culturales o a su evidencia biofisiológica, ya que ambas posiciones cercenan la propia experiencia subjetiva, acalla las voces y las consecuencias de ello han sido nefastas. La maternidad no es un hecho *natural*, se trata de una construcción social condicionada por innumerables variables y definida en un marco normativo que responde a las necesidades de cada sociedad en un lugar y tiempo histórico determinado. Como constructo social, la maternidad está atravesada por condicionamientos de género que se materializan en discursos y prácticas (Badinter, 1981; Palomar, 2007; Tarducci, 2008).

Cultura y naturaleza, como determinantes, han sometido a la maternidad a un complejo y poderoso imaginario mítico euhemerístico⁴, construido desde espacios donde *saber* y *poder* incardinados aportan evidencias que lo legitiman, basadas en imágenes esencialistas donde el *instinto*, el *amor* y la *sangre* han configurado una trampa de género en el que la mujer ha quedado atrapada desde hace siglos.

4 El euhemerismo consiste en el supuesto de que todo mito aporta alguna clase de verdad histórica. El concepto fue creado en honor a la doctrina de Euhémero o Evémero de Mesina (siglos IV-III aC), autor de una *sagrada escritura*, traducida al latín por Ennio, en la cual se quería demostrar que los dioses son hombres de valor, ilustres o poderosos divinizados después de su muerte (Abbagneno, Nicola; Fornero, Giovanni, 2004, *Diccionario de Filosofía*, México. Fondo de Cultura Económica (p. 435).

De exclusión, soledad e invisibilidad

Ruth Ibaceta plantea en su artículo «Desigualdad Social y Trabajo Social» (2007), que la preocupación de los trabajadores sociales por las condiciones de desigualdad, pobreza y exclusión social tiene fundamento en sus implicancias éticas, económicas y políticas. Agrega la autora al hablar de exclusión social, que dicho concepto incluye no solamente aspectos materiales sino también simbólicos «... de ahí que el concepto de exclusión, empezó a dar cuenta de las rupturas existentes en el interior del tejido social y dentro de los valores comunitarios» (Ibaceta, 2007:151).

Si bien tuvo su origen en 1974 a través de la obra de Lenoir *Los excluidos*, es la década de los 90 la que brinda al concepto de exclusión su relevancia actual. La exclusión social aglutina el proceso de cambios sociales y económicos de los años 70, 80 y 90 sufrido por los países desarrollados. Se vislumbra como un concepto más dinámico que el de pobreza, atento a la multiplicidad de factores que se entrelazan en él. Precisamente el rasgo distintivo de los excluidos es la diversidad y complejidad de sus situaciones y la imposibilidad de tener garantizados sus derechos ciudadanos, enmarcados en un contexto de globalización, políticas macroeconómicas neoliberales y consecuente *desocupación* (Rosanvallon; Fotoussi, 1997).

Exclusión/integración no son vistos como compartimentos estancos, sino como un continuum, situándose a ambos extremos de la vulnerabilidad social, en un marco de degradación de la adscripción social. Dicha degradación es la que genera la desestabilización de los estables (Castel, 1997), en contextos de corrosión de la cohesión social y de disolución del lazo social. Si bien no es el objetivo de este artículo profundizar en el análisis de la gradual pérdida de la solidaridad social, se hace necesario contextualizar la exclusión en el marco del proceso de individualización (Beck, 1998)⁵ que acompañó la instauración y ha determinado, para el autor, el fracaso social de la *modernidad*. Dicho proceso, aunque inacabado (Bright, 2012: 159) y hoy resignificado por nuevas perspectivas socio-políticas tendientes a la inclusión, ha condenado a cientos de miles de mujeres pobres a la soledad, situación que refuerza su vulnerabilidad.

⁵ Beck diferencia conceptualmente el término *individualización*, de aquel acuñado a comienzos del siglo XX por Georg Simmel, Emile Durkheim y Max Weber (Beck, 1998:35).

Los trabajadores sociales, en su quehacer profesional, fueron constatando progresivamente los resultados de las políticas implementadas, que lejos de producir un derrame de la riqueza, como se profetizaba, observaban el incremento de la pobreza y la reducción de los recursos del Estado, el aumento de la desnutrición, el quiebre del sistema de salud y de educación, la droga atravesando amplias capas de la población y los niños y jóvenes –excluidos del sistema escolar– delinquiendo para conseguirla; y lo que fue más grave aún, el resquebrajamiento de la familia y la pérdida de la posibilidad de que cada uno de sus miembros desempeñen sus roles y ejerzan efectivamente su derechos (Fazzio, 2006:31).

Pensar o hablar de lo social en este escenario constituye un verdadero acto de arrojo, por lo cual intervenir en lo social en plena fragmentación de su materialidad implica un imperativo de reflexión, revisión y recreación de todas nuestras prácticas para que puedan reencontrarse con una sociedad que espera en soledad, temerosa como una niña.

Las tensiones entre los conceptos de igualdad/desigualdad, inclusión/exclusión, aparentan una supuesta dicotomía explicativa que mina la comprensión total de estos fenómenos. Las interpretaciones de la compleja realidad social no presentan ya las cómodas posiciones dicotómicas de opuestos mutuamente exclusivos, concepciones estas que han perdido su capacidad explicativa. Estas rupturas en la trama social, estos quiebres en las biografías socio-familiares, se constituyen en el núcleo duro de la práctica interventiva profesional. Llegan a nuestros servicios personas carentes de derechos, solo visibles a través de sus crímenes y cuyos discursos, a fuerza de no ser oídos, se ocultan tras los datos básicos de la anamnesis perpetua. Condenados a la soledad como el resto de una sociedad que los desconoce como parte de ella.

La intervención en contextos de complejidad nos interpela a realizar una permanente vigilancia de los basamentos éticos de la interpretación de lo social que sustenta nuestras prácticas y de los mandatos declamatorios de una política pública que reincide en desconocer a sus beneficiarios.

Pareciera que los dispositivos institucionales (estatales, privados, organismos no gubernamentales) se presentan, a veces, más como un riesgo para la integración y la reconstrucción del lazos sociales que como un mecanismo de mantenimiento de la cohesión social (Carballeda, 2007:23).

La invisibilidad histórica

Hablar de mujeres, niños, maternidad en el marco contextual de la exclusión remite, como se pretende ilustrar con los siguientes tres ejemplos, no sólo a un juego de variables macroeconómicas referenciadas históricamente a fines del siglo XX. La exclusión, el desgajamiento social, la invisibilidad, la mudez han acompañado a mujeres y niños a lo largo de toda la historia. La exclusión como proceso de expulsión de la trama socio-productiva se levantará entonces por detrás de la escena como un telón de fondo de una maternidad que continúa entre bambalinas. Pero éste no será el único telón.

A muchos el pellejo como manto / les cubre aquellos huesos descarnados; / (...) Hoy mueren diez, mañana mueren veinte / (...) Los niños descaecidos sollozando, / (...) y las madres maldicen su ventura.

Cantos. Martín del Barco Centenera (1572)

El fragmento relata los avatares que pasaran los tripulantes que acompañaran en su viaje de conquista al adelantado Juan Ortiz de Zárate en 1572. Martín del Barco Centenera viajaba en la expedición y es autor de los *Cantos VIII y IX de La Argentina*. Como es claramente expuesto en su obra, fue entre otros motivos el hambre quien contrariara la empresa y en este canto dedicado a esa penuria es desde donde se puede tener conocimiento de las setenta mujeres con sus hijos que se encontraban presentes, a pesar de la ignorancia histórica. Aunque ausentes en los textos oficiales, históricos y poéticos, las mujeres y los niños han estado presentes en las duras faenas de la Conquista, aún en los primeros viajes de Colón. «...el número de mujeres que viajaron sin papeles tuvo que ser porcentualmente mayor que en el de varones, porque religiosas y solteras requerían permiso expreso del rey, y algunos colectivos –extranjeras, *mujeres licenciosas*, descendientes de procesados por la Inquisición, etcétera– tenían prohibido el paso a

América» (Langa Pizarro, 2007:110). La autora, doctora en Filosofía Hispánica, intenta develar esta doble invisibilidad: no figurar en la historia ora por pertenecer a un colectivo rechazado, ora por el solo hecho de tratarse de mujeres y niños.

*Sus caballos, en manadas, / pacen la fragante yerba (...) / Y no lejos de la turba,
/ que charla ufana y hambrienta, / (...) al paso que su infortunio, / sin esperanzas,
lamentan, rememorando su hogar, / los infantes y las hembras*

Civilización y Barbarie. Esteban Echeverría (1837)

La frontera como límite de la exclusión, eje articulador entre la *civilización* y *la barbarie*, fue el destino de miles de cautivas que fueron violentamente arrastradas a los márgenes de la sociedad colonial de Buenos Aires del siglo XVII. Pero tal como muestra Esteban Echeverría y rescatan Marcela Castro y Silvia Jurovietzky en su obra *Fronteras, caballos y mujeres*, otras fronteras invisibles, pero de una materialidad desgarradora, que dejaron a estas mujeres fuera de la historia. Las autoras hacen girar el texto en la contraposición valorativa entre los caballos y las mujeres, evidenciando los primeros una preponderancia y un espacio simbólico valorativo al que la mujer y sus hijos no acceden.

¿Qué ocurre cuando se les cede la voz a las cautivas? Dicen despropósitos, dicen lo que no se espera de ellas. Nueva desproporción: con pocas palabras contradicen el modelo hegemónico, y en este sentido interesa subrayar la diversidad de impugnaciones (Castro; Jurovietzky, 1994:151).

Ellas no quieren regresar, no pueden regresar a esa civilización que las dejó abandonadas durante años a las afueras de la vida. Ya no son *huinca*, tal vez nunca lo fueron. Los infantes y las hembras se lamentan de su suerte, allende las fronteras, esas fronteras simbólicas e infranqueables que han mantenido en la total invisibilidad a las madres y a sus hijos.

The mother didn't cry, but I cried for her, seeing our little bit of nothing slowly disappear

Muerte sin llanto. Nancy Scheper-Hughes 1997

La altísima tasa de mortalidad infantil en Brasil en la década de los 90 representaba el 25% de los niños muertos en América, aproximadamente un millón de muertes anuales y de ellas, más de la mitad pertenecientes al Nordeste del país. Poblaciones de las clases sociales de mayor marginación. Pero el dato que convierte esta cruenta realidad en objeto de estudio es la indiferencia materna hacia la muerte de su hijo. *La Muerte sin llanto*, de la antropóloga Nancy Scheper-Hughes, es quizá una obra paradigmática y desafiante; invita a la puesta en suspenso de la ética⁶ enfrentando los sentimientos maternos socialmente esperables frente a la realidad de la exclusión.

El tema de mi estudio es amor y muerte en el Alto do Cruzeiro, pero específicamente de amor materno y la muerte de un niño. Se trata de cultura, escasez económica y emocional y sus efectos sobre el pensamiento materno y la práctica. [...] Se trata de los significados y los efectos de la privación, pérdida y abandono en la capacidad de amar, nutrir, confiar y tener y mantener la fe en el sentido más amplio de esos términos» (Scheper-Hughes, 1997: 546).

La ausencia de llanto no representa falta de sentimientos, frialdad o indiferencia. Se trata de la reacción culturalmente correcta. Nadie cuestionará la ausencia de lágrimas de las madres en el Alto do Cruzeiro.

Historia y poesía se entrelazan para dar cuenta, en solo un fragmento de vida americana, de la invisibilidad y la exclusión de mujeres y niños. De una pobreza que devendrá clave explicativa de una maternidad cuestionada.

Las malas madres y el mito de la pobreza

El modelo hegemónico de maternidad atraviesa todos los estamentos de la sociedad; ricas o pobres, blancas o negras, jóvenes o viejas, las mujeres de todos los sectores sociales se ven enfrentadas a los imperativos del amor, la abnegación y el sacrificio maternos. Pero ¿por qué cuando hablamos de madres cuestionadas legalmente en su rol solo se nos representan aquellas más vulnerables, provenientes de los sectores más postergados de la

⁶ Buber, Martín (1952). *Las imágenes del bien y del mal* (pp.147-156).

sociedad? ¿Es que los fallos de la maternidad solo se dan en dichos sectores? ¿Existe una relación directa entre la pobreza y la incapacidad para maternar? ¿Posee la pobreza inscrita en su naturaleza indigna el germen de una maternidad indigna? Todo atisbo de respuesta a estos interrogantes nos remitiría a un sinnúmero de afirmaciones discriminatorias, las mismas que han dado sustento a los discursos y prácticas de las políticas públicas de los últimos cien años en materia de niñez y familia en la Argentina, creando dispositivos de control y vigilancia de los pobres, sus cuerpos, sus mentes y sus vientres.

La familia en su conjunto, como estructura fundada en la contención y la autoridad, ha desaparecido y se vislumbran nuevas formas de interrelación paterno/materno-filial que resignifican los vínculos y sus representaciones subjetivas. Ha perdido su lugar de referente y articulador entre lo privado y lo social. Su representación en el discurso de los niños se limita a una serie inconexa de anécdotas carentes de aquellas significaciones que les fueron propias. «Éramos un equipo donde todos nos cuidábamos a todos», expresa una madre de niños de cinco y seis años, añorando un pasado reciente interrumpido por la internación de sus hijos. La familia ha mutado.

Los procesos de individuación, desgajamiento y aislamiento propios de la modernidad han impactado fuertemente sobre todos los sectores sociales, pero en especial sobre los más desfavorecidos. Sumado a ello, el escaso límite en las fronteras de los hogares pobres entre lo público y lo privado ha permitido el desborde de la vida privada en el escenario público y la irrupción en ella del Estado y todos sus dispositivos.

Las prácticas de la lógica jurídica tutelar denostaban la capacidad de las familias para asumir responsablemente la crianza de sus hijos, retenía en institutos a niños y niñas durante años, hasta que las diversas configuraciones familiares se asemejaran al ideal modélico: nuclear, biparental, solvente, etcétera. En contrapartida, se ha instalado una nueva lógica entre los técnicos y operadores de la Protección y Promoción de Derechos del Niño, que otorga atribuciones casi mágicas a la consanguinidad, como generadora de vínculos afectivos, aun ante el rechazo explícito.

Deborah Daich comenta, al hablar de filicidio, que los casos registrados en el ámbito judicial, tanto en el pasado como en el presente, corresponden

a mujeres pertenecientes a grupos de vulnerabilidad social, grupos estos que proveen de manera permanente de clientela al sistema. Pero lejos de buscar respuestas de ello en las naturales condiciones de esas mujeres sin recursos, advierte:

...el poder punitivo siempre opera selectivamente, ello significa que solo algunos sectores sociales proveen la clientela que se incorpora de manera permanente a estos sistemas. De aquí que la modificación del Código Penal (en materia de filicidio), no solo no reporta beneficio alguno a las mujeres, sino que además las perjudica, en especial a las mujeres pobres (Daich, 2008: 65).

El tema de la selectividad del sistema punitivo está siendo abordado por diversos autores actuales entre ellos Eugenio Zaffaroni, quien plantea que la doctrina actual no está tomando en cuenta el dato que la hace más vulnerable a las críticas sociales y políticas, como lo es el de la selectividad, por la cual ciertos grupos son considerados *per se* enemigos de la Justicia. Más allá de llamarle la atención la omisión de este dato nada menor, que para él resulta inexplicable, señala:

La doctrina premoderna se hacía cargo del planteamiento crítico o lo prevenía. La selectividad del poder punitivo no solo fue admitida por la doctrina premoderna, sino que se ocupó de legitimarla, aceptando implícitamente que para los amigos rige la impunidad y para los enemigos el castigo (Zaffaroni, 2007: 86).

Los juzgados no intervienen ante la derivación de la crianza de bebés a las nuevas nodrizas, cuentapropistas del sector privado o ante la presencia de cientos de niños durante horas en las nuevas guarderías virtuales, engeguados de abandono por los monitores de los *cyber*. Los servicios de protección no abordan la realidad de miles de niños que permanecen atrapados en la doble escolaridad de encumbrados institutos privados para concurrir luego a clases de piano, tenis y teatro. Las asesorías desconocen las horas de encierro en sus cuartos de cientos de miles de adolescentes, con la sola compañía de un mundo que les ofrece su amistad a través de la ventanita del chat. Los niños de los pobres viven y crecen en el escenario

público, desgajados, como sus mayores, de todo espacio de contención. Molestan, obstaculizan el tráfico, ensucian las aceras, no se adaptan a una escuela que se esfuerza por alejarlos.

¿Qué diferencia existe entre ambas situaciones pasibles de ser conceptualizadas como abandono parental? Teniendo en cuenta la situación de vulnerabilidad de los niños y el impacto que dicho abandono material tendrá en su vida adulta, no habría mayores diferencias. Los adultos con sentimientos de desamor materno y abandono invaden los divanes de los consultorios privados. No obstante las madres cuestionadas en su rol, las malas madres desnaturalizadas, continúan siendo aquellas a las que el destino (u otros avatares político-económicos más perversos) ha arrojado a las orillas de la sociedad. Quienes las increpan por su negligencia y falta de amor se resisten a mirar más allá de las biografías accidentadas de estas mujeres, descontextualizando su existencia y psicologizando sus vidas, buscando en los intersticios de sus historias de fracasos las posibles causas de su desamor.

Desde la teoría crítica el derecho como discurso social cumple la función de performador de sujetos.

El discurso jurídico moderno se constituyó bajo el paradigma de la libertad, la igualdad y la fraternidad entre los hombres varones y bajo apariencias de racionalidad y objetividad construyó discriminaciones (hacia otros sujetos: mujeres, niños, negros, pobres), reforzó valores que eran (o son) caros a los hombres (honor, valentía, honra, posición económica, status político de ciudadano) negados a otros sujetos a quienes interpelaba diferentemente estallando el propio supuesto de unidad del derecho (Zaikoski, 2008: 122).

Propia de la discriminación, el derecho siempre ha tenido una visión esencialista (Ruiz, 2000: 19) respecto de estos grupos, atribuyéndoles cualidades universales y eternas que se tornan naturales y desde las cuales se otorga o niega derechos a los menores, pobres, incapaces, etcétera. Por este motivo los dispositivos normativos y de control social se dirigen directamente a este sector, a estas mujeres y a estas historias, como blanco principal de sus intervenciones. En muchos casos, ya han intervenido con

sus madres y lo harán con sus hijos, con una letanía de supuestos míticos sostenidos por teorías genéticas homogeneizantes, que impiden la posibilidad del espacio individual, de la propia vivencia, del dato original, del tratamiento del otro como persona y como sujeto. Donde la mujer, y su particular situación, es condenada en una práctica estigmatizante que, entretejiendo iniquidades socio-económicas y de género, la reduce al desvalor.

Hijos de mala madre

Convertida en problemática, la niñez tuvo en la Argentina de fines del siglo XIX un destino de padecimientos. La intervención del Estado se dirigió a los llamados niños en riesgo que proliferaban en las calles de una Buenos Aires que comenzaba a trazar los límites precisos de la más cruenta iniquidad. Con la sanción de la Ley de Patronato, la respuesta estatal a la problemática fue el fortalecimiento y consolidación del asilo, como dispositivo de control de esa niñez, fruto de inmigrantes pobres que habían llegado a la tierra prometida. La ecuación era sencilla: origen popular e inmigrante = delincuente. Con lo cual era menester que el Estado frenara esta tendencia, educando bajo preceptos morales y nacionales a estos niños que eran socialmente huérfanos (Bright, 2012: 162).

Desde mediados del siglo XX, los niños son preconizados como sujetos de derecho, brindándoles una aparente visibilidad que permite su reconocimiento, al tiempo que se reordenan los dispositivos de control que los confinarán nuevamente a las sombras de la vida social. Luego de un siglo de concepciones, prácticas, avasallamientos y torturas, la Convención Internacional de los Derechos de los Niños proclama su liberación. Reclama por sus derechos. Intenta visibilizarlos. La Ley de Patronato es remplazada por la Ley de Protección y Promoción Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. ¡Todo ha cambiado! ¿Todo ha cambiado?

La transición entre ambos paradigmas ha traído aparejada una permanente lucha sin cuartel entre quienes detentaban el poder absoluto a la sombra de la Ley de Patronato y quienes pugnan, con la Declaración Internacional de los Derechos del Niño en sus manos, por la desjudicialización de las situaciones asistenciales; postulan que la comunidad en su conjunto debe encargarse de dar respuestas a estas situaciones y desde la democrática perspectiva de la corresponsabilidad proclaman ¡el rey ha

muerto... viva el rey!, generando un nuevo espacio de poder, tan similar al anterior que se hace sumamente difícil diferenciar uno del otro.

Completando el panorama poco alentador, las declamaciones sobre los derechos fundamentales de los niños no alcanzan ni incluyen ni integran a sus familias. Las inmigrantes, italianas y españolas cuestionadas por el abandono de sus hijos hace más de un siglo, son encarnadas por las malas madres del tercer milenio, tan pobres, tan excluidas y tan invisibles como aquellas.

La pobreza material que otrora horrorizara a la sociedad porteña, en esta libre asociación de negro-sucio-malo, determinó acciones para que los frutos fueran arrancados de las torcidas ramas, con el objeto de que se convirtieran en personas buenas y útiles. Hoy los expulsados son legiones. «... se trata de sujetos que han perdido su visibilidad en la vida pública, porque han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos» (Duschatzky, 2002:18). Hablar de exclusión según la autora, sólo describe un estado por fuera del orden social, el concepto de expulsión pone de manifiesto lo que tiene de acción y principalmente de estrategia.

Al solo efecto de ilustrar las características de estas madres cuestionadas y a partir de un relevamiento recientemente efectuado en el Hogar Convivencial Municipal Francisco Saverio Scarpati, de la ciudad de Mar del Plata, sede tanto de mi labor cotidiana como de mi investigación doctoral, entre cincuenta y dos mujeres durante el lustro 2008-2012, surgen los siguientes datos:

Procedencia

Si bien Mar del Plata es la ciudad del desarraigo por ser polo de atracción de jóvenes y familias del interior del país y de países limítrofes, 77% de las madres son nacidas en esta ciudad, por lo que la falta de referentes afectivos familiares o exofamiliares es un dato más que sugestivo. En el transcurso de los últimos cinco años, 63,46% de las mujeres cuestionadas han sido definidas como *madres solas*. Una soledad que se convierte en un desafío, en la necesidad de reconstruir aquellas tramas afectivas que han sido o pueden volver a ser una red de contención.

Violencia

Pero no todas las mujeres están solas, 25% de las madres cuestionadas se encontraban en pareja con el padre de sus hijos, o de alguno de sus hijos, al ingresar a sus hijos en el hogar. Pero tomando solo esta muestra del último lustro, la totalidad de las parejas que han transitado por el hogar están atravesadas por la violencia de género. La violencia ha invadido sus vidas y sus manos. El 61,54% de los niños que han pasado por el hogar han sido víctimas de maltrato; la violencia se ha extendido a sus hijos. Cuando la confianza va tomando forma y las entrevistas, profundidad, surgen imágenes de la violencia a la que estuvieron expuestas ellas mismas en su propia infancia, en ocasiones minimizada o naturalizada en su discurso, pero con una impronta que las condenó a la vulnerabilidad. Un limitado 5,77% de las mujeres ha declarado abiertamente haber sido víctimas de abuso en su infancia. El resto solo guardó silencio.

Cantidad de hijos

La cantidad de hijos es otro dato impreciso, huidizo y acallado. Solo cuando la confianza ha ganado suficiente terreno, se accede a datos reales del número de niños que pasaron por sus vientres. En algunos casos sus embarazos fueron también gestados desde la violencia. Si bien el promedio de edades de las mujeres ronda los treinta años, solo 26,92% de la muestra ha declarado tener entre uno y tres niños. El 46,16% reconoce entre cuatro y seis hijos y 29,92% ha superado los siete hijos. Estos datos generan nuevos interrogantes, principalmente respecto de la edad que estas mujeres tuvieron su primer hijo, relevándose que en más de 50% de los casos, estas mujeres fueron madres sin haberse alejado demasiado de su propia niñez o adolescencia. Poco o nada surge de sus relatos respecto de las situaciones que acompañaron esos primeros embarazos. Borroneados en un pasado al que evitan volver, esos primeros hijos fueron la antesala de los abandonos. Solapado con esta evidencia, surge un nuevo porcentaje abrumador: el 57% de las mujeres no se hizo cargo de la crianza de sus primeros hijos por diversos motivos, tan esfumados en su palabras, como sus propios nombres. Si bien en las confesiones posteriores se evidencia que la ausencia es solo discursiva, habiéndose tornado en un agujijón en su memoria. El deseo de reparación está enrevesado en sus monólogos, pero a pesar del tiempo, la distancia y la

falta de contacto, aparece como suspiro tranquilizador un «yo sé que están bien».

Adicciones

Un tercio de las mujeres se encuentran atrapadas en la trama enmarañada de las adicciones, que lejos de hacer más livianos sus pasos, las han anclado en el vacío. El 11,53% de las madres ha presentado alcoholismo y otro 21,15% adicción a drogas. Teniendo en cuenta los apartados anteriores respecto de la soledad y la violencia que atraviesan sus vidas, sus pronósticos son poco alentadores. Sumado a ello, la presión por la separación de sus hijos no se evidencia o se cristaliza como un motivo para el fortalecimiento de voluntad en la lucha contra su adicción, sino que se constituye en un motivo más para la caída. En el transcurso de estos cinco años a los que se refiere la muestra, solo una de las mujeres logró, aunque en forma condicional, recuperar la custodia de sus hijos. Los niños de las dieciséis mujeres restantes fueron dados en guarda o adopción. Este dato no debe transformarse en una fórmula simplista para aventurar el destino de las próximas mujeres, sino en un replanteo y desafío respecto de las intervenciones y dispositivos vigentes para abordar a la temática, problemática que además se torna cada vez más presente en la comunidad marplatense. Como datos salientes debe agregarse que la presencia de cuatro casos de VIH entre las mujeres de la muestra no ha guardado relación con el uso de estupefacientes por parte de ellas, sino a causa del contagio de sus parejas. Pero por otra parte, en otras cuatro mujeres que han presentado antecedentes delictivos, éstos sí se encontraban ligados al consumo.

Mentes heridas

Si bien no hemos aún realizado una pesquisa, tal vez necesaria, a fin de confirmar nuestras sospechas, la debilidad mental y los trastornos psiquiátricos se presentan cada vez con mayor intensidad entre las mujeres madres cuestionadas que llegan al hogar. La muestra en cuestión respecto de este último lustro arroja importantes evidencias: 9,61% de las mujeres padecen de retrasos en la función cognitiva de tal envergadura que les ha impedido tanto el cuidado de sus hijos como su autocuidado. Desde hace muchos años se observa la proliferación de retrasos mentales leves, en general por causas sociales, asociadas con la deficitaria alimentación en los

primeros años de vida, la falta de estimulación adecuada; estas limitaciones no ponen en riesgo el desarrollo de la vida social y la capacidad para desempeñar adecuadamente los diversos roles sociales. Los casos aludidos por la muestra dan cuenta de profundos deterioros cognitivos que también impidieron el reintegro de los niños a sus madres. Asimismo, otra problemática aqueja a las mujeres cuestionadas, percibiéndose un marcado incremento, son los trastornos psiquiátricos. El 21,15% de las mujeres de la muestra presenta psicopatologías severas, con tratamientos farmacológicos discontinuos. Si bien se trata una problemática que se encuentra en agenda en los debates actuales a partir del cambio normativo respecto de salud mental, las estrategias para el tratamiento sostenido y la reconciliación entre el sufrimiento psíquico y la maternidad aún resultan inacabadas.

Sin techo

Las limitaciones económicas son el telón de fondo de la totalidad de las mujeres de la muestra. Ocupaciones laborales condenadas a la inestabilidad o dependencia económica de sus parejas (como prolongación de la violencia invisible que atraviesan las relaciones de género), pero también de fuentes inestables. La subsistencia depende de un verdadero *collage* de programas sociales, becas, subsidio, pensiones, etcétera, sumados a comedores escolares, copas de leche y otros soportes alimentarios. Las pensiones no contributivas para madres de más de siete hijos o por discapacidad son la única pieza estable de su economía, además de la Asignación Universal por Hijo cuya continuidad peligra ante la interrupción de la convivencia con sus hijos. Parche sobre parche se va configurando un ingreso mínimo que posibilita la supervivencia, no obstante el dato con mayor preocupación consiste en la carencia de una vivienda digna o la carencia total de la misma. La falta de avales y garantías de un ingreso estable y el hecho de tratarse, como viéramos, de grupos familiares numerosos, son razones por la cual se torna sumamente dificultoso el acceso a viviendas en alquiler. Si bien por ser Mar del Plata una ciudad turística cuenta con una cuantiosa cantidad de hoteles y pensiones, pero sus costos se duplican durante los meses de temporada estival, tornándose totalmente inaccesibles para estas familias. La muestra da cuenta de que 36,53% de las madres cuestionadas no contaban con vivienda y solo dos, de las dieciocho mujeres, pudieron acceder a planes de vivienda estatales. Varias de estas mujeres han pernoctado en la calle

junto a sus hijos o en albergues para personas en situación de calle. Otras tantas se ven obligadas a tolerar situaciones de maltrato a cambio de no quedar sin techo. Como en una cinta de Moebius, la cara de la pobreza y la de las problemáticas psico-sociales por las que las mujeres son cuestionadas como madres, en definitiva, son la misma cara.

Sin madre

Finalmente cabe señalar que no todos los niños que ingresan son parte de hogares monoparentales liderados por mujeres o compuestos por ambos progenitores. Un mínimo porcentaje, 3,85% de los niños, proviene de la convivencia con miembros de la familia ampliada (atento al abandono material previo de ambos progenitores) y 7,69% de los niños se encontraba bajo la responsabilidad de su padre. Tanto el número de padres cuestionados, como de padres que logran el egreso de sus hijos del hogar bajo su sola responsabilidad, se muestran en aumento. La paternidad como constructo social, al igual que la maternidad, ha sido víctima de imperativos culturales que impidieron durante años la posibilidad de que los juzgados pensarán siquiera en la posibilidad de que un hombre solo criara a sus hijos. Como dato meramente anecdótico, durante la vigencia de la Ley de Patronato, se ha intervenido en varios casos donde los hombres fueron impelidos judicialmente a hacerse de una pareja, para poder petitionar el egreso de sus hijos del hogar. Pero el colofón de este escueto acápite remite a ese 11,54% de mujeres que, por diversos motivos, declinaron la responsabilidad de criar a sus hijos.

En este contexto: ¿qué perspectivas reales, no meramente discursivas y declamatorias, se vislumbran a partir del advenimiento del nuevo paradigma de la protección y promoción? ¿La propuesta es entonces que esas mujeres, condenadas a nuda vida (Agamben, 1998), se tornen mágicamente capaces de albergar en sus senos a estos nuevos niños y niñas, cuyos derechos deben ser defendidos a capa y espada?

El escenario de la intervención contiene contradicciones, posiciones dicotómicas, discursos polarizados y, en medio, la vida de mujeres, víctimas no solo de una compleja y sistemática operación que los ha llevado fuera de las fronteras de la ciudadanía, sino también de aquella que hoy pugna por rescatar a sus hijos de la anomia.

De este modo las Problemáticas Sociales Complejas no son estáticas, se mueven en los laberintos de la heterogeneidad de la sociedad, la crisis de deberes y derechos subjetivos, el ocaso de los modelos clásicos de las instituciones y la incertidumbre de las prácticas que intentan dar respuestas a éstas. Interpelan desde los derechos sociales y civiles no cumplidos, pero también lo hacen desde el deseo (Carballeda, 2002:5).

Los postulados de la Protección y Promoción Integral de niños, niñas y adolescentes tienen entonces más de paradoja que de paradigma. ¿Podemos hablar de protección de derechos de los niños cuando sus padres tienen vulnerados todos sus derechos como humanos? Dice Ana María Dubaniewick: «Podríamos tal vez ampliar la Convención Internacional de los Derechos del Niño a Convención Internacional sobre los Derechos de los padres y los niños. Si englobamos a los padres y los niños, volveríamos a una nueva Declaración de los Derechos Humanos» (Dubaniewick, 2006:297).

La autoridad se ha diluido, quedan estertores autoritarios, abruptos pero efímeros. Las vidas carecen de sentido en este marco, solo se constituyen en una nueva oportunidad para medir fuerzas. La práctica cotidiana también se transforma en un intento por huir de la pesada carga de la complicidad. Intento que suele quedarse con la mayor parte del tiempo disponible. La ley ha cambiado, las reglas del juego son otras, los conceptos se han actualizado, las prácticas se flexibilizan, los tiempos se aceleran, pero la realidad de los niños y sus familias continúan intactos. Las historias de vida se reiteran, en una bucólica letanía, pero hoy resultan extrañas, como si no encajaran en la realidad. Una nueva exclusión.

Irrumpe en este contexto ese sujeto inesperado, constituido en el padecimiento de no pertenencia a un todo social, dentro de una sociedad fragmentada que transforma sus derechos subjetivos en una manera de opresión que se expresa en biografías donde sobresalen los derechos vulnerados (Carballeda, 2002:3-4).

La Ley de Patronato fue el resorte legal para hacerse cargo de los hijos de los desterrados. Todo el andamiaje social, político y económico del que la Ley 10.061 era parte continúa vigente. Solo se liberaron los vientres. Los

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio. (1998). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Valencia, Pre-Textos Paterna.
- ARENDT, Hannah (2009). *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós
- BADINTER, Elisabeth (1981) *¿Existe el amor maternal?* Barcelona Paidós/ Pomaire
- BECK, Ullrich (1998). *La sociedad de riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- BRIGHT, Mariana (2012). «Miedo a los niños: una reflexión sobre la gestión de los riesgos a través de la intervención biopolítica sobre la niñez pobre». En *Revista Cátedra Paralela* N°8, Rosario.
- CASTEL, Robert (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- CARBALLEDA, Alfredo. (2002). *La intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- (2007). *Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Buenos Aires, Editorial Espacio.
- CASTRO, Marcela y JUROVIETZKY, Silvia (1994). «Fronteras, mujeres y caballos». En FLETCHER, Lea (comp.). *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires, Feminaria Editora.
- DAICH, Deborah (2008). «Buena Madre. El Imaginario Maternal en la tramitación judicial del infanticidio». En TARDUCCI, Mónica (organizadora) *Maternidades en el siglo XXI*. Buenos Aires, Espacio Editorial
- DUBANIEWICZ, Ana María (2006). *La internación de menores como privación de la libertad. Círculo asistencia y penal*. Buenos Aires, Editorial Dunken.
- DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- FAZZIO, Adriana; SOKILOVSKY, Jorge (2005). *Cuestiones de la niñez. Apartes para la formulación de políticas públicas*. Buenos Aires, Editorial Espacio.
- FOUCAULT, Michel (1985). *Saber y verdad*. Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- FUKUYAMA, Francis (2002). *El fin del hombre: Consecuencias de la revolución biotecnológica*. Barcelona, Ediciones B.
- IBACETA, Ruth (2007). «Desigualdad Social y Trabajo Social». *Revista Perspectivas* N°18, pp. 145-158.

- LANGA PIZARRO, Mar (2007). «La gran figura silenciada: La mujer en el primer siglo de la conquista rioplatense». En *Revista América sin nombre* N° 9-10, pp. 109-122.
- MATUS, Teresa (2001). «Desafíos de Trabajo Social en los Noventa». En *Perspectivas metodológicas en Trabajo Social*. Alaets-Celats.
- PALOMAR VERA, Cristina (2004). «Malas madres. La construcción social de la maternidad». En revista *Debate Feminista* Vol. 30. México.
- RUIZ, Alicia (2000). «La construcción jurídica de la subjetividad no es ajena a las mujeres». En BIRGIN, Haydée (compiladora). *El derecho en el género y el género en el derecho*. Buenos Aires, Biblos.
- ROSANVALLON, Pierre; FITOUSSI, Jean Paul (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial.
- SAVATER, Fernando (2003). *El valor de elegir*. Barcelona, Editorial Ariel.
- (2006). «Fabricar humanidad». En revista *PRELAC Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* N° 2.
- SCHEPER-HUGHES, Nancy (1997). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona, Editorial Ariel.
- TARDUCCI, Mónica (2008) *Maternidades en el siglo XXI*. Buenos Aires, Espacio.
- ZAFFARONI, Eugenio (2007). *El enemigo en el derecho penal*. Madrid, Dykinson.
- ZAIKOSKI, Daniela (2008). «Género y Derecho Penal: tensiones al interior de sus discursos». En revista *La Aljaba Segunda época*, Volumen XII.

La Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH): su lugar en la lucha ideológica en la Argentina actual

Por: Juan Carlos Aguiló (FCPyS UNCuyo), Nicolás Lobos (FCPyS UNCuyo), Laura Neri (FCPyS UNCuyo) y Ricardo Rubio (FCPyS UNCuyo)¹

En este trabajo nos hemos propuesto como objetivo general aportar a la comprensión de la recepción de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH) en los discursos sociales hegemónicos, en la percepción subjetiva de los derecho-habientes de la misma y el impacto de ésta en sus trayectorias socioeconómicas de vida. A partir de los relatos de las receptoras, analizamos la experiencia y valoraciones que poseen sobre la medida, la utilización del ingreso percibido y el direccionamiento de sus gastos cotidianos. Asimismo, buscamos identificar en qué medida existe la presencia del discurso dominante en los receptores de la AUH.

Universal Child Allowance for Social Protection: its impact in life trajectories and its place in ideological struggle in present Argentina

Abstract

In this work we have proposed as general aim to reach to the comprehension of the receipt of the Universal Assignment for Son for Social Protection (AUH) in the social hegemonic speeches, in the subjective perception of the rightful claimants of the same one and the impact of this one in his socioeconomic paths of life.

From the statements of the receivers, we analyze the experience and valuations that they possess on the measure, the utilization of the perceived revenue and the addressing of his daily expenses. Likewise, we seek to identify in what measure there exists the presence of the dominant speech in the recipients of the AUH.

¹ jcaguilo@fcp.uncu.edu.ar,
rihorubio@yahoo.com.ar

nlobos33@yahoo.com.ar,

launeri@yahoo.com.ar,

Introducción

El presente trabajo surge a partir de una investigación realizada por los autores en el marco del Proyecto de Fortalecimiento Institucional de ANSES - Estudio: SCC - CF 22, desarrollado desde la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo durante 2011. Éste consistió en una investigación a través de una metodología cualitativa, realizando un total de 45 entrevistas en profundidad a mujeres receptoras de la Asignación Universal por Hijo de Protección Social (en adelante AUH) y 13 a actores sociales no receptores.

A partir de los relatos de las receptoras y otros actores sociales, analizamos la experiencia y valoraciones que poseen sobre la medida, la utilización del ingreso percibido y el direccionamiento de sus gastos cotidianos. Asimismo, buscamos identificar en qué medida existe la presencia del discurso dominante en las receptoras de la AUH. Hemos indagado también sobre la valoración que realizan las receptoras de la AUH respecto de las exigencias en materia sanitaria y educativa. Finalmente, exploramos acerca del rol que juega la AUH en las posibilidades de ampliar (o no) la autonomía femenina y las perspectivas de futuro.

La producción y reproducción de imágenes, representaciones e ideas estigmatizantes y culpabilizadoras sobre la pobreza, fortalecen el sistema de relaciones sociales propias de una sociedad desigual y discriminatoria. En este sentido, además de políticas sociales que promuevan la inclusión social como la AUH, es necesario revisar y disputar las categorías sociales y el pensamiento social dominante que profundiza una visión de rechazo y de descalificación hacia las personas en situación de pobreza. Esperamos que el estudio que aquí presentamos contribuya a la construcción de un proceso de desnaturalización de los discursos dominantes sobre la pobreza y ponga en discusión el complejo de significaciones tan presentes en el sentido común de los distintos sectores sociales.

En este artículo nos hemos propuesto como objetivo general aportar a la comprensión de la recepción de la AUH en los discursos sociales hegemónicos y en la percepción subjetiva de sus derechohabientes. Recordemos brevemente que la AUH es una novedosa política social establecida a fines de 2009, destinada a grupos familiares cuyos principales sostenes

económicos se encuentran desocupados o son trabajadores informales con ingresos inferiores a un salario mínimo vital y móvil, y tienen niños, niñas o adolescentes a cargo de 0 a 18 años. El monto de la asignación familiar para estos hogares es de \$340 por hijo, a julio de 2013, y como contrapartida se debe certificar que el niño/a o adolescente concurre regularmente a un establecimiento educativo y con los controles de salud y planes de vacunación. Los receptores de la AUH son en su gran mayoría mujeres.

Toda política social, en tanto política pública, es posible de ser pensada, analizada y valorada en relación con las ideologías que la atraviesan, la enfrentan, pretenden impugnarla o bregan por su expansión y transformación en uno u otro sentido. Al mismo tiempo es necesario comprender de qué manera dichas políticas públicas influyen en las personas en situaciones de privación material, construyendo su subjetividad e introduciéndose en su vida cotidiana, impregnando sus opciones y estrategias de reproducción de sus vidas.

Las políticas sociales neoliberales constituyeron un entramado de asistencialización y dependencia de individuos y familias para con un Estado que era desmantelado en sus componentes bienestaristas clásicos, mientras instrumentaba políticas de ajuste macroeconómico que generaron condiciones de pobreza y desigualdad inéditas para la Argentina moderna. En este esquema, la política social se vio reducida a remediar los efectos de ese ajuste y se desarrollaba al margen de las concepciones de protección social que implican ciudadanía.

La AUH cobra sentido particular en el marco de un conjunto de reformas políticas y económicas implementadas en nuestro país desde 2003 propio – creemos– de un nuevo modelo de acumulación. Consideramos que la AUH constituye una ruptura con el modelo asistencialista imperante en la década anterior porque, por un lado, está jurídicamente instituida a partir de la modificación a la Ley Nacional N° 24714 de Asignaciones Familiares y, por lo tanto, forma parte del campo de la Seguridad Social y con ello tiene el carácter de derecho social, con todas las características inherentes, y, por otro, pone el acento en el reconocimiento de derechos y no en la *carencia de capacidades* del sujeto receptor.

Recurriendo a una discusión teórico-analítica sobre la ideología y el

sentido común, argumentamos que esta forma general de mirar a los *pobres* y a los sectores populares como carentes de voluntad y disciplina para el trabajo constituye un mecanismo estigmático, de rechazo y de discriminación que pone en funcionamiento y reproduce una configuración de poder y jerarquía social respaldada por una ideología hegemónica que justifica el trato desigual hacia ciertos sectores de la población.

En lo que respecta a las percepciones y concepciones sobre la Asignación Universal por Hijo para Protección Social, hemos podido visualizar la emergencia de tradicionales representaciones sociales de la *pobreza* construidas sobre características particulares e imaginarias del individuo que la padecería (tendencia a la desviación moral, a evitar el esfuerzo, etcétera) y también la crítica a un Estado presente a través de políticas sociales a «pobres que no merecen este tipo de ayuda social». Desde estas posiciones se argumenta que la AUH traería consecuencias negativas, entre otras, la desincentivación al trabajo y la consolidación de la dependencia de los sectores populares a la ayuda estatal. Tanto los medios de comunicación analizados como los actores sociales entrevistados muestran, en sus discursos, elementos estigmatizadores y culpabilizantes propios de la matriz discursiva dominante.

De la protección social clásica a la ampliación del campo asistencial

El conjunto de políticas macroeconómicas implementadas desde marzo de 1976, impuestas a partir del terrorismo de Estado y las acciones represivas de disciplinamiento social implementado en la Argentina por la última dictadura militar provocaron profundas fracturas sociales que finalmente fueron evidentes a finales de la década de los 90. Estas políticas constituyeron uno de los aspectos medulares de la estrategia de implementación en la Argentina del «nuevo patrón de acumulación» basado en la valorización financiera (Basualdo, 2001) y fueron posibles –entre otras razones– gracias a la «radicalidad y profundidad de los cambios ocurridos en las funciones, la configuración y administración del Estado» (Oszlak, 2000 citado en Hintze, 2007, 33).

Consecuentemente, se produce una profunda transformación en las acciones relativas a la protección social garantizadas por el Estado de bienestar argentino. Es decir, con el telón de fondo de la profunda

reconfiguración económica regresiva del nuevo modelo de acumulación, «el modelo neoliberal de intervención social en Argentina se estructuró en torno a tres ejes: privatización, descentralización y focalización del gasto social en poblaciones específicas. La focalización supuso el desarrollo de nuevas formas de intervención sobre el sujeto tradicional de destino de los servicios públicos y las regulaciones en nuestro país. Así, sobre el universo relativamente amplio de ciudadanos asalariados fue identificado, recortado e intervenido un universo de pobreza *válida*.

En este contexto de fuerte asistencialización del sesgo de las intervenciones sociales del Estado, nuevos saberes sobre la pobreza y nuevas *taxonomías de pobres* ocuparon el centro de todas las fundamentaciones de los programas diseñados por los organismos multilaterales de crédito, desde inicios de los noventa hasta nuestro días (Soldano, 2009, 2).

Con el propósito de *enfrentar la pobreza*, en la década del 90 se multiplicaron los planes y programas sociales. Gran parte de la literatura advertía sobre las deficiencias de estas estrategias focalizadas en cuanto a la degradación de autonomía del sujeto y su consiguiente estigmatización (Duschatzky, 2000) y alertaban sobre la escasa capacidad estatal para gestionar políticas públicas sociales (Repetto, 2002). Por otro lado,

...el propio conjunto de nuevas políticas asistenciales es puesto en tela de juicio en su relativa irracionalidad: su tendencia a la fragmentación, su incompleta comprensión de la complejidad de las tramas de la política pública, sus estrategias de descentralización, privatización y focalización perversas (Andrenacci, 2003).

Además, en el marco de la construcción de los aparatos asistenciales se despliegan formas de dominación a través de relaciones clientelares que profundizan la desigualdad social y desdibujan la idea de derechos sociales agudizando las situaciones de pobreza. (Neufeld y Campanini, 1996) (Auyero, 2001).

De manera general la política social se reducía a remediar los efectos del ajuste y se desarrollaba al margen de los sistemas de protección social que

implican ciudadanía. Al desvincularse del mercado de trabajo poseía, además, una limitada capacidad de actuación como mecanismo de distribución de ingresos, desconectando, en la práctica, a la pobreza de sus determinantes estructurales. La despolitización de la cuestión social producida por el neoliberalismo² implicó que la política social se redujera al único objetivo de aliviar la pobreza otorgando servicios mínimos bajo principios de eficacia y eficiencia financiera.

Cardarelli y Rosenfeld analizaban la manera en que los programas y proyectos sociales se habían reducido en general a los aspectos psicosociales de la pobreza construyendo una perspectiva valorativa centrada en la solidaridad entre pares y en la elevación de la autoestima. «Esto recuerda los viejos paradigmas en los que el desafío de la modernidad consistía en cambiar las conductas *tradicionales* de los marginados porque operaban escollos al progreso ilimitado» (Cardarelli y Rosenfeld, 2000). En síntesis, estas perspectivas se colocaron en el corazón del imaginario social sobre la pobreza y sus instrumentos, constituyendo, en ese universo, representaciones cristalizadas y legitimadas de las jerarquías, los estilos de dominación y los conflictos que se despliegan en el escenario de actuación de los programas.

En definitiva,

...la intervención social del Estado a través de programas focalizados generó una retroalimentación perversa con las dinámicas más estructurales de la cuestión social, es más: fue funcional a ésta. Los criterios de focalización de los programas sociales instalaron una dialéctica regresiva con sus objetivos *focalizados*, consolidando el repliegue y el aislamiento de los sujetos y los territorios e inyectando recursos a los espacios barriales a condición de que éstos pudiesen seguir exhibiendo sus carencias (Soldano, 2007).

2 Esto fue posible porque «las distintas medidas de *lucha contra la pobreza* que en cada período histórico se aplican resultan ser coherentes con una determinada estructura de poder, y evolucionan con ésta. Pero paralelamente, y no por ello con menor importancia, evolucionan las justificaciones teóricas, esto es, la cosmovisión que garantiza la aceptación por parte de los miembros de una sociedad de la estructura social y económica –independientemente de la posición que en ella se ocupa– a través del proceso de socialización e interiorización de las normas y valores dominantes» (Morell, 2002).

Posneoliberalismo: ¿nuevo modelo de acumulación y nuevo modelo de protección social?

Con diferentes matices, el proceso de recuperación económica iniciado en Argentina a partir de 2003 es catalogado como *cambio de época*. De cualquier forma, existen coincidencias casi unánimes con relación a la recuperación del rol del Estado y la política en la Argentina desde la trágica finalización del gobierno del presidente De la Rúa en diciembre de 2001. Entendemos que la Argentina inició un proceso que podría enmarcarse dentro de lo que algunos autores han calificado como posneoliberalismo (Sader, 2008).

Esta *recuperación* de la política vuelve a poner al Estado en su rol regulador de las variables económicas y comienza a desatar algunos de los nudos centrales del modelo de acumulación neoliberal. En este sentido, se sostienen medidas de política económica que persiguen el objetivo de cambiar el modelo de acumulación, retomando (en clave de siglo XXI) a la centralidad de la producción y el empleo como ejes de la integración social.

La nueva visión política que ha sostenido este patrón de crecimiento económico a partir del activo rol del Estado³ impactó positivamente en los niveles de empleo (reducción del desempleo y de la informalidad laboral), en la recuperación del salario y el consumo interno y logró quebrar la tendencia creciente de las tasas de pobreza e indigencia que habían alcanzado valores impensados para la sociedad argentina.

Entendiendo que «...lo que denominamos posneoliberalismo es una categoría descriptiva que designa diferentes grados de negación del modelo (neoliberal), sin llegar a configurar un nuevo modelo, al mismo tiempo en que un conjunto híbrido de fuerzas compone las alianzas que están en la base de los nuevos proyectos» (Sader, 2008, 81), consideramos que las políticas públicas sociales mantuvieron una relativa inercia en el campo de la acción social basados en una proliferación de las estrategias asistenciales.

3 «El otro modelo, que se enseñoreó en nuestro país y en toda la región durante la década de los noventa, consistía básicamente en un Estado ausente, porque el mercado iba a distribuir los bienes y servicios que cada uno de los ciudadanos requería. No podemos menos que hacernos eco de lo que significó esta historia en términos de tragedia social. Tragedia social y tragedia institucional, porque en 2001 el país implosionó, casi se desintegra en nuestras propias manos. Entonces, hubo que revisar todo aquello que había sido presentado como paradigma de buen funcionamiento estatal y como modelo de funcionario público» (Fernández de Kirchner, C., 2007).

Por el contrario, consideramos que la ruptura con «las (políticas) asistenciales focalizadas del modelo neoliberal» (Hinzte, 2007, 132) se produce con la aparición en octubre de 2009 de la nueva política de Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH). Esta medida debe entenderse en el marco de

una reforma de gran alcance y novedosa lógica que se comenzó a implementar en el ámbito de la previsión social en Argentina a partir del año 2005. Un conjunto de medidas de alto impacto transformó el sistema previsional, desde uno sostenido en principios neoliberales acordes al Consenso de Washington, por otro que combina aspectos propios del modelo bienestarista de la seguridad social argentina como el principio de la solidaridad intergeneracional junto con un novedoso enfoque de corte parcialmente universalista. Este último aspecto es en buena medida novedoso en relación con la historia del régimen previsional en Argentina, fuertemente ligada a la lógica contributiva y corporativista del seguro social obligatorio. Tres de las principales líneas generales que señalaron esta nueva tendencia de la reforma: el Plan de Inclusión Previsional (diciembre de 2005), la Ley de Movilidad Previsional (octubre de 2008), la reestatización del Sistema Previsional y reconstitución del régimen de reparto (noviembre de 2008) (Rubio, 2011, 6).

Asignación Universal por Hijo para Protección Social: rupturas y continuidades en el esquema de política social en Argentina

Consideramos que la AUH no constituye un simple programa de transferencia monetaria sino más bien es parte de la construcción de un proceso socio-político que vendría a revertir algunos de los presupuestos ideológicos más representativos del paradigma neoliberal en política social. En este sentido, la ampliación de la protección social a quienes son *trabajadores* y ya no *pobres* supone la existencia de otro tipo de sujeto social que ahora es visualizado como producto de procesos macroeconómicos de informalidad y desocupación. Este punto reduce los efectos individualizantes y culpabilizadores que han estigmatizado a las poblaciones bajo situación

de pobreza. Este reconocimiento del estatus de trabajador, aun con sus dificultades⁴, permite avanzar en una dirección gradual en la discusión sobre los derechos de ciudadanía.

Por otra parte, los programas sociales focalizados de los 90 fueron selectivos y de duración limitada, basados en la lógica de la emergencia y la compensación. Más allá de la discusión del verdadero carácter universal de la AUH (Lo Vuolo, 2009), la medida ha puesto en el debate social la búsqueda de igualdad y equiparación social que se asume como responsabilidad política del Estado que adopta el rol de reparador de los procesos de fragmentación y «desafiliación social» (Castel, 1997) que generaron las políticas socioeconómicas de la etapa neoliberal en Argentina. Asimismo, ha tenido un impacto indiscutible en la reducción de las tasas de pobreza e indigencia y en los indicadores de desigualdad social. Además, la AUH expande las posibilidades de elecciones individuales de consumo, lo cual la aparta del control paternalista ejercido por los formatos tradicionales de asistencia.

No obstante, el distanciamiento del control paternalista se relativiza con la exigencia de condicionalidades aparejada a la retención del 20% del monto total mensual de la asignación, lo cual a nuestro juicio evidencia la permanencia de criterios y prácticas tutelares. Al mismo tiempo, algunos análisis han dejado ver que la delimitación del universo poblacional atendido, la selección de atributos para identificar a sus beneficiarios y la existencia de condicionalidades le restarían la característica universal que se pretende otorgar a la medida.

Sin embargo, creemos que la AUH se distancia de las medidas asistencialistas al surgir de una mirada estructural sobre la pobreza que la considera como resultante de un proceso socioeconómico excluyente y concentrador de riqueza. El objetivo entonces sería priorizar derechos o viabilizarlos, considerando que la educación y la salud rompen con el circuito de la pobreza. En este sentido el decreto de la medida deja en claro la idea que la estrategia de lucha contra la pobreza es evitar la dualización social

4 «Sobre la *cobertura*, puede decirse que una de las exclusiones previstas en la normativa de la AUH se refiere a aquellos trabajadores informales que tienen ingresos laborales superiores al valor del salario mínimo. En la medida en que se considere a la AUH como una extensión del régimen contributivo, debería avanzarse hacia la igualación de los requisitos establecidos en uno y otro régimen» (Bertranou, 2010, 53).

provocada por el sistema económico y que es allí donde se encuentra la clave de la creación de sociedades igualitarias; por lo tanto no deja de observar que la medida, por sí sola, no eliminará la pobreza sino que ayudará a la reparación o alivio de las situaciones de vulnerabilidad social.

Las consideraciones que acá presentamos no constituyen un análisis exhaustivo de las características y operacionalización de la medida sino que hemos querido presentar algunos aspectos que nos permitan avanzar sobre nuestros objetivos de investigación, ligados a lo que creemos son los nudos problemáticos en la percepción subjetiva de los derechohabientes de la AUH.

Ideologías y análisis del discurso. La pobreza en el discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible

Ideología es lo que hace sentido, es la posibilidad de incluir lo existente en un relato, en una narración. Este relato tiene –como todo relato– un principio y un fin, narra un origen y un destino, un paraíso y un infierno, una utopía y un apocalipsis. Explica de dónde venimos y hacia dónde vamos, produce la adhesión, la cohesión, el consenso. Da la posibilidad de predecir, de esperar, de entender, de controlar, de asegurar, de inmunizar. Produce un orden en el mundo y con él la ilusión de seguridad correspondiente haciendo a las cosas (ilusoriamente) previsibles. Toda ideología explica y comprende al cosmos, lo abarca totalmente, lo incluye en un discurso (ya sea religioso, histórico, jurídico, científico). A la vez que produce unidad, cohesión, sentido, reconocimiento produce también diferencias, oposiciones, enemigos, lo absolutamente *otro*. Convoca a nuestros deseos más preciados y a nuestras peores pesadillas. En toda ideología están presentes nuestros fantasmas más temidos y nuestros anhelos más íntimos. Están presentes las dos formas del sacer, de lo sagrado, las dos formas de lo intocable: los fetiches y los tabúes. Por lo tanto toda ideología determina qué es el bien y qué es el mal, toda ideología es –en definitiva– una moral. Este bien y este mal constituyen lo que se ama y lo que se odia, están impregnados de libido, de afecto, de emociones, de goce.

Toda ideología constituye entes ideales preexistentes, el primero es *el sujeto* y su correlato es *la sociedad*. La hegemonía produce a la sociedad como totalidad, es una ilusión (necesaria) producida. «La hegemonía es social porque produce discursivamente a la sociedad como totalidad» (Angenot,

2010: 37). Toda ideología produce universales, fundamentos, legitimidades y –al mismo tiempo– extranjeridades, articulando una cadena de equivalencias y una cadena de diferencias. Esta cadena de equivalencias cuando es suficientemente articulada impone el cierre semiótico, el blindaje de nuestra argumentación (con la correlativa asignación de «cosas que no vamos a discutir») y la certeza de cuál es el camino correcto, que cobran sentido en relación con la oposición que brinda lo absolutamente *otro*, lo extranjero. Pensar fuera del espacio ideológico es tan imposible como necesario. En la ideología nos movemos y somos. Cuando se realiza la crítica de la ideología y se quiebra algún aspecto de lo dado pueden aparecer nuevas fuerzas, nuevas demandas, emergen discursos no escuchables hasta hace poco tiempo, se visibilizan actores invisibilizados, se imaginan futuros posibles que ya no son señalados como quiméricos. Estos actores, demandas, fuerzas, sectores pueden articularse en una cadena equivalencial que permite la constitución de una nueva hegemonía.

Los discursos sobre *la pobreza*, sobre la *exclusión*, las políticas sociales y las diversas formas de intervención social (los actores de la inserción) tienen como finalidad reducir las pasiones políticas y mantener el orden instituido controlando lo centrífugo, lo aleatorio y lo marginal. Las políticas sociales focalizadas, típicas del neoliberalismo, los programas y planes sociales con una definida población objeto han reducido las pasiones políticas con la variante de encasillar a los usuarios, catalogarlos, estigmatizarlos, es decir, construir identidades (subjetividades) definidas por la negatividad, la falta y la carencia. Las políticas públicas universales, al estilo de la AUH, por otro lado, tienden a elevar el piso sobre el cual se constituyen los relatos identitarios de los sujetos y las subjetividades posibles apoyándose en la afirmación de derechos ciudadanos.

Para terminar de entender las ideologías que atraviesan y se enfrentan con referencia a la AUH debemos entender el discurso social, es decir el conjunto de los discursos que circulan cuando aparece el decreto de la AUH. *Clarín*, *La Nación*, *Página 12*, el *miedo* de los periodistas, la televisión pública, Tinelli, el erotismo televisivo, Mirta Legrand, Susana Giménez, *6-7-8*, el fantasma de los montoneros, el debate sobre la droga, la insistencia en la inseguridad, la delincuencia, los jóvenes que no estudian ni trabajan, los jóvenes K, La Cámpora, los mails antik, el humor antioficialista, las cartas al

lector, la resolución 125, la Sociedad Rural, los *garcas*, los cacerolazos de la clase media/alta contra el gobierno, el enfrentamiento con el campo, los intelectuales en los medios de comunicación, los periodistas a favor y en contra, el periodismo militante, la crispación social y la Cris-pasión, el debate de los intelectuales, el Bicentenario, el renacimiento de la política, el matrimonio igualitario, la ley de medios (la lucha contra los grandes monopolios mediáticos), la jubilación de las amas de casa, el debate entre republicanismo (radicalismo, liberalismo, Mariano Grondona, Tomás Abraham, Beatriz Sarlo) y neopopulismo (Chávez, Evo Morales, Laclau, Carta Abierta, Horacio González, Ricardo Foster, María Pía López), clientelismo, derechos, políticas culturales dirigidas a construir un nuevo sentimiento patrio a través de la diversidad, la despenalización del aborto. En este espacio de sentido se despliega el debate sobre la AUH y un conjunto de opiniones de personajes de la política, de la Iglesia o de la farándula van haciendo serie con los más arcaicos mitos de los sectores de ingresos medios y altos sobre las clases populares y erupcionan en el discurso social. La diputada Elisa Carrió decía: «Denuncio este proyecto, es una gran trampa, es llamado un proyecto universal, pero es tener a todos los niños pobres de rehenes del clientelismo» (*Clarín.com* 19/10/09). El senador Ernesto Sanz: «En el conurbano bonaerense, la AUH, que es buena en términos teóricos, se está yendo por la canaleta de dos cuestiones, el juego y la droga. Usted advierte del 2 al 10 de cada mes (cuando se liquida la asignación) cómo aumenta la recaudación de los bingos y los casinos y, cómo se nutre el circuito ilegal de la droga a través de la plata que recaudan los famosos *dealers* de la droga» (*Lapoliticaonline.com* 15/5/10). El ex candidato a gobernador de Santa Fe, el humorista Miguel del Sel advirtió: «La AUH ha triplicado o cuadruplicado el embarazo adolescente» y que continuaba argumentando: «¿Vos qué preferís, que una pibita ignorante, que vive en la miseria, en ranchitos de adobe en el norte de Santa Fe, se embarace para qué? ¿Para cobrar una platita todos los meses y ni siquiera se den cuenta de que le están arruinando la vida a una piba de 12 o 13 años?» (*mdzol.com* 16/10/11).

Estas opiniones hacen serie con todo un discurso social que arremetió contra la medida con las armas de una ideología estigmatizante de las condiciones de pobreza construida con proyecciones y fantasmas propios de las clases media/alta sobre una base de fuerte racismo (ideología basada en la creencia de que las razas –en sus diferentes formulaciones– aportan la

clave para una jerarquización de los seres humanos, de sus valores y sus conductas), combinada con elementos de la ideología de la ley penal basada en la responsabilidad del individuo. En definitiva, existe una ideología burguesa, clase media, mojigata, medio pelo, temerosa, moralizadora, que proyecta sus propias pulsiones inconscientes hacia las clases populares depositando en ellas todas sus fantasmas, impotencias, pesadillas, violencias reprimidas, frustraciones y temores. Esta ideología se basa en la negación de la conflictividad y sostiene la seguridad como valor fundamental. Está emparentada con la ideología liberal que sostiene la iniciativa individual como valor sagrado y la inmunización como principio clave de la vida. Inmunización contra el *otro*, el diferente, que se constituye en la clave de esta lógica.⁵ A esta ideología se le opuso en relación a la AUH una ideología progresista, basada en los Derechos Humanos y en la convicción de que toda conducta o fenómeno humano es producto de las circunstancias sociales.

Toda ideología es una cadena de equivalencias entre significantes (Stuart Hall, Laclau) que produce una constelación cerrada de significados, es decir un horizonte de sentido limitado, lo que hemos llamado cierre semiótico (Pecheux), por eso toda ideología es simple, sencilla, está basada en pocos significantes vacíos articulados, dirigidos hacia una cierta producción de sentido. Un primer efecto semiótico de la ideología es dividir al mundo en dos, en definitiva toda ideología habla de los buenos y los malos. La ideología produce un efecto de reconocimiento (complicidad, la sensación de pertenecer a un mismo mundo, identidad) y un efecto de desconocimiento (de los conflictos, fracturas, enfrentamientos al interior de ese mundo que se siente como completo, unitario, sin fisuras). La ideología desconoce la complejidad del mundo, de los fenómenos sociales, desconoce las fisuras, las contradicciones propias y las complejidades ajenas.

La ideología se expresa como una cadena significativa que condensa poder. Uno de los efectos de la ideología como producción de sentido es la de dividir al mundo en dos: los buenos, es decir, *nosotros* y los malos, es decir, *ellos/los otros*. Las cadenas de significantes que expresan ideologías hegemónicas cumplen un doble papel: recortan el espacio de visibilidad del

⁵ «La hegemonía no es propiedad de una clase. Pero como instituye preeminencias, legitimidades, intereses y valores, naturalmente favorece a quienes están mejor situados para reconocerse en ella y sacar provecho» (Angenot, 2010: 37).

propio enunciador de esas cadenas y proveen de los ejes discursivos básicos para la organización de su descripción de lo social y, en consecuencia, también de la dirección de su proyecto de acción, a la vez que vehiculizan valores sociales dominantes, y transmiten apreciaciones sobre los sujetos que interactúan en el campo social. Las cadenas de significantes operan como aproximación cognitiva a la *realidad*. Esas cadenas de significantes producen un efecto de identificación/diferenciación (nosotros/ellos) que instituye identidades colectivas o «colectivos de identificación» (Eliseo Verón), es decir, un *nosotros* y un *ellos*.

Las ideologías sobre la pobreza y la AUH en el discurso de actores sociales no receptores

De acuerdo a las entrevistas en profundidad realizadas, podemos sostener que en el discurso social están presentes de manera relativamente frecuente elementos estigmatizantes y culpabilizadores sobre la pobreza, de lo cual, a su vez, emana un fuerte discurso con connotaciones negativas hacia la AUH⁶. Estas connotaciones son la base de una fuerte deslegitimación de la medida construida en la visión de los sectores sociales que podríamos considerar medios.

La estigmatización de los grupos en situación de pobreza y receptores de la AUH funciona como la adscripción de características negativas (irresponsabilidad, desinterés por la educación de los hijos, ausencia de valores, acostumbamiento a la asistencia y desgano respecto del trabajo) que toman la forma de estereotipos y prejuicios. Esta visión tiene básicamente dos consecuencias principales: por un lado desconoce tanto las trayectorias y las historias de vida como los contextos de la pobreza y de la medida de la AUH; por otro lado asume a la pobreza como una cuestión *natural* y considera a las personas en situación de pobreza como sujetos carentes de valores que portan una *cultura* que se considera inferior e irreversible.

6 Debemos aclarar que las visiones que aquí describimos revisten en carácter de *generales*, es decir, no atribuibles como específicas a una determinada profesión o a un grupo social particular. Las alusiones que realizamos en función de profesiones o grupos sociales específicos son recursos utilizados a modo de ejemplificación.

El discurso se justifica en la medida de que quien estigmatiza se considera parte de un sistema normal, con valores, con cultura del trabajo; de allí emanan los supuestos generales sobre aquel grupo que se considera «anormal o desviado», «carente de valores» y que «ha perdido la cultura del trabajo». Estas totalizaciones sobre los grupos en situación de pobreza y receptores de AUH desconocen los contextos socioeconómicos y escasas veces se interroga sobre las condiciones estructurales en las que se produce y reproduce la pobreza. Además pone en funcionamiento una activación de la ideología dominante con fuertes consecuencias sociales: el prejuicio. Fuertemente descalificatoria, esta visión social de la pobreza implica también asignar a los considerados *pobres* características de mala conducta, elecciones erróneas de vida y falta de cultura y de educación. A partir de allí las clases y grupos sociales dominantes construyen una cosmovisión del mundo coherentes con sus intereses de clase y sus posiciones de poder; esta cosmovisión funciona como el deber ser moralizante con el cual se juzgan como desviadas, incivilizadas y a-funcionales las conductas y prácticas de las clases sumergidas.

La selección que realiza la ideología dominante de rasgos definitorios que codifican a la población en situación de pobreza produce prácticas de discriminación y rechazo. En diversas situaciones se activarán formas de control sobre las poblaciones ejerciendo el relativo poder que los grupos sociales que están en contacto con las receptoras de la AUH poseen concretamente en la interacción cotidiana.

Las docentes de las escuelas adonde concurren niños receptores de la asignación universal, en reiteradas oportunidades exigen un «control un poco más estricto» de los profesionales (trabajadores sociales, técnicos en minoridad, etcétera), lo cual pone en evidencia una ideología fuertemente estructurada en torno a la creencia de que los receptores de la medida son, por naturaleza, proclives a hacer un mal uso del dinero. Esta visión encarna la figura del pobre *desviado* que debe ser corregido y controlado por el conjunto de profesionales del Estado. Esta cosmovisión fuertemente peyorativa implica la negación del saber del grupo en situación de pobreza, la negación de su experiencia y de su trayectoria en el mundo del trabajo y en el ámbito educativo. Solo se concibe, desde el prejuicio, que el padre no hará buen uso de la asignación porque es un padre *irresponsable* que no valora debidamente el bien educativo.

La ideología dominante sobre la pobreza de empresarios, periodistas, maestros y médicos, entre otros actores sociales, encierra una interpretación social que responsabiliza al individuo de su situación. Supone una lectura sobre el *pobre* a quien se considera que *elige* no trabajar. Este discurso también posee pocas posibilidades de visualizar los fenómenos macroeconómicos que desencadenaron el desmoronamiento de la sociedad salarial a la vez que desconoce trayectorias respecto de la situación laboral a quienes se considera «poco disciplinados para el trabajo». Podemos sintetizar estas miradas en las siguientes dimensiones: la clasificación discursiva y material entre «pobres merecedores y no merecedores»⁷ y la «moralización de la pobreza». En ambos sentidos la Asignación Universal por Hijo es leída como un subsidio o ayuda que incentiva la falta de disciplina respecto del trabajo.

Los profesionales de la salud entrevistados consideran que los riesgos asociados a la enfermedad en las poblaciones receptoras de la AUH son causados por la ignorancia y la irresponsabilidad de un estilo de vida *negligente*. En este esquema la AUH es leída de dos maneras principales: permitiría que el receptor «tome conciencia» y «aprenda a cuidar la salud de sus hijos» o bien, se «aprovechen» de los recursos del Estado sin transformar debidamente sus conductas.

Esta mirada moralizante implica que la condicionalidad que obliga la medida ayudará a cambiar la «falta de compromiso de los padres con la institución educativa» o el «abandono y la falta de responsabilidad en el cuidado de la salud». Dado que la pobreza es leída como problema *cultural* y *natural* lo que la AUH tiene de positivo es que obliga al receptor a cambiar su forma de vida que se considera *anormal* y fuera de los valores dominantes.

Al percibir a la pobreza como un conjunto de atributos portados por el individuo, y no como la consecuencia de un problema de la organización social, la medida de AUH aparece como ilegítima. No se la visualiza como una política de protección social sino como un subsidio inmerecido para quienes se considera responsables de su situación. Esta mirada impide la evaluación social de la medida como parte de un proceso político y social y se

7 Esta distinción puede rastrearse en la estructuración de la asistencia medieval que diferencia «los pobres desvalidos, que merecían la virtud de la limosna y la atención oficial de los denominados pobres válidos para el trabajo. Para estos últimos tan sólo la incorporación al trabajo es considerado un medio aceptable de resolver sus necesidades» (Morell, 2002,15).

la concibe como inadecuada: dado que los pobres son pobres porque eligen serlo o porque su conducta es *nociva*, entonces no merecen ser subsidiados por el Estado. En este sentido la noción de la AUH como derecho social está casi totalmente ausente en el sistema de creencias de los actores sociales que estén en contacto con la medida.

Todos estos significantes que hemos referido como «pobres merecedores, no merecedores», «padres vagos», «familias dejadas», «padres que malgastan el dinero», «gente que elige no trabajar», «mujeres que se embarazan para cobrar la AUH», «descuidados con la salud», «irresponsables», «negligentes», se encadenan en una constelación cerrada de significados, es decir, un horizonte de sentido limitado, constituyendo un cierre semiótico. Por eso toda ideología es simple, sencilla, está basada en pocos significantes vacíos, articulados dirigidos hacia una cierta producción de sentido. Un primer efecto de la ideología es dividir el mundo en dos, en definitiva toda ideología habla de los buenos y los malos.

En algunos momentos aparecen, en la construcción discursiva, elementos que implican una cierta *sensibilización* sobre las situaciones de privación. Si bien esta mirada atenúa el estigma culpabilizante continúa visualizando al pobre como *carente*, lo cual despliega una visión filantrópica que descansa en una supuesta minoridad de los sectores populares. Esta significación dentro del campo discursivo sigue siendo parte del campo ideológico de lo decible y no logra generar una ruptura hacia el reconocimiento de sujetos de derecho.

Experiencia, valoración e interpretación de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social a partir del discurso de los derechohabientes

De acuerdo a los elementos que surgen de las entrevistas, podríamos afirmar que la Asignación Universal por Hijo para Protección Social permite una ampliación de la mínima capacidad de elección que poseen las personas con las trayectorias que hemos descripto. En este sentido, un receptor de la AUH está en condiciones de evaluar su conveniencia entre mantenerse en un trabajo con extensas jornadas laborales, sujetos a arbitrariedades e inestabilidad en el cobro de un salario, el cual a su vez es de bajísimo monto, con altos riesgos de contraer enfermedades, con la consiguiente desatención de sus hijos y otros, y contar con la asignación que les significa un ingreso mensual que les permita reorganizar la vida cotidiana en cuanto a los horarios de cuidados de sus hijos y a los gastos domésticos mensuales que la familia debe afrontar.

La asignación se experimenta como un ingreso que posibilita cubrir los requerimientos mensuales de consumo básico. Constituiría, según las entrevistadas, un «ingreso asegurado» que otorga cierta estabilidad en el consumo y permite cierta proyectualidad en este sentido. Por lo tanto, la máxima valoración que se tiene es la certeza y la continuidad de la medida. Esto ha permitido, entre otros aspectos, a las entrevistadas adentrarse en el vedado terreno –para estos sectores– de la adquisición en cuotas de bienes para el hogar. El sostenimiento de la medida otorga un nivel de certeza sobre ella y se toman decisiones de consumo antes impensables para estos sectores. Es por ello que la medida otorgaría lo que denominamos un «ancla de certeza» en el marco de sus vulnerabilidades e incertidumbres, además de un piso de ingreso ante otras estrategias de subsistencia de los sectores populares tales como el mismo cuentapropismo, el autoconsumo, las changas y demás.

Cuando las receptoras hacen alusión a la «utilización del dinero» aparecen elementos ligados a una percepción de merecimiento y no merecimiento, lo que muestra la introyección de discursos moralizantes y culpabilizantes sobre la pobreza presentes en la ideología dominante.

No hay dimensiones en el relato que permitan afirmar que las receptoras perciban a la AUH como un derecho reconocido por las instituciones (leyes, organismos gubernamentales, otros). Entendemos que está teniendo fuerte influencia en este punto la historia de asistencialización en el tratamiento de la pobreza en los años precedentes y lo reciente de la ruptura producida por una medida como la AUH. La transferencia directa de las beneficiarias del Programas Familias por la Inclusión Social, si bien es valorada por la ausencia de complejidad administrativa, podría estar influenciando en la dificultad de romper con la hegemonía discursiva de considerarse receptora de un *plan*. Al mismo tiempo, afirmaciones como «la plata viene de arriba», sumado a la asociación de que la AUH es una buena intención de la presidenta y el desconocimiento general acerca de la proveniencia del dinero, no colaboran en la percepción de la medida como un derecho.

Encontramos una importante dificultad en las receptoras para imaginar un futuro y la construcción de proyectos. En los casos que aparece, esta proyectualidad se identifica, predominantemente, con el futuro de los hijos que se encuentra altamente asociado a los logros educativos y el impacto

de éstos en el acceso al mercado de trabajo formal. Puede apreciarse que hay difusamente una mirada positiva hacia esta posibilidad de que los hijos «tengan una mejor vida que una». En definitiva, para las entrevistadas hablar de futuro es hablar de los hijos, es hablar de su rol de madres y no de un proyecto propio. Además aparece claramente el deseo de contar con vivienda propia, la cual se valoriza como logro de independencia y como construcción del hogar y bienestar, una vez más, para los hijos.

La AUH no implica necesariamente la posibilidad de progreso colectivo o individual en la visión de las receptoras ni tampoco un mejoramiento en la perspectiva de futuro. Se considera que la medida mejora las condiciones de subsistencia al permitir un ingreso mínimo asegurado por mes pero no parece estar vinculándose con la planificación de la vida y la proyectualidad en el futuro. Inferimos que la asignación no permitiría la acumulación económica sino solo la posibilidad de enfrentar la subsistencia, por eso se la visualiza como *una ayuda*. Proyecto futuro, acumulación, mejora en condiciones de vida –ascenso social– aparecen fuertemente vinculado al acceso al mercado de trabajo formal cuya condición se deposita en las credenciales educativas. Por esto mismo, en algunas entrevistadas aparece cierta resignación a la posibilidad de salir de la pobreza por lo que depositan en sus hijos las esperanzas de movilidad social ascendente vinculadas al logro educativo.

Conclusiones

Esperaría poder tener mi casa y tener lo mío y un trabajo seguro... de tener un trabajo fijo, viste, algo fijo y lo mejor para mis hijos porque yo busco lo mejor para ellos y que ellos estén bien viste, porque si no depende de uno nadie te va a venir a mantener a tus hijos ni nadie te va a venir a regalar una casa. Yo no pido, viste, que me den una casa de regalo, que me regalen algo no yo me lo gano, viste. Si tengo que ir a trabajar voy a ir a trabajar a donde sea porque siempre lo he hecho y me gusta trabajar...

(María Rosa, Maipú)

Cuando la gastan mal, por ejemplo, porque el marido se lo gasta en alcohol o en drogas y el niño anda sin zapatillas. Pero también qué sé yo, es cada problema familiar en cada lugar

(docente, Godoy Cruz)

Los relatos que las entrevistadas nos han ofrecido permiten visibilizar los efectos que las diferentes acciones desplegadas por el Estado tienen en su subjetividad, en sus vidas cotidianas y en sus estrategias de reproducción.

En la mayor parte de estos relatos observamos la presencia de los significantes y argumentos propios del campo «de lo decible» conformado por la ideología dominante. Es decir, en relación con los desafíos de la sobrevivencia material que las condiciones de pobreza les ha impuesto, nuestras entrevistadas han construido parte de sus subjetividades en relación con las intervenciones asistenciales-focalizadas del Estado neoliberal en contextos de ausencia de inserción formal en el mercado de trabajo. Sus relatos muestran, en gran parte, la presencia de los contenidos moralizantes, estigmatizantes e individualizantes sobre la pobreza propios del marco de referencia de la ideología dominante transformados en sentido común.

El efecto *naturalizador* de la ideología dominante respecto de las causas de la pobreza aparece, también, con mucha claridad en los discursos de los actores sociales no receptores cuando se refieren a la medida. En este caso, aparecen con mayor crudeza los calificativos negativos hacia los considerados *pobres* y las políticas del Estado hacia ellos dirigidas. No ocurre lo mismo con el relato sobre la AUH ofrecido por los medios gráficos de comunicación donde puede observarse un tratamiento más cauteloso de los mensajes discriminadores.

Teniendo en cuenta lo anterior y destacando la contundente aprobación que tiene la AUH en la percepción de los receptores, consideramos que la apelación a la categoría *trabajadores* que fundamenta la medida y ya no a la de *pobres*—propia de las políticas asistencialistas—, contribuiría con el proceso de desnaturalización de los estigmas sobre las causas de la pobreza. Sin embargo, nos parece importante señalar en relación con las condicionalidades que, si bien son valoradas positivamente por las receptoras, es posible constatar que la obligatoriedad de las mismas expone a los derechohabientes a prácticas de fuerte control social en las instituciones educativas y de salud.

En este sentido, creemos importante continuar y profundizar la interpelación a estos sectores como *trabajadores*, como parte del complejo proceso de disputa de las categorías hegemónicas que definen lo pensable y

lo decible sobre la pobreza. Decimos *contribuiría* porque, como ha quedado claro a lo largo del trabajo, la AUH es significada como *ayuda* y no como *derecho* por las receptoras. No obstante, elementos destacados en la valoración positiva general de la medida, tales como la continuidad, la certeza mensual del cobro, la referencia institucional a la ANSES y no a los tradicionales *planes*, aportaría también a la disputa de sentido por las condiciones, alcances y formas de garantizar ciudadanía en la Argentina.

Cuando sostenemos que las anteriores valoraciones sobre las particularidades de la AUH colaborarían en la disputa con los discursos hegemónicos, no implica desconocer el significado que el acceso a un trabajo formal tiene para los receptores como determinante de un futuro mejor. En este sentido la AUH no estaría implicando directamente una ampliación de la perspectiva de futuro, aunque es innegable su fuerte incidencia positiva en cuanto a la capacidad que otorga de colaborar en el consumo básico de las familias receptoras. La perspectiva de un futuro mejor, centralmente proyectada en los hijos, aparece fuertemente vinculada en el imaginario de los receptores a las credenciales educativas y su encadenamiento virtuoso con el mercado laboral formal.

La AUH no libera por sí misma de los procesos de estigmatización, ni es percibida como el elemento clave de integración social, pero entendemos que presenta elementos disruptivos con el campo de lo decible en materia de pobreza y política social y, consecuentemente, contribuye a la repolitización del espacio de lo social constituido en las últimas décadas como subsidiario de lo económico y limitado a visiones tecnocráticas.

Entendemos que la apelación a los derechohabientes como trabajadores y no como *pobres*, la pretensión de universalidad y la nueva institucionalidad de aplicación de la AUH implican una repolitización de la cuestión social y las políticas sociales. Estos tres elementos contribuyen a desnaturalizar las concepciones de sentido común produciendo una fisura del cierre semiótico de la ideología dominante. En este sentido, se abre la disputa ideológica sobre las condiciones de acumulación y distribución de la riqueza y consecuentemente sobre las causas de la desigualdad social en la Argentina.

A partir de lo anterior, consideramos central valorizar fuertemente la interpelación como trabajadores a los destinatarios de la política, generando

acciones de sensibilización acerca de la relevancia e implicancia de este giro conceptual. Esto permitiría disputar las nociones de sentido común que afirman que los destinatarios de AUH (*los pobres* para la ideología dominante) viven una vida de vagancia sin trabajo y sin esfuerzo y, por el contrario, mostrar como sus trayectorias de vida son un complejo derrotero de situaciones de precariedad laboral (trabajo doméstico, informalidad, subempleo, desempleo) y desprotección social.

Estas acciones de sensibilización deben tener como principales destinatarios a funcionarios públicos, profesionales y burocracias de los sistemas de salud y educación que estén institucionalmente implicados con la medida. Al mismo tiempo, nos parece importante también extender este proceso de sensibilización a un espectro más amplio de agentes sociales públicos y de organizaciones no gubernamentales. No quedan exentos de esta extensión, a nuestro juicio, los responsables de la implementación de los programas focalizados de «combate a la pobreza» que aun persistan en instancias nacionales y/o provinciales.

Los funcionarios políticos deberían tener un conocimiento profundo de los fundamentos que distinguen a la medida (su universalidad e interpelación a los sujetos en tanto trabajadores) y las particularidades de implementación que hemos destacado. Es decir, estamos proponiendo generar instancias de discusión y problematización del sentido común hegemónico que permitiría a los funcionarios políticos prescindir de conceptos asistencialistas y culpabilizadores de la ideología dominante.

Al mismo tiempo, nos parece imprescindible eliminar de los discursos oficiales el concepto de exclusión, dado que invisibiliza las trayectorias de los sectores vulnerados/vulnerables remitiendo a una imagen estática de las condiciones de privación que no da cuenta de los procesos dinámicos y complejos de su causalidad y la fija a las condiciones subjetivas y particulares de los *pobres*.

No podemos dejar de mencionar que, a nuestro juicio, las condicionalidades educativa y de salud, y su consecuente penalización ante el incumplimiento de las mismas (similares a las del Plan Familia por la Inclusión Social) alejan a la AUH de su pretensión de equivalencia con las asignaciones familiares de trabajadores formales. En el mismo sentido

operan las restricciones a la cobertura de sectores informales no previstos en la medida.

Consideramos, al mismo tiempo, que se debe disputar el sentido dominante sobre la medida en los medios de comunicación. Por ejemplo, nos parece importante dar continuidad y ampliar la estrategia de difusión/legitimación que se viene desarrollando en diferentes noticieros de Buenos Aires como del interior del país (por ejemplo *Canal 9* de Mendoza) por la cual un funcionario de ANSES responde a dudas y consultas de trámites sobre AUH delante de las cámaras. Ello muestra una institución (ANSES) que de modo moderno y eficiente garantiza el derecho a la Seguridad Social, a la vez que en el mismo acto presta un servicio socialmente muy valorado.

Entendemos, además, que una apropiada difusión de las actuales fuentes de financiamiento de la AUH se torna fundamental para disputar la afirmación del sentido común que sostiene que con la misma se financia a *vagos* sacando el dinero del bolsillo de los jubilados que se sacrificaron toda su vida. Ese discurso tiende a enfrentar a los jubilados con los receptores de la AUH: no es extraño escuchar a algunos jubilados sosteniendo «nos quitan a unos (no nos pagan el 82% móvil a los que 'trabajamos') para darles a otros (los que nunca aportaron porque nunca quisieron trabajar o no fueron previsores)». Disputar el sentido de ese discurso permitiría avanzar, por un lado, en la desarticulación del enfrentamiento planteado entre jubilados y receptores de AUH. Por otro lado, permitiría romper la equivalencia que postula que los receptores de la AUH son pobres debido a que son «vagos y poco previsores» a raíz de sus «fallas morales», por una cadena significativa radicalmente diferente que planteo la equivalencia entre receptores de AUH y trabajadores excluidos del mercado de trabajo formal y consecuentemente de la seguridad social que ahora son incluidos por una novedosa modalidad de protección social. Disruptiva medida que se vería fortalecida si quedase plasmada con la sanción de una ley.

Asimismo, creemos que esta estrategia de difusión/legitimación de la AUH sería reforzada si se explicitase con mayor fuerza la información cuantitativa respecto del grado de cobertura e impacto de la medida, especialmente en las zonas más postergadas del país. Consideramos central mostrar los relatos de experiencias (casos testigos) para visualizar la

relevancia de la medida en las trayectorias de vida de las receptoras a partir de sus propias narraciones.

Desterrar los conceptos culpabilizadores sobre la diferencia (*pobres, excluidos, madres solteras...*) implica disputar en la *arena mediática* discursiva la ideología dominante instalando, al mismo tiempo un relato alternativo que resignifica situaciones donde prevalece hasta ahora el desprecio y la discriminación. Una operación central de esto sería interrumpir la inercia discursiva que en relatos mediáticos y oficiales persiste en calificar a la AUH como *ayuda, plan o programa social*.

En definitiva, entendemos que una vía de radicalización de la lucha ideológica consistiría en desligar a la AUH de todo resabio relacionado con las concepciones y modos de instrumentación del modelo neoliberal, profundizando su equiparación con las asignaciones familiares de los trabajadores formales, y por lo tanto con la interpelación/reconocimiento como trabajadores.

Bibliografía

- AGUILÓ, J. C. (2005). «Políticas Sociales en Argentina: de la Sociedad de Beneficencia a la focalización compulsiva». Consultado en 2 de abril de 2010. The University of Texas at Austin, página web: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/vrp/aguilo.pdf>
- (2009). «Lo social y la encrucijada». Artículo de difusión.
- (2008). «Reflexiones sobre la pobreza persistente». Artículo de difusión.
- ANDRENACCI, Luciano y SOLDANO, Daniela (2005). «Aproximación a las teóricas de la política social a partir del caso argentino». En ANDRENACCI, Luciano (comp.) *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*. Prometeo Libros, Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.
- ANGENOT, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- AUYERO, Javier (2001). *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*. Manantial. Buenos Aires.
- BERTRANOU, Fabio (comp.) (2010). «Aportes para la construcción de un piso de protección social en Argentina: el caso de las asignaciones familiares», Proyecto ARG/06/01M/FRA-OIT.
- CARDARELLI, G. y ROSENFELD, M. (1999). *Las participaciones de la pobreza. Programas y proyectos sociales*. Grupo Editorial Planeta SA, Buenos Aires.
- CASTEL, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Paidós. Buenos Aires.
- DECRETO NACIONAL N°1602/09 - Asignación Universal por hijo para Protección Social. Consultado el 26 de agosto del 2011. <http://www.boletinooficial.gov.ar/DisplayPdf.aspx?f=20091030&s=01&pd=1&pa=3>
- DUBET, Francois (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, Silvia (comp.) (2000). *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós Temas Sociales. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ DE KIRCHNER, Cristina (2007). Conferencia inaugural, Segundo Seminario Internacional sobre Modernización del Estado, Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros, Buenos Aires, Argentina.
- HALL, Stuart (1984). «Notas sobre la desconstrucción de *lo popular*». En SAMUEL, R. (ed.) *Historia popular y teoría socialista*. Crítica, Barcelona.

- HINTZE, S. (2006). *Políticas sociales argentinas en al cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible* (1ªed). Espacio Editorial, Buenos Aires.
- LACLAU, Ernesto (2005). *La razón populista*. FCE. Buenos Aires.
- LOBOS, Nicolás (2010). «La filosofía de *El Perfume* o el perfume de la filosofía. Elementos para una teoría general de la ideología a partir de la novela *El Perfume* de Patrik Süskind». Anuario *Millcayac* 2010, N° 3. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo. Mendoza.
- LO VUOLO, Rubén (2009). *Asignación por hijo*, Serie Análisis de Coyuntura N°21, CIEPP.
- MORELL, Antonio (2002). *La legitimación social de la pobreza*. Anthropos. Barcelona.
- NEUFELD, María Rosa y CAMPANINI, Silvana (1996). «Protagonismo y clientelización en el proceso de relocalización de una villa miseria». En GRASSI, Estela (coordinadora). *Las cosas del poder. Acerca del Estado la Política y la vida cotidiana*. Espacio Editorial. Buenos Aires.
- NERI, Laura (2007). «Representaciones colectivas y culturalización de la pobreza». Ponencia presentada en el Congreso ALAS. Guadalajara, México.
- (2010). El impacto de las representaciones de la pobreza de los ejecutantes y receptores de políticas asistenciales en las prácticas cotidianas de la intervención social. Mendoza. 2004 - 2010. Tesis Doctoral. UNCuyo.
- REPETTO, Fabián (2002). *Gestión pública y desarrollo social en los noventa. Las trayectorias de Argentina y Chile*. Buenos Aires, Prometeo.
- RUBIO, Ricardo (2011). *Reflexiones de la tendencia posneoliberal de la reciente reforma previsional argentina*. Inédito. Mendoza.
- SADER, Emir (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Ediciones CTA y CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- SOLDANO, Daniela (2009). «El Estado en la vida cotidiana. Algunos desafío conceptuales y metodológicos de la investigación sobre política y biografía». En FREDERIC, Sabina y SOPRANO, Germán (comp.) *Política y variaciones de escalas en el análisis de la argentina*. Prometeo. UNGS.
- SOLDANO, Daniela y ANDRENACCI, Luciano (2006). «Aproximaciones a las teorías de la política social a partir del caso argentino». En ANDRENACCI, L. (comp.). *Problemas de la política social en la Argentina contemporánea*. Prometeo Libros. Buenos Aires.
- WACQUANT, Loïc (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires. Manantial.
- ZIZEK, Slavoj (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. FCE. Buenos Aires.

El Trabajo Social ante los cambios que implican las nuevas legislaciones. Implicancias ideológicas. La clínica transdisciplinaria de la intervención social

Por: María Pilar Rodríguez
(FCPyS UNCuyo-Conicet)¹

La elucidación, parcial y provisoria, de los compromisos ideológicos inconscientemente sostenidos redundará en aportes a la reflexión sobre la intervención de los trabajadores sociales. Articulamos cierta teoría crítica de las ideologías con Trabajo Social y realizamos un análisis crítico del enunciado «El Trabajo Social ante los cambios que implican las nuevas legislaciones...». Presentamos la clínica transdisciplinaria de la intervención social (Karsz, 2007), propuesta con alta potencialidad, pues analiza las intervenciones concretas en sus múltiples vinculaciones y aporta una voz disruptiva en el campo discursivo del Trabajo Social argentino actual, colaborando en abrir el abanico de las teorías críticas en la profesión.

The social work in view of the new legislation and the changes it implies. Ideological implications. The transdisciplinary clinic of social intervention

Abstract

The partial and temporary elucidation of ideological commitments unwittingly supported, results in a contribution to the reflection about the social workers intervention. We combine certain critical theory of ideologies with social work, and carry out a critical analysis of the statement «The social work in view of the new legislation and the changes it implies...» We present the transdisciplinary clinic of social intervention (Karsz, 2007), analyzing specific interventions in their many connections, and contributing with a disruptive voice to the discursive field of Argentine social work and to the broadening of critical theories for this discipline.

¹ prodriguez@mendoza-conicet.gob.ar

Introducción

«El Trabajo Social ante los cambios que implican las nuevas legislaciones...» ¿Existe el trabajo social?, ¿existen tales cambios?, ¿es conveniente pensar que el Trabajo Social se sitúa ante los cambios?, ¿qué aportes pueden realizarse a algunos debates actuales de la profesión Trabajo Social a partir de su articulación con ciertas propuestas de la filosofía social y política contemporánea? Estas son algunas de las preguntas que formulamos para orientar nuestra reflexión con la intención de contribuir a dos de los debates en los que actualmente se involucra parte del colectivo profesional.

Consideramos que el tema de la convocatoria de la *Revista Confluencia 2012* para la carrera Trabajo Social –«El Trabajo Social ante los cambios...»– se inscribe en un debate mayor de la disciplina, debate que ha sido enunciado de diversos modos: «Desafíos del contexto latinoamericano al Trabajo Social» o «El contexto actual de la intervención profesional. Escenarios del Trabajo Social y sus múltiples atravesamientos»².

En todos los casos, advertimos la necesidad de propiciar espacios de reflexión (que son también espacios de diálogo y disputa ideológica) en torno a las vinculaciones de la profesión con los procesos sociales, económicos, políticos e ideológicos que atraviesan la intervención e interpelan el campo disciplinar. Otro de los debates actuales en Trabajo Social gira en torno a la formación profesional y al papel de la/las teoría/s crítica/s en ella, preocupación vinculada con el modo en que desde el colectivo profesional nos apropiamos de tales teorías, pues aunque con matices y contradicciones, se produce una tensión entre su empleo para una comprensión dinámica de la sociedad o su constitución en teorías fetiches, omniexplicativas, que corren el riesgo de clausurar el pensar.

2 De estos modos respectivamente, ha sido enunciado el tema en el XX Congreso Latinoamericano de Trabajo Social y en el XXVI Congreso Nacional de Trabajo Social. El primero organizado por la Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo social (ALAEITS) y la Asociación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo social (FAUATS), realizado en la Ciudad de Córdoba durante setiembre 2012. El segundo organizado por la Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social (FAAPSS), realizado en San Miguel de Tucumán en la misma época.

En este artículo ofrecemos algunas reflexiones que consideramos constituyen aportes a los debates antes mencionados, a partir de cierta teoría crítica de las ideologías (Eagleton, T., 2005; •i•ek, S., 2005; Karsz, S., 2007). En primer lugar, entonces, reflexionamos acerca de las implicancias ideológicas del modo en que se plantea el debate en torno a la profesión y los nuevos escenarios de intervención. En segundo lugar, presentamos la clínica transdisciplinaria de la intervención social, dispositivo propuesto por Saül Karsz para el análisis de las prácticas de intervención social. A nuestro entender esta propuesta suma una voz con alta potencialidad en ambos debates, pues al mismo tiempo que realiza aportes para analizar las prácticas concretas en sus múltiples vinculaciones, aparece como una voz disruptiva en el campo discursivo del trabajo social argentino actual, colaborando en abrir el abanico de las teorías críticas en la profesión.

Análisis de las expresiones *trabajo social, cambios, nuevos sujetos*. Acerca de la imposible neutralidad de las prácticas

Ideología es una categoría clásica en la filosofía y en las ciencias sociales, una categoría cuya existencia puede rastrearse ya en el siglo XVII. Un signifiante que, aunque diversos pensadores desde distintas corrientes de pensamiento le han asignado distintos significados, no termina de despojarse completamente de un cierto sentido crítico. Se trata de una categoría que, con sus avatares, con sus momentos de esplendor y de aparente olvido, no deja de estar presente ni en el lenguaje corriente ni el lenguaje académico. Una categoría que refiere a aspectos sensibles de la existencia humana: lo simbólico, los significados, el lazo social, los antagonismos y contradicciones sociales, las relaciones de continuidad y quiebre entre unos y otros. Una categoría que resurge en los debates de la filosofía política de los últimos quince años.

A partir de los aportes de T. Eagleton (2005), S. •i•ek (2005) y S. Karsz (2007), entendemos las ideologías como prácticas discursivas y no discursivas en las que es posible identificar ciertos efectos particulares (universalización, naturalización, legitimación, racionalización, orientación a la acción, unificación), y que se encuentran vinculadas con diversas luchas de poder en distintos espacios sociales. A menudo las ideologías, que en un espacio social singular y respecto de determinada lucha de poder pueden

tener efectos más o menos reproductivos, más o menos transformadores, encubren alguna forma de antagonismo o alguna contradicción constitutiva de la realidad social.

Pensar en términos de ideología colabora en la tarea de identificar los modelos (de relaciones personales, de sociedad, de familia, de modos de vivir la sexualidad, de maneras correctas de ser profesionales) desde los cuales estamos actuando. Aunque siempre de manera limitada y parcial, pensar en términos de ideología es también identificar los efectos que hacen posible ocultar tales modelos, su historicidad, sus vinculaciones con sectores sociales antagonicos. Es esforzarse por enfatizar la imposible neutralidad del decir y del hacer³.

Analicemos, por ejemplo, el enunciado «El Trabajo Social ante los cambios que implican las nuevas legislaciones: El reconocimiento/habilitación de derechos y nuevos sujetos de derecho. Su impacto en la implementación de las políticas públicas». Como habíamos adelantado, encontramos un primer nudo problemático en la expresión *el trabajo social*. Esta expresión tiene implicancias ideológicas, no porque sea falsa⁴ sino porque es posible señalar en ella un efecto de unificación (Eagleton, 2005) que, al mismo tiempo que dice algo de la disciplina, invisibiliza otros aspectos.

El trabajo social, en singular, existe. Existe en tanto que disciplina reconocida por el Estado y a la que se otorgan determinadas incumbencias, existe como detentadora de cierta cuota de poder y, por tratarse de una disciplina que supone un ejercicio público, debe asumir de manera colectiva ciertas responsabilidades y respetar ciertos límites del ejercicio de la

3 En esta comprensión de la ideología estamos haciendo jugar al mismo tiempo un sentido amplio y un sentido restringido de tal noción. Amplio porque es imposible salir de la ideología, se trata de una lógica constitutiva de lo humano. Restringido porque en el análisis de las situaciones sociales concretas es posible, además de identificar las distintas ideologías en lucha, señalar cómo y en qué medida cada una de ellas favorece cierto ocultamiento de las contradicciones y antagonismos sociales.

4 Cabe recordar que en los debates contemporáneos de crítica de las ideologías ya no se toma la clásica noción de ideología como falsa conciencia, pues esta suponía la posibilidad de rasgar el velo ideológico para descubrir *la* verdad. Tras el giro lingüístico y, más tarde, tras las diversas teorías del discurso que introducen cambios sustantivos en la teoría de la representación, se entiende la ideología no como falsa conciencia sino como una práctica discursiva o no discursiva vinculada a relaciones de poder y formas de antagonismo social.

profesión, no debiendo cada agente profesional actuar exclusivamente desde su moral personal, sus ideas y convicciones. Sostener este aspecto del enunciado es fundamental para analizar, debatir y establecer criterios generales de actuación profesional (ha sido crucial, por ejemplo, para la elaboración de los códigos de ética, leyes de carrera, etcétera, que regulan aspectos del ejercicio profesional). Posiciones como la señalada es sostenida por diversos autores como N. Fóscolo y A. Arpini (2007), C. Montaña (1998), entre otros.

Sin negar lo anterior cabe, sin embargo, señalar que en otros sentidos, a veces demasiado rápidamente pasados por alto, *el trabajo social* no existe. Al intentar pensar el trabajo social ante los cambios que implican las nuevas legislaciones, es posible advertir que hay diversos modos de ejercer la profesión, distintas posiciones ideológicas que involucran a los agentes de la disciplina y que conllevan prácticas disímiles, diversas, incluso antagónicas. Es difícil imaginar, entonces, que sostener tal ilusión de unidad nos permita encontrar respuestas satisfactorias al desafío que implica el tema, respuestas que superen el mero ejercicio intelectual y académico.

Si lo tomamos como una unidad, si no pensamos los múltiples trabajos sociales realmente existentes, entonces, pensar *el trabajo social* nos lleva fácilmente a plantear el deber ser, lo que los profesionales deberíamos hacer con los nuevos sujetos de derechos, lo que los profesionales deberíamos hacer frente a las nuevas legislaciones, tarea esta que puede ser de utilidad para ciertos debates y en ciertos escenarios de lucha. Sin embargo, si la tarea se reduce a plantear lo que debe ser, nos eximimos de dar cuenta de lo que es. Qué hacemos efectivamente los profesionales en nuestras prácticas cotidianas, qué decimos, a quiénes y cómo, qué interpretaciones formulamos. Se trata –en palabras de Karsz (2007)– del registro del funcionamiento más que del registro de los ideales. Detenerse a estudiar lo que efectivamente se hace suele mostrar la complejidad de las prácticas de intervención, ayudando a dilucidar las ideologías inconscientemente actuadas en ellas. Esto colabora para pensar estrategias de intervención más advertidas de sus posibles efectos, de sus potencialidades no reconocidas, de sus límites no asumidos.

Dejemos el nudo problemático *el trabajo social* y pasemos a analizar la idea de *cambios y nuevos sujetos* de derechos que aparecen en el enunciado

que nos ocupa. ¿Qué quiere decir que las nuevas legislaciones, en materia de, por ejemplo, salud mental y diversidad sexual⁵, implican cambios? Es poco probable que la afirmación ignore que tales cambios no ocurren necesaria y automáticamente. Pongamos un ejemplo. Aunque la nueva ley de salud mental establece que las internaciones, tanto voluntarias como involuntarias, son –salvo excepción establecida en el art. 21– decisión de los equipos de salud tratantes y no del Poder Judicial, en diferentes casos se advierte que la intervención judicial es interpretada como una orden, dando continuidad a la misma lógica de funcionamiento que la nueva ley pretendía modificar. Podemos, entonces, interpretar que la afirmación en torno a los cambios que implican las nuevas legislaciones tiende, más bien, a señalar su no ocurrencia, la distancia entre lo legislado y el funcionamiento real de las instituciones de la política pública. Podemos pensar que es ahí justamente donde se plantea el desafío para los trabajadores sociales. ¿Qué hacer frente al no cambio, frente a la anquilosis del funcionamiento institucional?

Ahora bien, sea en un sentido –las nuevas legislaciones suponen necesariamente ciertos cambios– o en el otro sentido –los cambios esperados no se han verificado del todo– la expresión *los cambios que implican las nuevas legislaciones* presenta el efecto ideológico de naturalización (Eagleton, 2005). Parece que el hecho mismo de la sanción de una ley implica que ocurran cambios en el sentido que la ley señala, caso contrario, nos encontramos frente a una situación irregular. Nuevamente, como antes analizamos, esto es parcialmente cierto. Justamente, la fuerza de la ideología radica en que contiene cierta correspondencia con la realidad, lo que facilita su reproducción.

En este caso, es cierto que en el marco de estados de derecho, la sanción de una ley obliga a su cumplimiento, aunque sea formalmente, y autoriza a señalar y denunciar su no cumplimiento. Esto hace que la ley positiva sea un instrumento de importancia para la reivindicación de derechos y para la lucha por su cumplimiento. Sin embargo, naturalizar esto puede implicar cierto olvido, cierto descuido, en torno al real funcionamiento de las instituciones en las que tales leyes deberían impactar. La definición política –y esto no es novedad para los profesionales de Trabajo Social– no reduce

5 Nueva ley de salud mental, Ley nacional N° 26657, sancionada en noviembre de 2010. Ley de matrimonio igualitario, Ley nacional N° 26618, sancionada en julio de 2010.

necesariamente las resistencias de los agentes que se desempeñan en las instituciones de la política social. Una nueva ley no subvierte las prácticas en sus mínimos pero efectivos detalles, no es garantía de que se cambien los gestos, de que se use un vocabulario más inclusivo, no es garantía de que no se entorpezca el ejercicio de los nuevos derechos. Pensemos, por ejemplo, la diferencia en un laboratorio de un centro de salud entre preguntar a una mujer que concurre a realizarse el análisis prenupcial: «¿Dónde está tu esposo?» y preguntar «¿Dónde está tu pareja?». En ambos casos el análisis se realizará igual, pero el supuesto de heterosexualidad que subyace a la primera pregunta, vuelve a colocar entre comillas la igualdad de esos sujetos de derecho que la ley claramente reconoce como tales. De la misma manera, la ley no alcanza para modificar todas las relaciones de poder que suponen las prácticas en el interior de las instituciones de política social (nos referimos al poder simbólico del juez, a la hegemonía médica, a la diferencia entre ser médico especialista y ser médico residente, entre ser empleado de planta y ser contratado, etcétera).

Digamos, entonces, que las nuevas legislaciones son un avance muy importante y pueden constituirse en instrumentos para una lucha por el reconocimiento y ejercicio de nuevos derechos, sin que cierta ilusión ideológica sobre ellas impida analizar la complejidad de las relaciones sociales en que intentan aplicarse.

Algo similar ocurre con la expresión *nuevos sujetos de derecho*. Encontramos en ella también cierta naturalización. Repitamos el modo de análisis. Por un lado, reconocemos cierta correspondencia entre el enunciado y la realidad, es innegable que la nueva ley de salud mental otorga nuevos derechos a las personas con padecimiento mental, del mismo modo que la ley de matrimonio igualitario lo hace con personas homosexuales. Es innegable que esto abre la posibilidad de una nueva trama desde la cual el Estado recepciona a estos ciudadanos, es la sanción de la ley de matrimonio igualitario la que permite que funcionarios del Poder Ejecutivo que se desempeñan en el Registro Civil otorguen existencia y fuerza legal a la unión de dos personas del mismo sexo. Sin una institución que lo señale como tal, no existiría el matrimonio igualitario, del mismo modo que sin una institución de salud no existirían los pacientes.

Sin negar lo anterior, cabe señalar que la idea de sujeto de derecho supone una naturalización de la ley positiva por la cual parece que el hecho mismo de su existencia alcanzase para constituir tales sujetos. Esto empaña la posibilidad de comprender que el sujeto es sujeto-sujetado, el sujeto es contradictorio, quiere algo y no lo quiere al mismo tiempo, no siempre sabe lo que quiere, se es sujeto, se es capaz de acción, de creatividad, de cierta libertad, pero siempre sujetos a la lógica de la ideología y del inconsciente. Para evitar una comprensión romántica de los nuevos sujetos de derecho, digamos que a veces actúan las ideologías dominantes, ayudando a su reproducción. Si esto se pierde de vista, es difícil comprender, por ejemplo, por qué una mujer homosexual acepta como natural que un profesional de la salud le indique formas de protección para evitar enfermedades de transmisión sexual sólo útiles para parejas heterosexuales, por qué siente culpa por su orientación sexual o por qué busca ayuda terapéutica para superarla.

Finalmente, analizamos la expresión *ante*, el Trabajo Social *ante* los cambios implicados por las nuevas legislaciones. La preposición *ante* significa *delante de, en presencia de*. Su empleo parece ubicar al profesional de trabajo social frente a la ocurrencia o no ocurrencia de los cambios mencionados, como si en cierto modo estuviera fuera de ellos, como si el profesional de trabajo social no constituyese parte de las fuerzas que ayudan, a veces más, a veces menos, con avances y con retrocesos, al cumplimiento de las nuevas leyes. Pensar al trabajador social ante los cambios, puede dar lugar a considerar como suficiente el análisis de todo *lo otro*, lo exterior, que favorece u obstaculiza la ocurrencia de los cambios mencionados, pero no involucra la práctica del trabajador social mismo como parte constitutiva de la situación que se analiza. Qué favorece la práctica profesional, qué alianzas construye, qué adversarios reconoce, a cuáles imagina, a cuáles agranda y a cuáles subestima.

Clínica transdisciplinaria de la intervención social. Aportes al debate en torno a las teorías críticas en trabajo social

La preocupación por el pensamiento crítico acompaña a la profesión desde hace décadas, aunque entendemos que actualmente se registra cierta novedad. Ya en 2006, la trabajadora social y docente cordobesa Nora Aquín

señaló dos cambios significativos en los discursos actuales de la profesión. Uno de ellos asociado al momento histórico que vive la región latinoamericana, en el que su integración social y cultural aparece priorizada y se intenta una ruptura con los tiempos neoliberales inmediatamente precedentes. El otro relacionado al reconocimiento de ciertos desbalances en la discursividad hegemónica en la profesión, que ha alternado entre análisis con énfasis en lo estructural y análisis con énfasis en los problemas específicos del campo.

A lo anterior cabe añadir que en el XX Congreso Latinoamericano de Trabajo Social realizado en setiembre de 2012 en la Ciudad de Córdoba, uno de los ejes centrales de trabajo fue justamente el debate en torno a la existencia, al interior de nuestra disciplina, de una teoría crítica en singular o de teorías críticas en plural. Se expresó asimismo la preocupación por el modo en que el colectivo profesional adopta tales teorías y la tensión entre su empleo para análisis dinámicos de la realidad social o su empleo de manera anquilosada.

Como parte de tal debate es que presentamos la clínica transdisciplinaria de la intervención social, dispositivo propuesto por Saül Karsz para el análisis de las prácticas de intervención social. Esta propuesta, formulada desde una particular lectura de la tradición althusseriana-lacanianana, está soportada en un conjunto de conceptos que, según hemos podido constatar, generan un significativo malestar en parte del colectivo profesional. Nos referimos a la noción de ideología, inconsciente, clínica y psicoanálisis.

La afirmación según la cual toda intervención social tiene un registro ideológico suele ser rápidamente asociada a posiciones relativistas, acusando a la propuesta por un supuesto efecto despolitizador en los profesionales. Esta última constituiría una grave falta en el campo disciplinar del Trabajo Social, en el cual se viene dando una importante lucha por el reconocimiento de la dimensión ética y política de las intervenciones, aunque tal tarea registra importantes y meritorios avances. Respecto de las nociones de inconsciente, clínica y psicoanálisis producen un rechazo asociado al temor por *psicologizar los problemas sociales*, se busca tomar distancia de cualquier posición teórica que responsabilice a los sujetos por la situación de pobreza o de vulneración en que se encuentran. Este rechazo se sostiene en cierta

confusión que iguala psicología y psicoanálisis y que comprende la clínica como una actividad exclusiva de psicólogos y psicoanalistas.

En función de lo antes expresado, intentamos presentar la propuesta de Karsz señalando cómo el autor toma distancia de cualquier posición relativista o psicologista, pero también de cualquier forma de esencialismo y de sociologismo. La clínica transdisciplinaria constituye un dispositivo que brinda herramientas a los trabajadores sociales para pensar las situaciones en las que intervienen desde una lógica novedosa para nuestro campo discursivo: la lógica de la elucidación del modo en que, en cada intervención, en cada programa, en cada institución, se encuentran anudados ideología e inconsciente.

Karsz recupera la práctica clínica del supuesto que la restringe a las prácticas psicoanalíticas, psicológicas o psiquiátricas. Justamente, a través de la noción de ideología, lo que busca es colaborar en elucidar en cada intervención su no neutralidad, el compromiso sostenido con determinados valores, normas, modelos, no solo políticos, también familiares, sexuales, de relaciones sociales. La clínica, según este autor, no se enfoca en el interviniente, no se trata de analizar por qué hizo o dejó de hacer, por qué dijo o dejó de decir, la clínica toma como foco la práctica, lo dicho y hecho que, una vez sucedido, trasciende al interviniente mismo y puede ser objeto de análisis.

Este pensador caracteriza la instancia clínica en base, entre otros, a dos principios: el privilegio del *uno por uno* y la preocupación por lo *concreto*. Respecto del primer principio, señalemos que la clínica se ocupa siempre de lo singular, abordando las características particulares de cada situación. En tal sentido constituye un límite al sociologismo, al señalar que las reglas no pueden aplicarse mecánicamente a ningún caso, siendo siempre necesario el estudio de cada uno. Inmediatamente, sin embargo, el autor advierte sobre el riesgo contrario, el riesgo del psicologismo:

Evitemos no obstante caer en el exceso opuesto. Sostener la emergencia del sujeto, proteger el espacio de lo singular, no excluye la existencia de series, de séquitos, de conjuntos: ¡de lo contrario, cada nueva situación sería tan radicalmente inédita como literalmente incomprensible! (Karsz, 2007: 159).

Tal como hemos expresado, cualquier objetivo del Trabajo Social (resiliencia, revitalización psíquica, reparación del lazo social, etcétera) supone una construcción ideológica, no puede ser practicado sin concepciones sobre la sociedad existente y la deseada, sin modelos de relaciones humanas, sin referencias a lo correcto e incorrecto, sin modelos de paternidad y maternidad. La presencia de lo ideológico es una condición de existencia normal en la disciplina porque la ideología es un fenómeno estructural al ser humano. Este fenómeno adquiere según Karsz, una importancia radical en la intervención social, constituyendo el principal registro de esa práctica. El aporte principal de trabajo social al ámbito de las políticas sociales es señalar las ideologías presentes en ellas, las ideologías funcionando en la atención médica, en la organización escolar, en la dinámica familiar.

La tarea de la clínica se desarrolla en una tensión central para nuestra disciplina, la tensión entre la tendencia al empirismo y la tendencia al dogmatismo teorícista. La primera olvida que la realidad funciona por sí misma, pero no habla por sí misma, la realidad debe ser interrogada, los problemas de la gente están lejos de ser evidentes, más bien se imponen a la mirada del profesional según lo que su conciencia y, sobre todo, su inconsciente le permiten (Karsz, 2007:28). El teorícismo, a su vez, olvida que la realidad no se agota en ninguna representación, la realidad siempre las rebasa, se escurre, se oculta.

Karsz insiste en superar las posiciones teorícistas tanto como las empiristas y atender a las apuestas sociopolíticas de la profesión, es lo que busca al analizar las ideologías actuadas en la intervención. En el caso argentino, la pregunta por lo sociopolítico se encuentra instalada, es un discurso que tiene una trayectoria de casi 50 años en la disciplina y que, aunque se vio reducido durante la última dictadura cívico-militar, recuperó fuerza en la resistencia al neoliberalismo.

A nuestro entender, lo que hace de la propuesta de Karsz una novedad no es tal llamado, tal insistencia, sino sus avances para mostrar las apuestas sociopolíticas efectivamente puestas en acto. Esto lo hace a partir de la sistematización y rigurosa descripción de los supuestos filosóficos, los dispositivos de ayuda y los agentes que intervienen en tres figuras, tres

configuraciones ideológicas, que se entremezclan en el trabajo social contemporáneo francés y consideramos que también argentino: la caridad, la toma a cargo y la toma en cuenta. Excede la extensión del presente trabajo el poder mostrar la riqueza del análisis que el autor realiza de cada una⁶. Por el momento nos interesa explicar que la construcción teórica de esas tres figuras es el resultado de las clínicas realizadas por el autor, lo que le ha permitido mostrar modos repetidos, regularidades, en la intervención profesional.

El trabajo social está enmarcado en exigencias económicas y políticas que lo trascienden, es determinado, pero también determinante; condicionado, pero con márgenes de maniobra en las intervenciones particulares, goza de autonomía relativa. Por todo lo anterior:

No importa saber si el trabajo social sirve o podría servir para algo, sino para qué exactamente, sirve ya, de hecho, concretamente, más acá y más allá de las representaciones de sus usuarios y de sus actores. No lo que el trabajo social debiera ser; sino lo que es ya, en la materialidad de sus prácticas y en la realidad de sus quehaceres. ¿Qué es lo que produce, qué es lo que en ningún caso deja de producir, cómo hace para producirlo? No estamos en el registro de los ideales, sino de los funcionamientos (Karsz, 2007:43).

Considero que la crítica de la ideología, en el sentido de crítica de la lógica y sentido que organiza la realidad vivida, tiene alta potencialidad para producir una teoría de la práctica. Teoría de la práctica que no es saber específico, en el sentido de revisitarse la idea de trabajo social como una disciplina más de las ciencias sociales, con un objeto teórico propio. Se trata más bien de tomar los mejores aportes de las ciencias sociales, realizando una apuesta por el saber y sin esquivar el duro trabajo del concepto.

La crítica de la ideología permite reconocer que la utilidad del trabajo social es su contribución a la reproducción social, consolidando ciertas tendencias ideológicas o favoreciendo su mutación. La reflexión permanente puesta en juego y cotejada en el trabajo cotidiano puede llevar a observar

⁶ Cfr. Karsz, Saúl (2007 [2004]) *Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica*. España, Gedisa. El tema es específicamente tratado en el capítulo 2 del libro mencionado.

...de qué modo cada trabajador social individual, cada colectivo, cada servicio se las arregla con las contradicciones de una tarea tan imposible como indispensable, de qué modo cada cual ejerce la parcela de poder con que cuenta. En esta dialéctica, el nudo que forman la lógica de la ideología y la lógica del inconsciente permite intervenir de una manera relativamente advertida (Karsz, 2007:89).

La relación de trabajo social con las ideologías dominantes se asocia a la habilitación del título por parte del Estado, lo que supone el ejercicio de la profesión en su nombre. En gran medida, aunque no absolutamente, más allá del modo en que el profesional signifique la realidad, más allá de la posición ideológica que el profesional considere que porta, el trabajador social dispone por delegación de una parcela de poder estatal, por lo cual, él es siempre agente de un aparato estatal y desarrolla acciones que, en mayor o menor medida actúan, ponen en acto a las ideologías dominantes (se enseña un modo particular de vínculo madre-hijo, se propician ciertos modos aceptables de protesta social y se desalientan otros, etcétera). Lo anterior, sin embargo,

...no justifica resignarse a los abusos de poder... la única respuesta... debe ser de orden ideológico y político, sin reducir el diferendo a un asunto personal o meramente profesional... Se trata de hacer valer las concepciones educativas puestas en juego, la pertinencia terapéutica de tal o cual medida, las tendencias democráticas o totalitarias en el funcionamiento institucional... (Karsz, 2007: 69).

En este hacer valer las concepciones puestas en juego aparece nuevamente el imbricado juego entre ciencia e ideología. Para Karsz, el profesional puede contar con conocimiento científico en el cual fundar su intervención, sabiendo que ello no lo coloca en un lugar no ideológico, sino que solamente le permite apoyarse en un conocimiento objetivo, corroborado, sobre el cual hay cierto consenso, que inevitablemente necesitará rectificaciones. No hay garantía absoluta y para siempre, hay formas de operar, de actuar con orientación científica, pero sus resultados y el obrar mismo son rectificables. Puede considerarse que la práctica

científica misma ofrece cierta garantía, siempre y cuando se revisen los métodos, las formas de prueba y la pertinencia de los conceptos.

El conocimiento científico ayuda a identificar ciertos parámetros de normalidad, que Karsz sostiene como existentes, a condición de no olvidar que existen en un determinado contexto histórico:

Pero la relatividad que subrayamos aquí no desemboca en el relativismo: porque existen, en efecto, cosas normales, cosas poco normales, cosas para nada normales. Salvo que unas y otras nacen, viven y periclitán en la historia, no tienen vigencia extrahumana, ni obedecen a ninguna trascendencia celestial o terrenal (Karsz, 2007:56).

Ahora bien, expresa Karsz:

Debemos alejarnos de la pregunta metafísica de qué es ciencia y qué no lo es. Preguntemos por los efectos de conocimiento que mi trabajo produce (...) La lucha de clases no es sólo un enunciado ideológicamente cargado (cosa que es), sino también un enunciado de conocimiento objetivo que tiene que ver con lo real (...). Los conocimientos son objetivos pero funcionan en dispositivos-instituciones que no son neutros. Circulan en discursos que son ideológicos... (Karsz, 2009:21).

Según Karsz la ideología, como el inconsciente, es exterior al individuo, está solo en sus efectos, en las prácticas, en el lenguaje que produce. Tales efectos comparten el ser materiales, ficciones verdaderas, abordables desde una teoría de la interpretación y eficaces, en tanto producen sujetos, sus percepciones, sus pensamientos y sus prácticas. Hay en este sentido dado a la noción de ideología una clara impronta althusseriana. Según explicamos, hay cierto consenso en reconocer como un aporte perdurable de Althusser a la teoría de la ideología, la tesis según la cual «la ideología tiene una existencia material» (Althusser, 1988 [1970], 45). La noción de material refiere a la noción de objetivo, de exterior a la conciencia individual. La ideología no se reduce a creencias o ideas que orientan el comportamiento de los sujetos individuales, las ideologías se encuentran en las prácticas mismas, la práctica es también ideológica.

Las ideologías hablan de lo real al igual que las ciencias, son también un modo de dar sentido a lo real, pero lo hacen con un movimiento de reconocimiento. Dicen de lo real aquello que las confirma en sí mismas, son una forma de pensamiento circular que, al mismo tiempo, no dice nada diferente, ni siquiera permite percibirlo. La ideología explica todo, sin agujeros, sin contradicciones, sin *está bien, pero...* El problema es que siempre hay algo de lo real que no se deja atrapar (el hereje, la duda, el dolor, la angustia...), algo no cierra del todo, algo molesta, algo que no puede ser simbolizado, nombrado completamente.

Lo anterior no significa que la ideología sea solamente un obstáculo al conocimiento, puede incluso ser un facilitador. La militancia política del practicante puede, para Karsz, facilitar la comprensión de los textos marxistas, del mismo modo que la experiencia de hacer psicoanálisis puede facilitar la lectura de ese pensamiento.

Así, Karsz sostiene la siguiente noción de ideología:

Ideologías: conjunto de normas, valores, modelizaciones, ideales, realizados en ritos y rituales, en gestos y actitudes, en pensamientos y afectos, en configuraciones institucionales, en prácticas materiales. Son discursos tanto como prácticas, maneras de hablar y maneras de callar. Las ideologías son actos, las ideologías están actuadas... Ideológico quiere decir imperiosamente no neutro... (Karsz, 2007: 50).

Esto significa que, abrevando en un pensamiento althusseriano-lacaniano, Karsz sostiene una noción amplia de ideología. La ideología es un fenómeno ineludible de la existencia humana, no reductible a las expresiones prácticas y simbólicas de los agentes de ciertas posiciones de la estructura social, siendo imposible, desde otros lugares de la misma estructura, evitar incurrir en posturas ideológicas. Sin embargo, esta noción amplia de ideología es, tanto en Žižek como en Karsz, acompañada por el sostenimiento de un sentido negativo y crítico tal como aparece en el debate contemporáneo. No se trata de la idea clásica de distorsión, sostenible en el marco de la clásica noción de representación, sino de un efecto de cierre, de clausura, de pretendida naturalización.

Pensar la ideología como una ficción verdadera muestra la influencia de Lacan en la teoría de la ideología de Althusser, fuente central de la propuesta de Karsz. Según De Ípola, para Lacan «a toda relación imaginaria le es inherente un componente de *ficción* irreductible (...) En ese sentido, el concepto lacaniano de *imaginario* presupone efectivamente la idea de conocimiento ilusorio, de desconocimiento, que posee esa palabra en su acepción corriente» (1983:8).

La noción de ideología así entendida permite una concepción no subjetivista, no psicologista, del concepto de inconsciente, asumiendo las orientaciones ideológicas que se ponen en juego en la práctica psicoanalítica misma, mostrándola también en su no neutralidad, en su carácter reproductivo, en su ser expresión de la lucha de clases. Pero en sentido inverso y alejándose de posiciones sociologistas, Karsz señala que las ideologías son mayormente inconscientes, por ello el psicoanálisis – específicamente el autor trabaja a Lacan– constituye un aporte importante para lograr una mejor comprensión del comportamiento humano. Es que ideología e inconsciente hacen nudo, funcionan siempre juntos, no hay nada que articular entre ellos, pues están siempre ya articulados.

El inconsciente, para Lacan, no es una realidad que existe más allá de la conciencia, más allá del lenguaje, no tiene un referente en la experiencia; se trata de una construcción, de la identificación de una lógica que permite elaborar estrategias de análisis. Este concepto es elaborado por Lacan sobre la huella de aquello que opera para constituir al sujeto, esto es lo simbólico, fundamentalmente el lenguaje (red total que envuelve al hombre antes de su nacimiento), pero también todo aquello que esté constituido como un juego de oposiciones y goce de cierta autonomía.

Si el inconsciente es un concepto asociado a lo simbólico, no tiene una existencia oculta, no está en lo profundo del yo, es, por el contrario, exterior al sujeto y, como el lenguaje, es transindividual. Por ello, expresa Lacan, «el inconsciente está estructurado como un lenguaje» (1981:167) y «El inconsciente es el discurso del Otro» (1966:16). Del Otro como lo externo al sujeto, lo que está articulado en palabras, lo que lo constituye al sujeto, pero que no debe buscarse en el sujeto, sino fuera de él. Las pulsiones que comúnmente se consideran están escondidas en el inconsciente son, para Lacan, el modo en que el cuerpo es sensible al lenguaje, a los significantes, al decir. Pensar el

inconsciente en términos de lenguaje no supone por ello la posibilidad de transparencia, ya que lo que constituye al sujeto y al inconsciente es la porción de lenguaje sin-sentido, algo de la historia que constituyó al sujeto, pero que éste no reconoce.

El psicoanálisis lacaniano es, entonces, central en la propuesta de Karsz, no porque promueva que el trabajador social se convierta en analista (riesgo sobre el cual llama la atención constantemente), sino porque entiende que el psicoanálisis permite comprender aspectos estructurales del ser humano, sin los cuales la complejidad de la existencia humana se escurre en los intersticios del sociologismo. El psicoanálisis lacaniano aporta conceptos centrales para aproximarnos a la constitución de la subjetividad, para comprender la influencia decisiva de la ideología en ella y para visualizar los límites de la intervención social. Karsz, por ejemplo, se refiere a una situación de adicción a drogas con las siguientes palabras:

Hay que entender que la drogadicción es un estado de falta y de angustia. Pero de goce garantizado también. Con 195 euros está garantizado del goce asegurado. No estoy diciendo que está bien, simplemente trato de retrasar el momento de decir que está mal. Es un comportamiento que tiene ver con síntomas. El que no entendió que las llamadas desviaciones son también modalidades de integración social no llegó todavía al trabajo social (...) sin saberlo, hace caridad. Es decir, no quieren acompañar a la gente, quieren salvarla. Si se quiere acompañar sujetos, hay que aceptar (no para adherir, por supuesto) la idea de que ningún ser humano vive en sufrimiento ininterrumpido (2009:4).

Karsz toma, entre otros, estos elementos del psicoanálisis lacaniano, pero insiste en que el trabajo social muestra que la acepción psicoanalítica del concepto de sujeto no alcanza para explicar qué dice el sujeto. El psicoanálisis ayuda a entender que un sujeto no es un individuo, no es indivisible. A un sujeto no se le puede preguntar ¿Usted quiere salir de su situación sí o no?, porque quiere un poco y otro poco no, porque quiere y no puede, porque a veces quiere y a veces no, porque no es de una sola pieza, porque es contradictorio. El psicoanálisis recuerda al trabajo social que el sujeto es

enigmático por definición, se lo puede conocer un poco, pero realmente no más. Es enigmático incluso para sí mismo, no porque deliberadamente oculte información al profesional, aunque también haga eso. A la vez el sujeto sabe, un poco, lo que le pasa.

Sin embargo, tal aporte del psicoanálisis no es suficiente para pensar el concepto de sujeto. Es lo que Karsz encuentra en la teoría de la ideología de Althusser, quien ayuda a entender que el sujeto no es solo sujeto sujetado al inconsciente, sino también y al mismo tiempo sujeto sujetado a la ideología.

Sujeto de la ideología dice muchas cosas, pero por lo menos dos con urgencia: una, que no hay sujeto fuera de la ideología, viceversa no hay ideología sin sujeto. Los sujetos nacen en una ideología; empíricamente, en una maternidad, y que nos dice que somos el hijo o la hija de. Y a partir de ahí te la apaña: «Tu eres mi hijo». Sujeto de la ideología quiere decir que no es solamente sujeto del inconsciente sino que ese sujeto es portador de ideales valores, principios, etcétera, en su corazoncito (Karsz, 2009:11).

La clínica transdisciplinaria se aferra también a la comprensión, tan marxista como lacaniana, de la existencia de *lo real*. Lo real supone la distinción hegeliana entre realidad efectiva (lo real) y realidad aparente (la realidad). La ideología nos hace ver como realidad efectiva apenas una parte, una realidad aparente. Es decir, enfatiza, reconoce, la imposibilidad de lograr un conocimiento total, completo de la realidad. Lo real es ese plus no simbolizable completamente, no pensable definitivamente, que reaparece como fenómeno social inesperado o en los síntomas, los lapsus, los sueños y que nos recuerda que no podemos entender todo, abarcar todo, que siempre hay un resto imposible de ser clausurado con el pensamiento.

...lo real es el resto de la clínica, el excedente, el enigma constantemente descifrado y que constantemente resurge en otra parte, con otras formas, con otros contenidos. Lo real es lo que hace que el deseo sea indefinidamente posible (Karsz, 2007:170).

Es habitual que en las intervenciones sociales, la ansiedad que genera lo real, la incertidumbre de lo no conocido, sea rellenado con alguna ideología,

alguna forma de nombrar la realidad que otorgue sensación de comprender, de saber ahora sí y por fin qué es lo que está sucediendo y cómo orientar exitosamente la intervención.

La noción althusseriana de ideología que Karsz comparte en gran medida no ubica al autor en una posición estructuralista que niegue al sujeto. Se trata más bien de una mirada que intenta postergar el momento de pensar en el sujeto, una mirada que sugiere que el trabajador social debe detenerse, enfatizar, insistir en analizar la estructura social y las ideologías que configuran su intervención. Sin embargo, el mismo Karsz sostiene:

Yo tengo misiones, yo tengo mandato, yo tengo diploma de Estado, yo estoy para que la señora no grite tan fuerte, para que las familias se acomoden con lo que tienen; y al mismo tiempo, ética quiere decir que yo decido, a mi manera, con mis tiempos, con mis límites, con mis miedos, con mis osadías. Yo decido qué hacer y qué no hacer. Ética quiere decir: yo me comprometo con algo, contra viento y marea (...) La ética es el compromiso de una persona, de un sujeto que decide esto o aquello (Karsz, 2009:7).

Karsz se refiere a un sujeto que decide, pero que lo hace desde sus propios límites, miedos y osadías. Aclara al mismo tiempo que, si bien la ideología es soportada por un aparato ideológico de estado, tal estado no es monolítico, es un campo de lucha, un campo en el que hay dominantes y dominados, en el que no todos los adversarios tienen la misma fuerza, en el que cada trabajador social y cada colectivo profesional analizará qué puede, cómo y cuándo hacer.

Aportes al diálogo

Hemos intentado mostrar ciertas implicancias ideológicas, fundamentalmente en los efectos de unificación y naturalización, del modo como se plantea el debate en torno a las intervenciones de los trabajadores sociales en relación con las nuevas legislaciones. A través de la teoría crítica de las ideologías y, fundamentalmente, tomando aportes de la propuesta teórica de Karsz, hemos problematizado los siguientes nudos *el trabajo social, cambios, nuevos sujetos de derechos* y el uso de la preposición *ante*. Consideramos

que tal problematización ha permitido considerar aspectos de una realidad que es compleja y contradictoria. Al mismo tiempo con el trabajo realizado intentamos ejemplificar cómo la teoría crítica de las ideologías puede articularse con el trabajo social, tras lo cual presentamos la clínica transdisciplinaria de la intervención social propuesta por Karsz para el análisis de las intervenciones profesionales. Dimos cuenta de los supuestos teóricos que la fundamentan, señalando la lectura que el autor realiza de la perspectiva althusseriana-lacaniana y cómo propone emplear ese dispositivo de manera de evitar cualquier posición dicotómica: esencialismo/relativismo, sociologismo/psicologismo, empirismo/teoricismo.

Por todo lo expresado, entendemos que la propuesta karsziana tiene importantes aportes que realizar al campo discursivo del trabajo social argentino actual, tanto porque busca colaborar con los profesionales en sus intervenciones concretas como porque no renuncia, sino todo lo contrario, a la preocupación por la dimensión ético-política, tan cara a nuestra profesión. Realiza un esfuerzo consistente por mostrar cuáles son los compromisos efectivamente actuados en la intervención.

Sin embargo, cabe realizar un último señalamiento: no hay teoría crítica que en sí misma garantice un pensamiento de tal tipo. Por el contrario, una teoría crítica puede, con cierta facilidad, ser fetichizada, ser convertida en supuesta garantía de criticidad y de compromiso. Empleadas de este modo, las teorías críticas pueden dar lugar a prácticas contradictorias con lo que su título enuncia. Es como si la cita de autores importantes o de categorías conocidas nos eximiera de argumentar, de contrastar, de pensar. La teoría convertida en juicio moral, la teoría convertida en juicio político. La propuesta de Karsz tampoco nos exime automáticamente de tal riesgo, pero entendemos que el trabajo clínico y teórico permanente puede ayudar a contrarrestarlo.

Bibliografía

- AQUÍN, Nora (2006). «Trabajo social en America Latina: balance, desafíos y perspectivas», en *Katálisis* [online]. Vol.9, n.2 [cited 2010-04-27], pp. 137-138. Disponible en: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/viewFile/1684/>;
- ALTHUSSER, Louis (1974 [1965]). *La revolución teórica de Marx*. Buenos Aires, Siglo XXI.
(1975). *Elementos de autocrítica*. México, Premia.
(1988 [1974]). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- DE ÍPOLA, Emilio (1983). *Ideología y discurso populista*. Buenos Aires, Folios. Bajado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/rubinich/biblioteca/web/adeipola.html>
- EAGLETON, Terry (2005 [1995]). *Ideología. Una introducción*. Barcelona, Paidós.
- FÓSCOLO, Norma (coord). (2007). *Desafíos éticos del Trabajo Social latinoamericano. Paradigmas, necesidades, valores, derechos*. Buenos Aires, Espacio.
- KARSZ, Saúl (2007 [2004]). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. España. Gedisa.
(2008). «Marxismo, Psicoanálisis y Trabajo Social. Comentario a la ponencia central de José Paulo Netto», en *Trabajo social*, N° 74, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 57-61.
(2009). «Pensar la intervención social. Ideología e inconsciente hacen nudo. Perspectivas teóricas e implicancias prácticas». Curso de posgrado dictado en la FCPyS, UNCuyo. Mimeo.
(2010). «¿Qué pasa con lo humano en una sociedad fundada sobre el ideal del *riesgo cero*?», en *Millcayac. Anuario 2009*. Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.
- LARRAÍN, Jorge (2007). *El concepto de ideología. Volumen I: Marx*. Santiago de Chile, LOM.
(2008). *El concepto de ideología. Volumen II: El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. Santiago de Chile, LOM.
(2009). *El concepto de ideología. Volumen III: Irracionalismo, historicismo y positivismo: Nietzsche, Mannheim y Durkheim*. Santiago de Chile, LOM.
(2010). *El concepto de ideología. Volumen IV: Postestructuralismo, Postmodernismo, Postmarxismo*. Santiago de Chile, LOM.

- MONTAÑO, Carlos (1998). *La naturaleza del servicio social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Sao Paulo: Cortez.
- ŽIŽEK, Slavoj (2005 [1994]). «Introducción. El espectro de la ideología», en Slavoj Žižek (comp.), *Ideología un mapa de la cuestión*. Buenos Aires, FCE.

La intervención profesional de los/as trabajadores/as sociales en relación con la Inclusión Laboral de personas en situación de discapacidad en talleres protegidos de la provincia de Mendoza

Por: Flavia Manoni
(FCPyS UNCuyo)
Ana Cecilia González
(UNCuyo)
Valeria Anabel Fracchia
(UNCuyo)¹

La temática de las personas en situación de discapacidad ha motivado en los últimos años gran interés en distintos ámbitos tanto académicos como de ejecución de políticas sociales, pero el cambio en la mirada ha comenzado a correr el velo sobre la inserción laboral de las personas que durante años fueron asociadas al concepto de enfermedad. Ello se encuentra relacionado también con diversos modelos conceptuales sobre la discapacidad que conviven en la actualidad.

Se hace el aporte desde el Modelo Social de la Discapacidad, que apunta a reconocer la diversidad como un elemento inherente a la condición humana. Se propone un estudio comparado de dos instituciones: la cooperativa de trabajo y taller protegido de producción La Rañatela y el centro de capacitación y rehabilitación laboral Milenio, y se muestran las representaciones sociales que subyacen en relación con la discapacidad e inclusión laboral que sustentan los profesionales del Trabajo Social.

¹ flaviariamaroni@yahoo.com.ar, anitaceciliag@hotmail.com, anitfracchia@hotmail.com

Professional intervention of social workers in relation to the integration of persons suffering from disabilities in sheltered workshops in the province of Mendoza

Abstract

The theme of people in disability has led in recent years great interest in many different academic areas such as social policy implementation, but the change in the look has begun to lift the veil on the employment of people for years been associated with the concept of disease. This is also related to various conceptual models of disability living today.

It is the contribution from the Social Model of Disability, which aims to recognize diversity as an inherent part of the human condition. We propose a comparative study two institutions: the cooperative work and sheltered workshop production The Rañatela and the center of training and vocational rehabilitation Millennium, and presents the underlying social representations in relation to disability and inclusion that underpin professional work Social Work.

Introducción

Esta investigación surge de la inquietud de las autoras por conocer cómo se realiza la intervención profesional de los/as trabajadores/as sociales en el proceso de inclusión laboral de personas en situación de discapacidad en la provincia de Mendoza, en 2011; tomando como unidad de análisis a los/as profesionales del Trabajo Social de las instituciones: Cooperativa de Trabajo La Rañatela, del departamento de Maipú, y del Centro de Rehabilitación y Formación Laboral Milenio del departamento de Capital.

De esta forma, se intenta conocer la intervención a través de los posicionamientos de los profesionales, de sus representaciones sociales, como también la formación académica recibida sobre la problemática de discapacidad, los objetivos que guían su intervención profesional y el rol de los/as trabajadores/as sociales en la inclusión laboral de personas en situación de discapacidad.

Para desarrollar esta investigación se elaboró un marco teórico que diera cuenta de los procesos que intervienen para componer el campo problemático en estudio. Se presenta a continuación una reseña de los conceptos fundamentales para luego explicitar los resultados del análisis.

La crisis en Argentina y su correlato en las políticas sociales

En el contexto de profunda crisis que atravesó Argentina en la década de los noventa (donde convergieron factores políticos, sociales, económicos y financieros), las políticas aplicadas por el gobierno acarrearón consecuencias negativas para el país, disminuyendo la calidad de vida en toda la Nación y con marcados procesos de movilidad social descendente, demostrando la crisis del modelo neoliberal en Argentina.

El modelo neoliberal, en el que la hegemonía de lo privado había triunfado sobre lo público, significó el agravamiento de todas las variables sociales: desocupación, pobreza, nuevos pobres, indigencia. La violenta repercusión de lo económico respecto de lo social dio lugar a una nueva cuestión social, que exige superar los sofismas y las visiones economicistas, que como vimos son fragmentarias y reduccionistas (Kirchner; 2007: 14-15).

En este sentido, se visualiza la necesidad de afianzar las políticas sociales, que son definidas como «decisiones del Estado destinadas principalmente a atenuar los efectos negativos de los problemas sociales generados por las desigualdades económicas» (Rozas Pagaza y Fernández; 1988: 24). Ello se encuentra imbricado en el concepto de Intervención Social del Estado, precisada

como una acción organizada e intencionada de un conjunto de individuos frente a problemáticas sociales no resueltas en la sociedad a partir de la dinámica de base de la misma; se funda en los llamados paradigmas de los social (Corvalán; 1996: 4).

En este proceso decisorio interjuegan distintos intereses, grupos, a veces contradictorios y opuestos, que hacen alusión a las fuerzas puestas en marcha, en síntesis hacen referencia al *poder*.

A partir de 2003, una vez que se restableció el orden institucional acarreado por la crisis de diciembre de 2001, se busca asumir en el enfoque de las políticas sociales al «desarrollo humano como concepción» para el diseño de nuevas políticas y como referencia con la cual medir la efectividad de las acciones emprendidas.

En esta línea de pensamiento,

desde el enfoque de los derechos, la política social constituye la aceptación colectiva de la obligatoriedad jurídica e institucional que tiene el Estado de satisfacer aquellas necesidades y carencias que social e históricamente se consideren pertinentes proveer a las personas, por su condición de pertenencia a esta colectividad (Ontiveros; 2012: 65).

En lo que respecta a las personas en situación de discapacidad,

si bien han existido avances en las normativas, políticas y programas sociales destinadas al sector, el conjunto de acciones dirigidas a personas con discapacidad *protegen* y no promocionan a la persona, poniéndose énfasis en la persona que porta alguna discapacidad y no en el análisis de los derechos (Ontiveros; 2012: 65).

Queda así explicitado cómo las políticas sociales dependen en su estructura de *la mirada*, es decir son el producto de un tipo o modelo de Estado. La implementación de programas de Política Social, siempre e ineludiblemente, está teñida por la concepción de Estado, de hombre y de sociedad que se tenga.

Políticas sociales específicas: Economía Social

Dado que las instituciones analizadas trabajan en red con otras organizaciones insertas en la Economía Social (tal es el caso de la Organización Tupac Amaru, de Lavallo, o grupos de costureras de Maipú, por citar algunas), se considera necesario precisar:

La Economía Social (como un tipo específico de política social), también llamada Economía Solidaria, se refiere al conjunto de aquellas organizaciones de productores, consumidores, ahorristas, trabajadores, etcétera, que operan regidas por los principios de participación democrática en las decisiones, autonomía de la gestión y la primacía del ser humano sobre el capital. Las prácticas de estas organizaciones se circunscriben en una nueva racionalidad productiva, donde la solidaridad es el sostén del funcionamiento de las iniciativas. Ello las distingue de la racionalidad capitalista que no es ni solidaria ni inclusiva y de la economía pública que no permite la posibilidad de autogestionarse. Estos emprendimientos buscan la articulación con entidades públicas o privadas que les permitan llevar a cabo una verdadera participación democrática en la vida económica y política de una sociedad. En ellas encuentran refugio categorías sociales puestas al margen de los sistemas de empleo y distribución de la riqueza convencionales dependientes del mercado y del Estado (Díaz Almada; 2009: 1).

Teniendo en cuenta que desde esta investigación se aborda específicamente la intervención profesional del/a trabajador/a social en la inclusión laboral de personas en situación de discapacidad, también resulta necesario explicitar el concepto de intervención. Al respecto, Teresa Matus propone resignificar el concepto de Trabajo Social, situándolo en un horizonte de intervención que tenga como fundamento una rigurosa y

compleja comprensión social, que recapture la tensión entre la teoría y la práctica. En este sentido se explicita que toda intervención es capturada a partir de un lugar teórico por lo que no hay intervención sin interpretación social; y se postula que para poder intervenir debe comprenderse por qué y sobre qué se actúa, y esta comprensión siempre será histórica (Matus Sepúlveda, Teresa, 2009).

Las problemáticas surgidas con la crisis del modelo neoliberal, y que afectan a poblaciones de todo el mundo, se constituyen en lo que Carballeda llama Problemáticas Sociales Complejas, ya que surgen en una tensión entre necesidades y derechos, la diversidad de expectativas sociales y un conjunto de diferentes dificultades para alcanzarlas en un escenario de incertidumbre, desigualdad y posibilidades concretas de desafiliación que demandan a la Intervención Social nuevas miradas y propuestas (Carballeda; 2004: 1).

De esta forma, lo fundamental para el/la trabajador/a social en este sentido será poner en práctica una comprensión rápida y en situación, desde una mirada compleja y rica de los problemas sociales y lograr una síntesis no unívoca (rica en tanto sea integradora de los distintos aspectos que componen esta problemática y con apoyo interdisciplinario). Así, en el ámbito del ejercicio profesional, los cambios en la cuestión social (signados por procesos de precarización y flexibilización laboral, aumento del desempleo, incremento de los pobres estructurales y emergencia de nuevos pobres) impactan en la complejización y ampliación de la demanda y en los diversos escenarios de la intervención profesional, que se expresan con claridad en procesos de conflictividad social y de constitución de nuevos sujetos.

El rol dinámico en Trabajo Social

Desde los antecedentes del Trabajo Social, hasta el momento de su institucionalización, las concepciones acerca del objeto y el sujeto de intervención, los objetivos específicos, como también el rol profesional, han asumido diferentes posicionamientos.

En este sentido se entiende, siguiendo a Rodolfo Núñez (2011: 1) que, a la luz de los nuevos paradigmas contemporáneos, desde los cuales se fundamentan los estudios de las prácticas de intervención en redes sociales,

ya no se hace referencia a la noción de rol, que es concebido como una mirada estática de actuaciones atribuidas a un sujeto, para desarrollar la noción de posición, lo que implica un cambio esencial en la visión de las prácticas del Trabajo Social como profesión.

Lo que persigue esta perspectiva es construir nuevas prácticas profesionales desde un enfoque multidimensional, es decir prácticas de intervención que le den a las profesiones legitimidad como un saber diferente a los de los otros saberes en juego, pero que no necesariamente tienda a un saber hegemónico.

«Desde el paradigma clásico (positivista) de las diferentes disciplinas de las ciencias humanas y sociales la intervención se planifica a partir de un diagnóstico estático, externo y aéreo que muestra solo la dimensión enferma o carente de una población y alimenta la ilusión de que el saber científico y académico es la única posibilidad de resolver estos problemas. Desde la perspectiva de las redes sociales la intervención en el espacio social es concebida de manera diferente.

En principio, y siguiendo a Pierre Bourdieu (Bourdieu; 1987 -citado por Núñez), se considera que el espacio social está conformado por diferentes campos sociales que se presentan como sistemas de posiciones y de relaciones entre estas posiciones, que son relativas e implican la puesta en marcha de un pensamiento relacional. En este sentido, la estructuración de prácticas sociales está constituida por la posición ocupada. Así, concebir el espacio social como un sistema de posiciones relativas y dinámicas y no de individuos ubicados jerárquicamente en una estructura social estática, permite cuestionar *la posición* hegemónica, tradicional del profesional en el proceso de intervención (Núñez, Rodolfo, 2011: 3. Disponible en: <http://www.campogrupal.com/> Biblioteca de textos).

Pensando específicamente en el *rol* del trabajador social, Núñez (2011) plantea que surge un mejor desempeño de los equipos interdisciplinarios que de las intervenciones realizadas por profesionales aislados, ya que junto con la perspectiva de los demás agentes, incluidos los que demandan del ejercicio profesional, posibilitan co-operar en abordajes más integrales de la cuestión social, como también una mayor contribución al fortalecimiento de la sociedad civil... justamente su diversidad junto con el respeto hacia los

demás y un compromiso para desarrollar la acción, enriquecen y favorecen las prácticas sociales y la producción de subjetividad de los hombres/mujeres.

Por considerar que aún no se encuentra suficientemente extendida la utilización del concepto de posición en vez del de rol, se trabajó en esta investigación incorporando el concepto de *rol*. Sin embargo, se destaca que se lo entiende como un concepto capaz de construirse y renovarse en la práctica social cotidiana, en la conformación e interacción de las redes sociales en que se involucra el Trabajo Social.

Redes sociales

Los escenarios que habitamos son los de una sociedad fragmentada en «minorías aisladas», discriminada en grupos humanos en los que se producen, al decir de Robert Castel, procesos de desafiliación, que sufren pasivamente una pérdida en su pertenencia social. (Castel; 1991).

En este contexto incierto, aparecen las redes sociales, definidas por Elina Dabas como

... un sistema abierto, multicéntrico, que, a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y con los de otros sistemas organizados, posibilitan la potenciación de los recursos y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas y satisfacción de necesidades (Dabas y Najmanovich; 1995).

La multacentralidad de la conformación en redes se contrapone así a la estructura piramidal propia de las organizaciones corporativas como un sistema de conformación reticular, con autonomía relativa de sus partes integrantes, y donde el significado de cada una está dado por la intensidad de sus intercambios relacionales que la definen. El vínculo se sostiene de este modo por una intensa circulación comunicacional, donde convergen ideales y sentimientos de pertenencia.

Concepción de la discapacidad a lo largo de la historia

A lo largo de la historia pueden reconocerse diversas significaciones que se han dado al término discapacidad, hasta llegar al actual concepto.

En este sentido

Para establecer un concepto de discapacidad hay que partir de una perspectiva histórica, donde podemos encontrar que con el devenir de los tiempos las personas con discapacidad han sido estigmatizadas por las actitudes y comportamientos predominantes de las personas sin discapacidad, expresada a través de:

- Uso de denominaciones peyorativas: impedidos, lisiados, inválidos, minusválidos.
- Empleo de calificativos como: socialmente atípicos, no aptos.
- Considerando la discapacidad como expresión del mal, castigo divino o manifestación de lo sagrado.
- Considerando que estas personas son susceptibles de asistencia, de caridad y protección y su problema era considerado individual.
- Marginándolos y negándoles sus derechos.

Así las personas con discapacidad han sido objeto tanto de la ignorancia como del temor, la vergüenza o la compasión de la mayoría de la gente, resultando pues los *diferentes* rechazados, demonizados y sujetos a procesos de *normalización social*. La *normalización social* ha implicado la operativización de diferentes formas de control social respecto de aquellas personas que se alejan de los parámetros definidos como *normales*, de manera de lograr su asimilación a la vida social (Pignolo; 2007: 9-10).

Para entender de manera histórica este proceso, podemos reconocer los siguientes modelos:

1. *Modelo de Prescindencia*

Prevalece desde la Antigüedad hasta el siglo XVII. Según las distintas culturas, las personas con discapacidades eran segregadas, perseguidas, o

institucionalizadas en forma permanente. Se practicaba la eugenesia a quienes tenían estos *estigmas*.

En este modelo se presentan dos submodelos: el eugenésico, que consideraba que la persona con discapacidad tenía una vida que no valía la pena ser vivida. Como consecuencia de estas valoraciones –y en el caso de detectarse diversidades funcionales congénitas– los niños afectados eran sometidos a infanticidio. También se presenta el submodelo de marginación, cuya característica principal es la exclusión, ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o la advertencia de un peligro inminente. Es decir que la exclusión (mediante el infanticidio, la prisión, la burla grotesca con fines de divertimento) parece ser la mejor solución y la respuesta social que genera mayor tranquilidad.

2. *Modelo Rehabilitador*

Tal como lo señala Agustina Palacios (2008: 66), en este modelo, que transcurre entre los siglos XVIII y XX, las características fundamentales que se distinguen son, en primer lugar, que las causas que se alegan para justificar la discapacidad ya no son religiosas, sino que pasan a ser científicas, aludiendo a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad. En segundo lugar, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque ello en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas. Desde la visión prevaleciente se considera que la persona con discapacidad puede resultar de algún modo rentable a la sociedad, supeditado ello a que logre asimilarse a los demás –válidos y capaces– en la mayor medida de lo posible.

De este modelo también encontramos el Enfoque Biopsicosocial: como se menciona anteriormente, el modelo Rehabilitador considera la discapacidad como un problema *personal* directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. En este sentido, el *tratamiento* de la discapacidad estará encaminado hacia una mejor adaptación de la persona y a un cambio de conducta.

Sin embargo, el movimiento de vida independiente, surgido en Estados Unidos en la década de 1970, se refiere a la discapacidad como un problema principalmente *social*, desde el punto de vista de la integración de las personas con discapacidad en la sociedad. En este sentido la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social. Por ello, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para propiciar una participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social.

La conjunción de estos dos modelos permite la integración de las diferentes dimensiones del funcionamiento humano y obtener una visión coherente e integral desde las diferentes dimensiones de la salud con una perspectiva biológica, individual y social: es lo que ha dado en llamarse el Enfoque Biopsicosocial (Dorado; 2008: 103).

3. Modelo Social, desde el cual nos posicionamos y que se describe a continuación

También llamado «inclusivo de los Derechos Humanos o de la diversidad funcional», surge en España en 2005 y entre sus principales referentes se encuentran Javier Romañach, Manuel Lobato y Agustina Palacios.

Reconoce que los Derechos Humanos son fundamentales y los incluye en la ejecución de los programas. La discapacidad es entendida como una contingencia en la vida de cualquier individuo que no solo afecta a su sistema biológico; si así fuera, se trataría de un problema exclusivamente médico, sin los múltiples factores y combinaciones que pueden desembocar en limitaciones funcionales, discapacidades y minusvalías (Dorado; 2008: 103).

De esta forma, se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas sin discapacidad. De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, este modelo sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia. Así, se aboga por la rehabilitación o normalización de una sociedad, pensada y

diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas (Palacios, Agustina; 2008: 104).

A partir del modelo se postula un significativo e interesante cambio de terminología, donde se propone un cambio en la concepción del fenómeno, dejando de hablar de discapacidad, para comenzar a definirla como diversidad funcional como elemento superador y enriquecedor al interior de la complejidad humana, es decir la persona con diversidad funcional es para este modelo una manifestación más de la diversidad de la especie humana (Ontiveros; 2012: 101).

El postulado central del modelo es la dignidad como una cualidad inherente a la esencia del ser humano, por lo tanto la no valoración de la persona con diversidad funcional es la causa de la discriminación histórica que padecen. Asimismo, como bien lo señala Ontiveros (2012) este modelo rompe con la dicotomía normalidad-anormalidad y considera a la normalidad como una construcción del sistema de sociedades occidentales contemporáneas, es una ficción estadística de carácter instrumental, mientras la diversidad es un atributo inmanente a la propia existencia del ser humano.

Otro aporte importante de este modelo es que, al referirse a la autonomía de las personas en situación de discapacidad, propone el establecimiento de una diferenciación entre autonomía moral y autonomía funcional:

Otros dos conceptos que se siguen confundiendo son la autonomía moral y autonomía física o funcional, confusión que también proviene del modelo rehabilitador. La capacidad de realizar funciones, tareas físicas de manera autónoma (comer, vestirse, correr, etcétera) no está relacionada con la capacidad de tomar decisiones sobre la propia vida. Una persona puede no ser autónoma a la hora de realizar muchas tareas y, sin embargo, es plenamente capaz de tomar decisiones. La confusión de estos dos conceptos ha tenido como consecuencia la institucionalización de personas con poca autonomía física y plena autonomía moral, que se han visto así privadas de su capacidad de llevar una vida en igualdad de oportunidades, para la que estaban plenamente preparados (Palacios; 2008: 41).

Por todo ello, se propone un nuevo modelo en el que el eje teórico de la capacidad es sustituido por el eje teórico de la dignidad. En este nuevo modelo, el modelo de la diversidad, se parte de la realidad incontestable de la diversidad del ser humano, tanto dentro de su propia vida como de un ser humano a otro, y considera que ésta es una fuente de riqueza. Se propone además que cualquier persona con cualquier tipo de diversidad debe tener garantizada su dignidad humana (Palacios; 2008: 44).

Resultados del análisis de la investigación

La presente investigación fue realizada, como se señala en la introducción, en la provincia de Mendoza en 2011, y tomando como objeto de estudio la Cooperativa La Rañatela y el Centro de Formación y Rehabilitación Laboral Milenio, específicamente a sus equipos profesionales.

Para estructurar esta investigación se construyeron tres ejes de análisis:

1. Representaciones sociales del/la trabajador/a social en discapacidad
2. Formación académica en Trabajo Social con relación a la problemática de las personas en situación de discapacidad
3. Objetivos profesionales y objetivos institucionales

En lo que respecta al primer eje de análisis, fue necesario desagregar el concepto de representaciones sociales en sus cuatro elementos constitutivos: la información, la imagen, la opinión y las actitudes hacia el fenómeno en estudio. La pregunta que guió a este eje fue: ¿Cuáles son las representaciones sociales del/la trabajador/a social en relación con la inserción laboral de las personas en situación de discapacidad?

De esta forma, mediante las entrevistas a los profesionales de trabajo Social resulta:

- La imagen que visualizan sobre las personas en situación de discapacidad se basa en una actitud positiva hacia el fenómeno, entendiendo que la inclusión laboral de las personas en situación de discapacidad es posible y viable.

- Con respecto a la opinión que les merece a los profesionales la inclusión laboral de personas en situación de discapacidad, mencionan la importancia del trabajo como verdadera herramienta de inclusión social; también el hecho de que no debería haber diferencias en cuanto a la inclusión laboral (debería ser un derecho equitativo independientemente de la condición de la persona). También plantean que el cupo de 4% de cargos en la administración pública establecidos por la Ley N° 22431 para personas con discapacidad no se cumple y, en relación con ello, mencionan la falta de presencia del Estado haciendo cumplir las leyes existentes y modificando otras; así también que una persona con discapacidad necesita apoyo para integrarse al mundo laboral (lo cual se verá reflejado en la capacitación, preparación, orientación, acompañamiento y entrenamiento laboral a cargo de los profesionales y el trabajo coordinado con las empresas).

- Se menciona además la necesidad de que el/la profesional del Trabajo Social se involucre en estos procesos y manifiestan un cambio de concepción acerca de la consideración de las personas con discapacidad, visualizando su capacidad y derecho a trabajar. Otro aspecto que surge es la responsabilidad social de las empresas que, según su opinión, deben fomentar estos procesos de inclusión a través del trabajo en red. En cuanto al aspecto de la representación que implica la actitud, se investigó qué actividades concretas llevaban a cabo los/as profesionales de Trabajo Social para efectivizar la inclusión laboral de personas en situación de discapacidad, que fueron identificadas como las actividades desarrolladas por las instituciones en estudio.

Así, las opciones de trabajo que se ofrecen están comprendidas en

- Milenio: con la oferta de capacitación y rehabilitación laboral, la posibilidad de insertarse en alguno de los emprendimientos productivos que allí funcionan (gastronomía, marroquinería, dulces y conservas, fotocopiadora, cuida-coches²) y capacitación en asistencia domiciliaria, telar y tapices, costura, dulces y conservas, marroquinería, computación, artes aplicadas.

² Este proyecto es interno e independiente del Programa de la Municipalidad de Capital. En él trabajan pacientes del hospital Carlos Pereyra que concurren al Centro Milenio y el radio de trabajo se acota a la zona de las calles circundantes a la institución.

- Rañatela: actividades de serigrafía, cartelería en plotter y serigrafía, tarjetería, estampados, señalización industrial, impresiones y bolsas ecológicas y más.

Además de la actividad específica de cada institución, los/as trabajadores/as sociales que ocupan cargos de jefatura están a cargo de la supervisión del resto de sus equipos y realizan las articulaciones en red con otros actores e instituciones sociales para promocionar la labor de las instituciones y conseguir clientes para los productos elaborados. El resto de los trabajadores sociales lleva adelante las actividades de admisión y seguimiento de los alumnos o empleados (según el caso) y otras actividades que hacen al funcionamiento institucional.

En este primer eje también se planteó cuáles eran los factores facilitadores y obstaculizadores de la intervención del trabajador social en la inclusión laboral de personas en situación de discapacidad en estas instituciones. Así, como aspectos facilitadores identifican aquellos relacionados con la posibilidad de desarrollar la capacidad organizativa y de articulación de personas en situación de discapacidad, ya sea dentro como fuera de las instituciones. Esto lleva al trabajo en red y a la intervención conjunta (interdisciplinaria) de los profesionales, dando la posibilidad de crear una red externa a la institución que actúe como apoyo para propiciar y favorecer el desarrollo de las personas que integran las instituciones. Como un factor importante, mencionar el papel que cumple la responsabilidad social de las empresas como contexto de inclusión laboral y que opera de manera positiva a la hora de concluir el trabajo realizado por las instituciones analizadas.

En cuanto a los aspectos obstaculizadores de la intervención del trabajador social, las profesionales hacen referencia, como punto principal, al desconocimiento y la poca información de la sociedad en cuanto a la discapacidad, su marco legal, como también al acceso restringido de las personas con discapacidad a diversos ámbitos sociales (por ejemplo empleos formales, sitios de esparcimiento, educación con integración, etcétera). Opinan que la sociedad en general, al no tener en cuenta la igualdad de derechos, los excluye, sin pensar en que estas personas deben tener las mismas oportunidades laborales, adecuadas y en relación con el proceso de inclusión que las instituciones analizadas realizan. Cabe mencionar que las familias de las personas en situación de discapacidad son un eje fundamental

a tener en cuenta, ya que generalmente, tal como lo mencionan los propios informantes, se estructuran con lazos sobreprotectores y a la hora de integrar a la persona con discapacidad en una institución o contexto diferente del hogar, se presenta como obstáculo y límite en su desarrollo personal y laboral.

En esta investigación se comprobó que los profesionales entrevistados poseían información suficiente sobre la problemática de discapacidad que les había permitido permear de manera positiva sus representaciones sociales, contraponiéndolas a las de la mayoría de los actores sociales que aún tienen una consideración negativa o de minusvalía de las personas en situación de discapacidad.

Sin embargo se evidencia de forma unánime que la totalidad de los profesionales entrevistados adquirieron los conocimientos de la problemática posteriormente a haberse recibido, a través de posgrados, cursos de capacitación a distancia, congresos y la práctica concreta en instituciones relacionadas con la discapacidad.

De este análisis se desprende que las representaciones sociales que operan en la intervención de estos/as trabajadores/as sociales están relacionadas con una concepción de la persona en situación de discapacidad como sujetos de derechos. Y que estas representaciones sociales *positivas* sirven como replicadoras, influyendo en otros actores sociales para generar espacios con mayor equidad entre las personas.

Sin embargo, un análisis más minucioso en cuanto a la legislación sobre discapacidad y empleo, y en este contexto de las actividades realizadas por ambas instituciones, se evidencia que en la práctica concreta de efectivización de la inclusión laboral prima la implementación de estrategias dirigidas a la inserción en el mercado, y no así la inclusión social de las personas mediante el trabajo. La pregunta que surge aquí para las investigadoras es ¿por qué todas las actividades que desarrollan las instituciones deben ser competitivas en términos de mercado? Esto será ampliado en párrafos posteriores referidos a la legislación vigente.

En este sentido, se entiende que las representaciones del trabajador social en los casos analizados no operan como obstaculizadoras sino como

facilitadoras del proceso de inclusión laboral de personas en situación de discapacidad. Y donde los obstaculizadores están dados por factores edilicios, sociales, familiares y otros. Pero que no involucran la concepción con que trabajan los profesionales; ya que se observa que el marco teórico con que se referencian ha teñido sus representaciones sociales de manera positiva y empoderadora para los profesionales, y por consiguiente en función de los destinatarios de su intervención.

Sin embargo, se evidencia la coexistencia de modelos de abordaje, en este caso del Enfoque Biopsicosocial con sus aspectos tendientes a la rehabilitación social, con el Modelo Social de la Discapacidad y su atención sobre la diversidad funcional. Ello responde por un lado, a la concepción de una de las instituciones que, dependiendo de un hospital neuropsiquiátrico, encuentra referentes para su acción en un modelo médico de trabajo, y también se evidencian aspectos de las actividades desarrolladas tendientes a la competitividad laboral y la inclusión en el mercado de los productos elaborados, asimismo que las personas adquieran cierto nivel de competitividad, lo cual responde a una visión utilitarista del trabajo.

En este eje se analizó además la legislación nacional y provincial vigente en materia de discapacidad para conocer cómo se plantea desde la ley el trabajo para las personas en situación de discapacidad, y desde allí explicitar las representaciones sociales. De esta manera se concluye:

- En todas las leyes nacionales y provinciales (N°22431, N°23462, N°24013, N°24147, N°24452, N°24901, N°25280, N°25504, N°25689, N°26378, N°5041; ver detalles en bibliografía) se destaca la importancia de contar con un sistema de protección integral de las personas en situación de discapacidad, en lo que respecta a salud, educación, alimento, hábitat y empleo. Actualmente el mecanismo con que se cuenta para acreditar la discapacidad es el Certificado Único de Discapacidad, otorgado por el Ministerio de Salud de la Nación mediante juntas calificadoras regionales. Cabe destacar que en diciembre de 2011 Mendoza adhirió a la Ley Nacional de Prestaciones Básicas N°24901.

- En el aspecto que refiere a la obligatoriedad del Estado de emplear en su planta 4% de personas en situación de discapacidad, es notorio que esta disposición no se cumple, como tampoco que la población conozca los

beneficios de exenciones impositivas con que cuenta por emplear a personas en situación de discapacidad (Ley N°22431).

- Las leyes también apoyan y promueven los Talleres Protegidos de Producción para personas discapacitadas, que deben llevar a cabo operaciones de mercado como una empresa convencional y reciben el apoyo económico del Ministerio de Trabajo de la Nación para pagar la remuneración a sus empleados. Ello también queda garantizando mediante Ley de Empleo Productivo. Aquí visualizamos nuevamente que la crítica que se hace al posicionamiento de las acciones emprendidas por las instituciones depende primero de la necesidad de encuadrarse legalmente para acceder a los beneficios estatales.

- En este sentido, si bien desde el análisis afirmamos que el discurso de todos los/as profesionales de Trabajo Social entrevistados se posiciona desde el Modelo Social de la discapacidad, también aparece en lo dialógico, el modelo Rehabilitador con su Enfoque Biopsicosocial; concretamente en la práctica de Milenio, derivado del modelo médico hegemónico. Esto tiene lógica en tanto la institución depende de un hospital neuropsiquiátrico, y si bien una primera aproximación podría dejar entrever una contradicción entre ambos modelos, consideramos que en este caso son complementarias. Ello en vista de incorporar la rehabilitación laboral como «discriminación positiva»³, parafraseando a Eroles (2008: 196), para posicionarlo verdaderamente desde un enfoque de ciudadanía que atienda a la diversidad funcional de las personas.

Lo expuesto aquí deja en evidencia la coexistencia en la legislación de nociones del nuevo Modelo Social y del Enfoque Rehabilitador, lo que está indicando, desde nuestra perspectiva, la necesidad de hacer un replanteo de la misma para introducir mayor equidad a la hora de plantear estrategias para la inclusión laboral de personas con discapacidad. Ello se evidencia tanto en la definición que hacen de la persona con discapacidad, como las acciones que proponen para *incorporarla* a los diversos ámbitos sociales.

3 La discriminación positiva se refiere a las políticas afirmativas, que son aquellas que procuran corregir las desigualdades que sufre un grupo en particular y representan medidas de excepción mientras perdure la situación de discriminación arbitraria. Estas acciones son una herramienta útil para crear condiciones de igualdad en ámbitos institucionales.

Se presentan a continuación los resultados del análisis del segundo eje: Formación académica en Trabajo Social en relación con la problemática de las personas en situación de discapacidad.

En referencia a ello, luego de haber analizado el contenido de los planes de Estudio 95 y 99 de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo; el análisis de la currícula de los planes 85 y 89, se observó que la problemática de discapacidad se menciona como un ámbito de actuación profesional, y sin embargo no se la incluye como temática obligatoria de estudio. Si bien actualmente se la aborda de manera general en dos materias del Plan de Estudio, se lo hace solamente desde la consideración de los procesos familiares de elaboración de esta problemática en el seno familiar. Quedan sin contemplarse, de esta manera, los aspectos referidos a los diversos tipos de discapacidad existentes, como también la inclusión escolar o laboral de estas personas, por mencionar solo algunos aspectos.

En el actual plan de estudios se menciona como uno de sus objetivos «que el alumno conozca las principales problemáticas sociales que afectan a nuestro país y tenga capacidad para analizar las características particulares que revisten a nivel regional y con relación al contexto histórico». Se considera, desde nuestra perspectiva, que la discapacidad es en la actualidad una problemática fundamental de ser trabajada en todos los ámbitos sociales y en todos sus aspectos, es por ello que se plantea la necesidad de recibir una formación adecuada y suficiente. Se afirma ello teniendo en cuenta otro de los objetivos de nuestra carrera «que el alumno adquiera un conocimiento necesario referido a la realidad del destinatario del Trabajo Social, que le permita la intervención en la misma para su transformación» (Plan de Estudio 1999 Licenciatura en Trabajo Social de Universidad Nacional de Cuyo).

Sabido es que las materias electivas constituyen una importante herramienta para que el alumno complemente y amplíe sus conocimientos, de cara a lograr una formación más sólida en un área que sea de su interés y que contribuya a la elaboración de su tesina de grado. Pero en lo que respecta a la discapacidad, hace dos años no había en nuestra facultad ninguna materia que se dedicara a esta problemática. Sin embargo, en la actualidad nuestra casa de estudios cuenta con una importante herramienta para contribuir a

la formación del/la profesional de Trabajo Social en la problemática de la discapacidad. Ello fue posible gracias a que, en 2010, por iniciativa de estudiantes de Trabajo Social y profesores (que daban cuenta del déficit en esta problemática), se presentó ante el Consejo Directivo de nuestra facultad la propuesta de una materia electiva: Desafíos para la inclusión de personas con discapacidad, la cual pretende brindar algunas reflexiones e instrumentos para el desarrollo de profesionales, con capacidad para planificar, gestionar y conducir los diferentes servicios que conforman el sistema de atención a las personas con discapacidad. La misma fue aprobada mediante la resolución N°314/10 y comenzó a dictarse ese año, es de carácter cuatrimestral, y está destinada a todas las carreras de esta casa de estudios (programa de la materia Desafíos para la inclusión de personas con discapacidad).

De este modo, se considera que dicha materia se constituye en un gran aporte a la formación académica del profesional de Trabajo Social, que necesita estar estrechamente vinculada con los problemas sociales, conocerlos, conocer la realidad cambiante para interpretarla de manera creativa, sin aplicar lecturas desfasadas sobre la misma.

Mediante las entrevistas realizadas a los/as profesionales de Trabajo Social de las instituciones analizadas, se revela que nuestra facultad no les brindó suficientes herramientas teóricas para abordar la problemática de la discapacidad. Los informantes en su totalidad refirieron a la escasa y más bien inexistente formación en la temática de discapacidad recibida durante su formación académica de grado. Solamente pudieron referir que en algunas materias puntuales, como Psicología General, se habló de enfermedades mentales, pero no reconocieron que la problemática de discapacidad en sí hubiera sido parte de los conocimientos impartidos en la carrera.

Sin embargo, de igual modo destacan que si bien el conocimiento específico de esta problemática estuvo ausente, sí adquirieron herramientas metodológicas para abordar diversas situaciones (desde el abordaje individual, grupal o familiar), lo cual ha facilitado su inserción laboral en el ámbito de la discapacidad; aun cuando la formación específica han debido hacerla externamente a la facultad (residencias en Salud Mental, cursos a distancia, la práctica profesional y maestrías en el extranjero).

En esta investigación se intenta destacar la necesidad de atender efectivamente la demanda social actual, que requiere profesionales del Trabajo Social formados en la problemática compleja y multidimensional de la discapacidad para dar respuestas fundamentadas.

Para ello nos referimos a la formación en competencias, donde las mismas se definen como un saber práctico, donde el hacer implica una acción o *saber hacer*, pero con formación conceptual, con el uso de teorías para transformar la realidad, haciendo que la competencia sea un saber + saber hacer + saber ser. Una formación académica planteada de esta forma implica privilegiar la autonomía de los interesados en desarrollar sus competencias laborales y fortalecer en los sujetos la capacidad de resolver problemas vinculados con los contextos de desempeño ocupacional.

Desde esta perspectiva, se plantea que la formación académica debe tener como base un modelo capaz de cuestionar y criticar la realidad en que se inserta, lo que le permitirá repensar los conceptos que maneja y actualizarlos a la luz de los procesos sociales actuales, fundamentalmente en lo que hace a la consideración de las personas en situación de discapacidad.

En el tercer eje de análisis, denominado Objetivos profesionales y objetivos institucionales, fueron analizados tanto los objetivos profesionales como los institucionales para conocer si existía coincidencia o contradicción entre ellos, como también el rol (rol que, como se explicara anteriormente se entiende desde la perspectiva dinámica que le otorga el concepto de *posición*) que los/as trabajadores/as sociales identifican para sí y el rol que creen que tiene el trabajador social el resto de los profesionales de los equipos institucionales; en el proceso de inclusión laboral de personas en situación de discapacidad

Primeramente, es necesario establecer una diferencia en cuanto a la figura legal de ambas instituciones, ya que al plantear este proyecto de investigación, se consideró que ambas funcionaban como talleres protegidos de producción, cuando en realidad solamente la cooperativa La Rañatela posee esta figura. Si bien el Centro Milenio plantea entre los objetivos que le dieron origen constituirse como tal, en la actualidad aún no se concreta, tomando la figura de Centro de Formación y Rehabilitación laboral, que

incorpora emprendimientos productivos donde trabajan algunos de los alumnos, la mayoría de ellos pacientes del hospital Carlos Pereyra.

En cuanto al modelo desde el que ambas instituciones se posicionan en el discurso, se reconoce el modelo Social de la discapacidad. Sin embargo la tarea concreta se desarrolla bajo el enfoque Biopsico Social dentro del modelo Rehabilitador (lo cual vimos responde en una de ellas al contexto inmediato del que depende, y en el caso de ambas también con relación a la legislación con que deben sustentar sus acciones); pero la tendencia es construir espacios que respondan al nuevo modelo.

En lo referido a los objetivos, se planteó como eje de análisis la probabilidad de que los objetivos institucionales estuvieran en contradicción con los objetivos profesionales. Sin embargo, y luego de analizar por un lado los objetivos de ambas instituciones y luego los de la carrera (según los plantean el Colegio de Trabajadores Sociales de la provincia de Mendoza y el actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo), se constata que ambos se encuentran en consonancia, lo cual se evidencia en:

- La Rañatela tiene como objetivo constituirse en un espacio genuino de trabajo para personas en situación de discapacidad, específicamente discapacidad mental, evitando las prestaciones asistencialistas y fomentando la autonomía personal y laboral de estas personas. Asimismo, plantean la importancia de formar parte de una red social amplia que permita intercambios e interacciones significativas entre diversos actores de la economía social.

- A su vez, el Centro Milenio se plantea como objetivos la contención y el bienestar de las personas con enfermedades psiquiátricas, con discapacidad y personas en general estimulando hábitos de responsabilidad y trabajo en ellos tendientes a la integración socio-laboral.

- Por su parte, el Colegio de Trabajadores Sociales de la provincia de Mendoza plantea como funciones y obligaciones del profesional de Trabajo Social:

- La elaboración, dirección y coordinación de estudios para la creación y desarrollo de instituciones y dependencias de asistencia, bienestar y desarrollo social.

- La elaboración, ejecución y coordinación de programas y proyectos de investigación e intervención social, que podrán desarrollarse juntamente con otros profesionales, siempre que las mismas requieran del concurso de aquellos y de enfoques interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios.
- La participación con eficiencia y eficacia en los aspectos vinculados a las políticas socioeconómicas y culturales; la salud, la educación, la vivienda y la recreación; la gestión de los emprendimientos sociales y la innovación de conocimientos y saberes; la organización social; el desarrollo local, urbano y rural; la producción de ciudadanía; los derechos humanos, laborales, sociales, económicos, culturales y de 3° generación, la economía social; la seguridad social, pública y cualesquiera áreas de las políticas públicas tendientes a potenciar el desarrollo pleno de la persona humana.
- La realización de acciones de rehabilitación social de personas y grupos (Ley N°7932: 2008).
- Del actual Plan de Estudios de nuestra carrera se destacan los alcances del título, dado que los objetivos, como ya se analizaran anteriormente, se relacionan con el proceso de formación académica más que con los objetivos concretos del ejercicio profesional:
 - Realizar acciones a nivel individual, familiar, grupal y comunitario que favorezcan el ejercicio, la rehabilitación y el desarrollo de conductas participativas.
 - Realizar acciones de promoción, asistencia y rehabilitación social de personas y grupos.
 - Elaborar, conducir, ejecutar, supervisar y evaluar planes, programas y proyectos de acción social.
 - Promover la creación, desarrollo, mejoramiento y adecuada utilización de los recursos de la comunidad.
 - Capacitar y orientar a individuos, grupos y comunidades para el empleo de sus propios recursos en la satisfacción de sus necesidades.

- Organizar, administrar, dirigir y supervisar instituciones y servicios de bienestar social (Plan de Estudio 1999).

Se considera, de este modo, que estos objetivos planteados a nivel académico y de colegiatura para la profesión se concretan en la realidad del accionar de las instituciones analizadas, ya que contemplan el trabajo interdisciplinario (en este caso solamente en el Centro Milenio, ya que La Rañatela solamente posee trabajadores sociales en su equipo profesional), la ejecución de programas de rehabilitación y promoción social, tendientes a la creación de equidad social, ciudadanía; la articulación en red con distintos actores sociales y su participación en la economía social.

Es importante volver a mencionar que si bien se considera que ambas instituciones se posicionan desde el discurso en el Modelo Social de la Discapacidad, continúan trabajando desde el modelo Rehabilitador y el enfoque Biopsicosocial. Y ello se relaciona a la vez con todo un marco legal que sustenta la práctica de las instituciones, desde el que se sigue considerando que la forma de inclusión social estará dada por la capacidad de competir en el mercado laboral, en el que aún no se ponen en práctica los fundamentos de la equidad social como igualdad de derechos y oportunidades, sin importar la dinámica del mercado, respetando la diversidad funcional de los seres humanos.

Es notorio haber encontrado entre las competencias de la carrera propuestas por el actual plan de estudios las siguientes: «Contar con una actitud flexible y cooperativa para trabajar en equipo, ejerciendo la profesión no solo como forma de realizar su vocación de servicio, sino también para cumplir con responsabilidad social frente a la comunidad con que todo hombre está comprometido»; y «realizar acciones de promoción, asistencia y rehabilitación social de personas y grupos».

En este mismo sentido, no se consideran en contradicción las tareas que se llevan a cabo en estas instituciones con el discurso de los profesionales, sino que falta crear precedentes para que el nuevo modelo social pueda encuadrarse fuera de los parámetros que desde hace más de dos décadas guían la inclusión laboral de toda la nación y del mundo entero, problemática que, como ya se dijo, afecta doblemente a la población en situación de discapacidad.

En lo que respecta a conocer el rol de los trabajadores sociales en la inclusión laboral de personas en situación de discapacidad, se indagó mediante las entrevistas realizadas el rol que los profesionales reconocen en su accionar profesional.

En el caso de los/as trabajadores/as sociales entrevistadas que no ocupan cargos de jefatura en las instituciones, se evidenció al momento de la entrevista que identificaron su rol con las funciones y tareas que desarrollan dentro de las instituciones. Aquí se evidencia la permanencia de un enfoque estático, y atribuido de su rol profesional, que está directamente relacionado con la formación académica recibida tanto por estos profesionales como por quienes desarrollan esta investigación. Queda expuesto que a la actual formación académica debe incorporarse esta nueva perspectiva dinámica del rol.

Por otro lado, los/as trabajadores/as sociales que ocupan cargos directivos reconocen como su rol la intermediación entre las personas con discapacidad y los servicios a que pueden recurrir para su inclusión laboral, en ambos casos la formación y/o inclusión laboral, como también la capacidad para establecer redes de trabajo con otras instituciones y efectores sociales relacionados con la problemática. En estos casos, se hace notoria la presencia de la perspectiva dinámica del rol, ya que entienden que su intervención profesional está directamente relacionada con las redes sociales establecidas y que en cada momento particular de la dinámica de la red, la intervención adquirirá diferentes aspectos o connotaciones.

Se agrega además que en la concepción que ambas tienen de su propio rol está presente la capacidad de articular permanentemente con otros actores sociales (empresas, Estado, familia, escuelas, otros) en la búsqueda de mejores oportunidades de inclusión laboral y social para las personas con discapacidad. En esta concepción destacamos la importancia del trabajador social como generador de espacios de intercambio y búsqueda de respuestas en el contexto social en que se inserta. Sin embargo, vuelve a aparecer la concepción utilitarista del trabajo humano, que como ya se aclarara no responde a una perspectiva institucional particular sino que se condice con las condiciones generales de trabajo presentes en el actual sistema económico imperante.

En el caso del Centro Milenio, cuyo equipo interdisciplinario se entrevistó, se evidencia que el rol con que identifican al trabajador social se encuentra directamente ligado a evaluar *aptitudes* en las personas que acceden a los servicios institucionales, en este sentido se puede hablar de una concepción utilitarista de la inclusión laboral. Pero también reconocen como un rol específico del trabajador social el generar espacios de relacionamiento (redes sociales) con otras instituciones del medio (las familias, escuelas, entidades gubernamentales, empresas y otras), necesarios para concretar la inclusión laboral de personas en situación de discapacidad. En estos casos, las opiniones reflejan la convivencia de los aspectos estáticos y dinámicos del rol profesional (ver página 4).

En lo referido a las redes sociales, se considera que este aspecto es fundamental a la hora de valorizar la labor de estas instituciones, porque el trabajo en red es el fermento insustituible a la hora de plantear un cambio de modelo que contemple la igualdad entre las personas, con o sin discapacidad o diversidad funcional. Donde el ser humano sea valorado justamente por ser humano y no en función de su mayor o menor productividad en el actual mercado competitivo. En este sentido, se considera que éste es el puntapié inicial para que las acciones que se repliquen vayan incorporando de forma creciente un enfoque de equidad.

Definir el rol de Trabajo Social es complejo teniendo en cuenta que es un aspecto dinámico de la intervención profesional, y que, de cara a la Nueva Cuestión Social, no se le pueden atribuir funciones estáticas que parcialicen la lectura de la realidad.

Lo que se intenta destacar del rol profesional que desempeñan los/as trabajadores/as sociales en estas instituciones es la perspectiva empoderadora que le imprimen a su intervención; ya que, salvando los aspectos que se mencionaron acerca del modelo Rehabilitador que se evidencia en las actividades institucionales, verdaderamente intentan generar espacios de inclusión laboral, teniendo en mente que el trabajo humano es una herramienta fundamental de inclusión social, no solamente porque proporciona una extensión de los lazos de pertenencia sociales, sino que fomenta la autonomía personal, la independencia económica, hábitos de responsabilidad y demás.

Conclusiones y propuestas

Para expresar las conclusiones derivadas de este análisis, se las ha estructurado en aspectos fundamentales que se presentan a continuación:

Un aspecto significativo fue comprobar que la cantidad de personas incluidas en las actividades de las instituciones analizadas es un porcentaje muy pequeño de la población que, se estima, tiene alguna discapacidad en nuestra provincia (1%). Ello habla de la necesidad de aumentar la cantidad de instituciones que ofrezcan empleo genuino o trabajar para que las instituciones existentes crezcan.

En relación con la responsabilidad social empresarial, mencionada por los profesionales entrevistados como una herramienta de gran importancia, se considera que una alternativa en consonancia con ello es el empleo con apoyo, una modalidad de trabajo que se basa en el aprendizaje de un oficio o tarea en el lugar de trabajo con un acompañante-capacitador hasta que se logre la completa autonomía de la persona en el puesto de trabajo. Concretamente, el Centro Milenio es, de las dos instituciones analizadas, la que se plantea entre sus objetivos llevarlo a cabo. En este sentido, se considera que es una opción muy favorable para implementar en nuestra provincia, porque amplía el espectro de actividades laborales a desarrollar por personas en situación de discapacidad, democratizando sus intereses y elecciones.

Resulta también innegable la necesidad de reformar el Plan de Estudios de la carrera de Trabajo Social, incorporando en él la problemática de la discapacidad de manera explícita, ello sería incluirla en la currícula obligatoria para Trabajo Social; en la actualidad no se puede prescindir de conocimiento sobre este tema porque forma parte de la actual cuestión social. Una propuesta que puede llevarse a la práctica en el corto plazo es la incorporación de la nueva materia electiva Desafíos para la inclusión de personas en situación de discapacidad como contenido obligatorio para la carrera de Trabajo Social.

De igual modo, la forma en que se aborde la problemática de la discapacidad no debe dejar de lado la concepción del nuevo modelo social de la discapacidad, buscando que el enfoque de Derechos y Ciudadanía prime

en la formación académica de los/as futuros trabajadores sociales. Y con relación a ello surge ineludiblemente la pregunta: ¿por qué la problemática de la discapacidad no es abordada de forma explícita en el actual Plan de Estudios de nuestra carrera? ¿Responde a que se da por sentado que el profesional que desee trabajar en el área de discapacidad debe capacitarse por cuenta propia, externamente, o se debe a que no es tenida en cuenta como problemática merecedora de abordarse dentro de la currícula?

En cuanto a las representaciones sociales que operan en la intervención de los/as trabajadores/as sociales entrevistados, fue muy positivo comprobar que éstas no operan como obstaculizadores en la inclusión laboral de personas en situación de discapacidad. Ello da la pauta de que estos mismos profesionales pueden ser ejemplo para otros en la generación de profesionales comprometidos con una concepción del ser humano desde su dignidad y respetando su diversidad funcional, buscando no su ajuste al sistema económico imperante sino su plenitud humana vivida en diversidad.

También surgió de este análisis otra pregunta: ¿pueden las instituciones construir auténticamente y con libertad un proyecto de inclusión laboral de personas en situación de discapacidad que atienda a sus necesidades reales, sin estar influenciado por el mercado y sus leyes? Esta pregunta surge ya que, retomando lo expuesto en el análisis, se develó la impronta del modelo Rehabilitador y su búsqueda de readaptación social en las actividades institucionales, como también en la legislación vigente e incluso en las competencias propuestas para el/la profesional del Trabajo Social.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (1987). *Cosas dichas*. Serie mayor. Colección El Mamífero parlante. Barcelona, Editorial Gedisa.
- CARBALLEDA, Alfredo (2004). «La intervención en lo social y las nuevas formas de padecimiento». En revista *Escenarios* de la Escuela Superior de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. N°34.
- CASTEL, Robert (1991). «La dinámica de los procesos de Marginalización». Revista *Topía*.
- CORVALÁN, Javier (1996). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad*. 4. Disponible en <http://files.embedit.in/embedit.in/files/O84HgmEaVQ/1/file.pdf>
- DABAS, Elina y NAJMANOVICH, Denise (1995). *Redes, el lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- DÍAZ ALMADA, Pablo (junio 2009). Disponible en <http://www.econlink.com.ar/economia-social>
- DORADO, Myriam (2008). «Rehabilitación del movimiento». En «El abordaje de la discapacidad desde la atención primaria de la salud». Universidad Nacional de Córdoba, OPS.
- EROLE, Carlos (2008). *Los derechos de las personas con discapacidad: análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan*. Buenos Aires, Editorial Eudeba
- KIRCHNER, Alicia (2007). *La Bisagra, políticas en acción*. Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.
- LEY NACIONAL N°22431 (1981). Sistema de protección integral de las personas discapacitadas. Buenos Aires.
- LEY NACIONAL N°23462 (1987). Aprobación del Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo de personas inválidas.
- LEY NACIONAL N°24013 (1991). Ley de Empleo de Argentina.
- LEY NACIONAL N°24147 (1992). Régimen de Talleres Protegidos de Producción para los trabajadores discapacitados.
- LEY NACIONAL N°24452 (1995; actualizada en 2007). Ley de Cheques.
- LEY NACIONAL N°24901 (1997). Sistema de Prestaciones Básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad.
- LEY NACIONAL N°25280 (2000). Aprobación de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad.
- LEY NACIONAL N°25504 (2001). Sistema de Protección Integral de los discapacitados- Certificación.
- LEY NACIONAL N°25689 (2003). Sistema de Protección Integral de los

- discapitados- ocupación de personas con discapacidad.
- LEY NACIONAL N°26378 (2008). Aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad y su protocolo facultativo.
- LEY PROVINCIAL N°5041 (1985). Régimen de protección para las personas discapacitadas. Mendoza.
- LEY N°7932 (2008). Colegio de Trabajadores Sociales de la provincia de Mendoza.
- MANONI, Flavia (2012). *Políticas Sociales, derechos humanos y construcción ciudadana*. Editorial EAE.
- MATUS SEPÚLVEDA, Teresa (2009). *Apuntes sobre intervención social*. Disponible en <http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/APUNTESSOBREINTERVENCIONSOCIAL.pdf>
- NÚÑEZ, Rodolfo (2011). *Redes: Del rol estático a la posición dinámica en el desarrollo de las prácticas del trabajo social*. Disponible en <http://www.campogrupal.com/> Biblioteca de textos
- ONTIVEROS, Alejandro (2012). «La Persona con Discapacidad como sujeto de derecho: La descentralización de la certificación de discapacidad y su implementación en el departamento de San Rafael». Tesis de maestría en Política y Planificación Social. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- ONTIVEROS, Alejandro y MANONI, Flavia (2012). *Las representaciones sociales que sustentan las políticas dirigidas a las personas con discapacidad como sujetos de derechos*. Editorial EAE.
- PALACIOS, Agustina (2008). *El Modelo Social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Colección Cermies, N°36, Madrid, Grupo Editorial CINCA.
- PIGNOLO, Valeria (2007). «Las personas con discapacidad y el mundo del trabajo: del discurso reconocedor de derechos a políticas integradoras». Monografía final, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, Universidad de la República, Uruguay, pp. 9-12.
- PLAN DE ESTUDIOS 1999 de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.
- ROZAS PAGAZA, Margarita y FERNÁNDEZ, Arturo (1988). *Políticas Sociales y Trabajo Social*. Buenos Aires, Editorial Humanitas.
- VÁZQUEZ BARRIOS, Armando (2008). «De qué hablamos cuando hablamos de discapacidad». En *El abordaje de la discapacidad desde la atención primaria de la salud*. Universidad Nacional de Córdoba, OPS.

Una «biopolítica» para Latinoamérica

Actualmente los conceptos de biopoder y biopolítica han logrado un amplio desarrollo en la obra de varios autores europeos. En la obra de Enrique Dussel, filósofo argentino, quien reflexiona desde la experiencia histórica latinoamericana, el concepto de vida y la obligación de conservarla y reproducirla toman el lugar de fundamento normativo de la ética y de la acción y las instituciones políticas.

Por: Norma Fóscolo (UNCuyo)¹

A «biopolitics» for Latin America

Abstract

Currently the concepts of biopower and biopolitics have achieved great development in the work of several European authors. In the work of Enrique Dussel, Argentinian philosopher, who thinks from the American historical experience, the concept of life and the obligation to preserve and reproduce it take the place of normative foundation of ethics and political action and institutions.

¹ normafoscolo@yahoo.com.ar

Introducción

Andalgalá, provincia de Catamarca, Argentina: *Con exportaciones de cobre, oro, plata y molibdeno por 43.848 millones de pesos hasta 2010, la mina apenas emplea directamente a unos 100 vecinos de Andalgalá, que provee una ínfima parte de los productos que la mina consume.*

14 de febrero de 2012. (www.la.nacion.com)

Provincia de Misiones, Argentina: *Un estudio dado a conocer el año pasado reveló que en Misiones, 5 de cada 1.000 niños nacen con malformaciones. Los casos se reiteran en las zonas tabacaleras y pasteras, donde se usan agrotóxicos, y el problema se traslada a todo el ambiente, con la degradación del suelo, la contaminación del aire y de los cursos de agua.*

3 de marzo 2011 (www.sanvicente.informa)

Una innumerable lista de graves cuestiones urgentes y no resueltas relacionadas con la vida individual y colectiva afecta a las sociedades contemporáneas. En relación con la naturaleza, por ejemplo, no está aún resuelta la cuestión de la *propiedad* de los recursos naturales (acuíferos, minerales, otros) y el medio ambiente (aire, agua) y los efectos de su manipulación en la vida de las comunidades afectadas, y también la cuestión de la propiedad de las plantas con aplicaciones médicas que enfrenta a la industria farmacológica con los usos culturales locales, problema ligado a su vez a la disputa en torno a las patentes medicinales.

En relación con los seres vivos humanos aparece la pregunta por el estatuto jurídico (¿cosas o personas?) y sobre la propiedad de las células madre, el semen, los embriones, los fetos y dudas en lo que respecta a su manejo. De la misma manera, existen dudas respecto de la *propiedad* de órganos y artefactos para trasplantes e injertos. Desde el punto de vista biomédico, no hay consenso respecto de las disposiciones sobre los comatosos y los muertos vivos (¿son personas o no lo son; están vivos o muertos?; ¿el Estado o algún otro decide por ellos?).

En relación con las poblaciones, preocupa la trata y tráfico de personas y las condiciones de trabajo (reaparición del trabajo esclavo, o el trabajo según

la nueva modalidad *toyotista*). Y en el ámbito internacional, la condena a la exclusión y el abandono que sufren países (Haití) y continentes casi enteros (África); las guerras económicas presentadas como *preventivas*; los procedimientos policiales en la guerra contra el terrorismo; las situación extralegal de los inmigrantes, carentes de derechos y por lo tanto al alcance de cualquiera que quiera eliminarlos.

La noción de *biopolítica* se ha impuesto paulatinamente en los trabajos más actuales de la filosofía política europea. Los avances filosóficos respecto de esta categoría permiten revisar conceptos fundamentales de la filosofía política, dirigir una nueva mirada, más compleja, a casi todos los fenómenos relacionados con el Estado de fines del siglo XX y en el siglo XXI y examinar los nuevos fenómenos sociales. Por otra parte, obligan a la disciplina a una revisión epistemológica, práctico-reflexiva y normativa. De manera muy general, podemos adelantar que la *biopolítica* designa el poder *sobre* la vida. Por otra parte, la noción *biopoder* comienza a designar el poder *de* la vida misma en manos de la sociedad, entendida, según los autores, como sujetos, comunidades o multitud, donde se depositan las expectativas de futuros cambios de la vida social y política, económica e institucional. El fenómeno – o conjunto de fenómenos– biopolítico es señalado por casi todos los autores como una de las paradojas más importantes de la modernidad que, al tiempo que buscaba liberar al cuerpo individual de todo tipo de esclavitudes, pareció obligada a tomarlo como objeto mediante intervenciones estatales –y no solo estatales– cada vez más invasoras, tanto sobre el cuerpo individual cuanto sobre el cuerpo de la especie. En el contexto de la bibliografía actual sobre la cuestión de la biopolítica, la noción ha adquirido al menos tres significaciones. En un caso es entendida como estrategias y dispositivos de dominación ejercidos sobre el cuerpo individual y social (Foucault). En otro caso, la vida, como *nuda vida* es lo que queda excluido del orden jurídico y, por lo tanto, aquello a lo que se puede matar impunemente (Agamben). Otra significación adquiere la biopolítica cuando es pensada como el biopoder del que es sujeto la multitud, portadora de potencialidades revolucionarias (Hardt y Negri)². A ellos habría que agregar la importante obra de Roberto

² Para un análisis más detallado de la cuestión en Hardt y Negri, cf.: «Una política de la vida. Dussel, Agamben, Negri». En Webster, J.; Loyo, A., Celi, A. (eds.) *Cultura y desarrollo integral*. Ediciones del Icala, 2010; pp.54-57. ISBN 978-987-1607-05-1.

Esposito³ que, mediante una profunda deconstrucción, lleva a los conceptos modernos de la filosofía política hasta el límite de lo pensable. Además, la cuestión de la vida y su relación con el poder aparece en la filosofía latinoamericana cuando autores latinoamericanos ponen a la vida como el fundamento material universal de toda acción ética y política emancipatorias (Dussel, Roig, Hinkelammert)⁴.

En este trabajo, nos referiremos brevemente a los avances producidos por Foucault y Agamben y nos detendremos en el desarrollo de la cuestión que lleva adelante el filósofo latinoamericano Enrique Dussel sobre la cuestión. De esta manera se pondrán de manifiesto algunas coincidencias y diferencias de una visión latinoamericana respecto de la visión europea. Finalmente mostraremos algunos signos de la aparición del esbozo de un proyecto biopolítico para América Latina.

La vía de estas reflexiones fue abierta, desde los años 70, por Michel Foucault y ha sido seguida por numerosos autores franceses e italianos. Es conocida la preocupación de Foucault por investigar otras técnicas de poder más allá de lo que preocupó siempre a la Filosofía política, el poder de soberanía. En los Cursos del Collège de France dictados desde 1976 a 1979, muchos conceptos clásicos son puestos en cuestión: no porque Foucault haga de ellos una exégesis filosófica, sino que, puestos bajo el ojo genealógico, se devela el origen o el uso de esos conceptos surgidos no ya del desarrollo de las ideas, sino de una serie de técnicas de poder que se configuran a partir de nuevos acontecimientos y transformaciones sociales. Nuevas modalidades de saber y de poder hacen nacer nuevos derechos: los derechos a la vida y su cuidado. Así escribía en 1976:

Desde el siglo pasado, las grandes luchas que ponen en tela de juicio el sistema general del poder ya no se hacen en nombre del reconocimiento de antiguos derechos ni en función del sueño

3 En el marco de un proyecto de investigación SECTYP, hemos desarrollado con mayor amplitud el pensamiento de Esposito en «Vida, violencia y derecho en la obra de Roberto Esposito», de próxima publicación.

4 En «Protesta social y biopolítica», ponencia que presentamos en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social-FAAPSS 2007 (Mendoza, 4-6 de octubre 2007), se encontrará un desarrollo más amplio del pensamiento de Roig y de Hinkelammert. También se puede consultar el capítulo V de Fóscolo, Norma (coordinadora) *Desafíos éticos del Trabajo Social latinoamericano. Paradignas, necesidades, valores, derechos*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2006; p. 270. ISBN 950-802-254-x.

milenario de un ciclo de tiempos y una edad de oro. Ya no se espera más al emperador de los pobres, ni el reino de los últimos días, ni siquiera el restablecimiento de justicias consideradas como ancestrales; lo que se reivindica y sirve de objetivo es la vida, entendida como necesidades fundamentales, esencia concreta del hombre, cumplimiento de sus virtualidades, plenitud de lo posible. Poco importa si se trata o no de utopía; tenemos ahí un proceso de lucha muy real. La vida como objeto fue en cierto modo tomada al pie de la letra y vuelta contra el sistema que pretendía controlarla (Foucault, 1977, 175).

Pero, a su vez, es también desde la perspectiva genealógica que aparece como objetivo específico de intervención de la política, la vida, la «consideración de la vida por parte del poder... un ejercicio de poder sobre el hombre en cuanto ser viviente, una especie de estatización de lo biológico» (Foucault, 2000, 217). Sobre todo a partir del curso del año 1977-78 (Foucault, 2006), la mirada con la que enfoca Foucault estas técnicas es una mirada de conjunto, que le permite bosquejar *algo así* como un análisis global de la sociedad. Y acepta que se hable del bosquejo de una teoría, no sobre el poder en cuanto tal, sino de «un conjunto de mecanismos y procedimientos cuyo papel, o función y tema, aun cuando no lo logren, consisten precisamente en asegurar el poder» (Id., 16).

En *Defender la sociedad* (2000), Foucault advierte que la pacificación de la guerra de razas acontece cuando las naciones se funden en el Estado-Nación según el ordenamiento moderno, sobre la base del derecho liberal; modelo del derecho público occidental hasta nuestros días. El relato de la reconciliación universal es la historia liberal o burguesa. El Estado, como figura universal, deja la guerra de lado, pero mantiene la tensión y rivalidades por la universalidad del Estado; éste se convierte ahora en la apuesta y campo de batalla de la lucha civil por el espacio del Estado. Es decir, las relaciones belicosas se trasladan entonces al interior de la sociedad civil, en la lucha entre los *iguales* por la defensa de lo que les es propio, sus derechos, la misma lucha que el Estado pretende pacificar. Pero, en el mismo texto, al analizar el fenómeno nazi, Foucault muestra la reaparición de la guerra de razas. Esta vez, bajo el designio del Estado-Nación. El racismo es el medio que introduce en el dominio de la vida un corte entre lo que debe vivir y lo que debe morir, haciendo la distinción entre razas superiores y razas inferiores; grupos

frente a otros grupos; subdivide a la especie en razas, subgrupos; realiza cesuras al interior del *continuum* biológico. De esa manera permite inscribir la aniquilación del otro, no en una relación negativa, sino en una relación positiva: «cuanto más mates, más harás morir» o «cuanto más dejes morir, más, por eso mismo, vivirás». Es decir: la salud de tu raza depende de la posibilidad de asegurarla contra su degeneración. La muerte del otro hará la vida más sana, más pura.

Seguridad, territorio, población (2006), del mismo autor, abre la posibilidad de revisión de una nueva serie de conceptos clásicos. En efecto, dejada de lado la guerra como enfrentamiento entre las naciones, de lo que se trata a partir del siglo XVIII europeo, es de la competencia que se produce entre los Estados-Nación recientemente instituidos. Y es en nombre de la competencia que surge la necesidad de aumentar las fuerzas del Estado. Esto da lugar a la aparición de una nueva serie de técnicas de poder producidas ahora desde la economía política. Surge la preocupación política por la población, nuevo objeto de intervención. Se trata de reforzar las fuerzas productivas, el comercio, la circulación de los bienes. De allí la construcción de la sociedad reglamentaria: una serie de regulaciones sobre el trabajo y el ordenamiento territorial, el cuidado de la vida de la población a través de la institución de la policía (antecedente de las políticas sociales) y de la población en su relación con el medio. El medio ya no es la naturaleza como sustancia permanente en la que se despliega el territorio político, ni la amenaza permanente de catástrofes, sino que él es aquello que la población construye sobre este sustrato natural: caminos, fuentes fluviales, urbanismo, para el mejor aprovechamiento de los recursos.

En esta racionalidad se inserta luego el interés mismo de los individuos, su deseo, que llevará más tarde al cuestionamiento de las regulaciones. De lo que se trata, a continuación, es de gobernar teniendo en cuenta el deseo de ser gobernados. En este caso Foucault señala la posibilidad de resistencia al poder del Estado por parte de la *sociedad civil*, la cual, sin embargo, ha surgido con la misma racionalidad económica. (cf. las clases del 8 y 15 de febrero de 1978, en *STP*)⁵.

⁵ En nuestro trabajo «Biopoder y derecho en la obra de Michel Foucault. Los cursos en el Collège de France entre 1976 y 1979" (en prensa), hemos trabajado los análisis foucaultianos de las contraconductas.

En *Nacimiento de la biopolítica* (2007) Foucault trabaja particularmente las técnicas de *gobierno de la sociedad* de la economía neoliberal. El poder ha llegado a dominar ya no sólo la *zoé*, la vida en sentido biológico, sino la vida misma de los individuos, su *bíos*, producidos por la racionalidad neoliberal como hombres-empresa o capital humano. El capital humano se compone de elementos innatos y adquiridos: los innatos son recursos: el equipo genético del que dispone el individuo que, conocido, permite prever probabilidades de enfermedad y, aun más, prever el capital genético que se quiere transmitir a los hijos y por lo tanto la posibilidad de la manipulación genética con este fin. En segundo lugar, componen el capital humano los elementos adquiridos; se trata de la formación de ese capital que se debe traducir en inversiones educativas.

Los análisis de Foucault conducen a una revisión de los conceptos clásicos de los cuales se ha revelado su origen y que pueden ser puestos en cuestión: el concepto de soberanía y el de gobierno. El de Estado-nación, el concepto de raza; el concepto de naturaleza y medio y el de la vida individual, y los conceptos basales del derecho moderno: libertad y propiedad, individuo y persona.

A Giorgio Agamben debemos el concepto de *nuda vida* y la necesidad de mantener la distinción entre *zoé* y *bíos*, de gran utilidad hermenéutica. El concepto de vida adquiere una dimensión ontológica en sus obras (Agamben, 1998, y otras). El camino arqueológico escogido por el autor lo lleva a desplazar el centro de interés hacia la vida biológica –*nuda vida*, *homo sacer*– como aquello que el poder de soberanía excluye para constituirse y legitimarse y como aquello que es al mismo tiempo objeto *uccidible* de la soberanía. La *nuda vida* se revela al análisis en las figuras del *musulmán*, del *banido*, es decir, el desterrado, exiliado, a través de las cuales se puede considerar de manera filosóficamente pertinente la situación vital de los inmigrantes y los excluidos, ya muy trabajada por las ciencias sociales, y las figuras de los *cobayos humanos*, de los neomuertos o falsos vivientes, vidas que plantean no pocas cuestiones bioéticas. Agamben los remite a su dimensión biopolítica, como blanco de dispositivos biopolíticos; lo que le permite afirmar que en nuestra contemporaneidad, convertida la excepción en regla, el espacio de la *nuda vida* se ha convertido en el espacio público del campo de concentración.

El cuestionamiento de tal realidad lo lleva a postular la necesidad de una forma de vida política (*bíos*) que tenga como objeto la vida misma (*zoé*), lo cual significaría, por una parte, la extinción de la soberanía basada en la exclusión y, por otra parte, la apropiación por parte del existente de su vida biológica, para hacer de ella su forma de vida, es decir, su vida política.

Con el término forma-de-vida entendemos, por el contrario, una vida que no puede separarse nunca de su forma, una vida en la que no es nunca posible aislar algo como la nuda vida (Agamben 2001, 13).

Una vida que no puede separarse de su forma es una vida que, en su modo de vivir, se juega el vivir mismo y a la que, en su vivir, le va sobre todo su modo de vivir, es decir, modos, actos y procesos que no son simplemente hechos, sino siempre y sobre todo posibilidad (Id. íd.).

Ahora bien, el *bíos* humano solo puede realizarse en la convivencia. Sigue Agamben:

Por esta razón –es decir en cuanto es un ser de potencia, que puede hacer y no hacer, triunfar o fracasar, perderse o encontrarse– el hombre es el único ser en cuya vida siempre está en juego la felicidad, cuya vida está irremediabilmente y dolorosamente asignada a la felicidad, Y esto constituye inmediatamente a la forma-de-vida como vida política (Ídem, 14).

De hecho, la política, en Aristóteles, tiene como fin el *eu zoein*, el vivir bien. Estas reflexiones de Agamben por momentos parecen significar también la negación de las instituciones, es decir, del derecho y del Estado en sus formas conocidas, y una improbable propuesta de una vida política sin ellos.

La experiencia histórica latinoamericana es indisociable de los fenómenos históricos europeos que, entre nosotros, produjeran el genocidio de los pueblos originales, las dictaduras basadas en la razón de Estado, el sometimiento al capitalismo global, con sus consecuencias de marginación

y exclusión. Por lo tanto, la crítica a la modernidad que hacen los autores que hemos mencionado hasta ahora es en buena parte compartida por los filósofos latinoamericanos. Pero a su vez, los desarrollos de Enrique Dussel, que analizaremos particularmente, al tiempo que intentan comprender los procesos históricos que conformaron la realidad latinoamericana y la transformación de los fenómenos sociales, políticos y económicos de la actualidad mundial, y teorizar acerca de la biopolítica y el biopoder, avanzan conteniendo un fuerte acento persuasivo y normativo y para una transformación ética y política de nuestras sociedades. Intenta, de esa manera, superar el acento escéptico de los argumentos de los pensadores posmodernos.

Ya en la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, (1998), Dussel advierte que a nivel del sistema límbico aparece la capacidad evaluativa del cerebro, apta para decidir lo que es bueno o malo para la conservación de la vida. El ser viviente se abre y crea un mundo a partir de las necesidades propias de su corporalidad y dada la finitud e imperfección de la vida. Esta capacidad representa, para Dussel, el criterio de verdad fundamental sobre lo real, juicio de hecho, que es también un criterio valorativo, el cual impone la elección *vital* de adoptar, para el ser corporal, lo que es beneficioso para la vida y evitar lo que la daña (Dussel, 1998, 93 y ss.). El ser humano, por lo tanto, accede a la realidad desde el centro de su propia vida, no desde su razón o desde la ciencia (Id., 129). La vida es pues el criterio material universal de la vida práctica (de todo lo que el hombre hace, por lo tanto, de la vida económica, política y ética) y de la vida teórica, además de ser criterio y principio ético de factibilidad.

Criterio material porque la vida es un hecho empírico, no abstracto o trascendental, que estuviera fuera o más allá de la experiencia. Universal porque la vida es un fenómeno universal. La vida es el modo mismo de realidad del hombre, pero no se trata de la vida nuda de Agamben, *banida* de la comunidad, reducida a la *zoé*. Pues para Dussel, la vida humana se particulariza –se realiza– en distintos modos históricos de vivirla y de concebirla. Las culturas son los modos como las sociedades traducen en objetivaciones, otorgan significaciones y dan sentido al vivir humano.

La *vida humana* no consiste en valores, en virtudes, en felicidad.
No se agota en ninguna cultura, en su historia, etc. La vida

humana se desarrolla concretamente en cada cultura (*Sittlichkeit*), la historia de cada cultura... es su propia historia. En cada cultura la vida humana es la fuente última de todos sus valores (maneras concretas, categorizadas y jerarquizadas de reproducir la *vida humana* en una particularidad concreta): es el origen de las virtudes; organiza toda la vida pulsional; se expresa como felicidad cuando se vive plenamente. La *vida humana* no tiene como referencia a un universal abstracto o a un concepto de vida o a una definición. Es la *vida humana* concreta, empírica, de cada ser humano. Es la vida que para vivirse necesita comer, beber, vestirse, leer, pintar, crear música, danzar, cumplir ritos y extasiarse en las experiencias estéticas y místicas. Vida humana plena, biológica, corporal, gozosa, cultural, que se cumple en los valores supremos de las culturas pero, como hemos dicho, no se identifica con los valores, sino que los origina, los ordena en jerarquías, de distintas maneras, en cada cultura particular (Dussel, 2001, 118).

El juicio de hecho que puede hacerse sobre la vida es porque ella es el modo de realidad del hombre, la cual puede ser objeto de descripciones empíricas. Pero la vida está, también, en el origen del principio ético. Al ser la vida el criterio práctico de todo el obrar humano, ella es principio material universal de la ética. Por lo tanto el deber ser ético, para nuestro autor, no puede sino derivarse de este principio real universal. Dussel lo define de esta manera:

El que actúa éticamente debe (como obligación) producir, reproducir y desarrollar autorresponsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en una comunidad de vida desde una *vida buena* cultural e histórica (su modo de concebir la felicidad en una cierta referencia a los valores, y a una manera fundamental de comprender el ser como deber-ser, por ello con pretensión de rectitud también), que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda la humanidad, es decir, en un enunciado normativo con pretensión de verdad práctica y, además, con pretensión de universalidad (Dussel, 1998, 140).

He aquí que la vida, como *zoé*, es decir, sujeto de necesidades se realiza como *bíos*, un modo de vida que tiende a la vida buena.

Como veremos, este principio ético será también un principio político pues la acción e institucionalización de la política tienen en la vida su fundamento. Hay una analogía entre principios éticos y principios políticos; siendo el principio ético el primer analogado, la política sub-sume los principios de la ética (Dussel, 2006, 71 y 2009, 462).

Dussel se separa de una concepción reductivista del poder que atribuye, en algún sentido, a Foucault, aunque podríamos disentir con la lectura que Dussel hace del autor francés, pues este último se rehúsa explícitamente a tratar el poder como figura homogénea, descendente, lo que él llama «el poder como soberanía» y ha hecho señalamientos importantes sobre las posibilidades de resistencia desde las *contraconductas*. Para Dussel, sin embargo, el poder visto solamente como dominación, se refiere, en realidad, a la corrupción del poder, a su fetichización. Un concepto positivo del poder debe partir del rotundo hecho de la vida (Dussel, 2009, 47). «La voluntad es el querer-vivir de la vida, de la vida humana. La esencia del poder es la voluntad, siendo que la esencia de la voluntad es la vida» (Id., íd.). Puesto que el hombre es un ser gregario, «el *querer vivir* de los seres humanos en comunidad se denomina *voluntad*. *La voluntad de vida* es la tendencia originaria de todos los seres humanos» (Dussel, 2006, 23). De manera que para permanecer en la vida «el viviente debe empuñar o inventar medios de sobrevivencia para satisfacer sus necesidades. Necesidades que son negatividades» (...) «Poder empuñar, usar, cumplir los medios para la sobrevivencia es ya el *poder*» (...) «En este sentido, en cuanto al *contenido* y la *motivación* del poder, la *voluntad-de-vida* de los miembros de la comunidad o del pueblo es ya la determinación *material* fundamental de la definición del poder político» (Id., 24).

El poder político será definido por Dussel en sus dos modalidades: como *potentia* y como *potestas*:

Denominaremos entonces *potentia* al poder que tiene la comunidad como una facultad o capacidad que le es inherente a un pueblo en tanto última instancia de la soberanía, de la autoridad, de la gobernabilidad, de lo político. Este poder como *potentia*, que como una red se despliega por todo el campo

político siendo cada actor político un nodo (...), se desarrolla en diversos niveles y esferas, constituyendo así la esencia y fundamento de todo lo político. Podría decirse que lo político es el desarrollo del poder político en todos sus momentos (Dussel 2006, 27).

La *potentia*, como proceso, es el poder instituyente, poder en sí, que se desdobla políticamente en *potestas*, a través de la delegación. La *potestas* es el poder fuera de sí que hace posible las objetivaciones necesarias para la vida y conduce a la institucionalización del orden político. La delegación es por lo tanto necesaria para el ejercicio de la *potentia*. Sin embargo, el poder como *potestas* está constantemente amenazando a la *potentia* cuando se convierte en alienación y fetichismo, cuando se separa de ella y hasta la contradice (Dussel 2009, 51).

En resumen, la soberanía política tiene su fuente en la *potentia* de la comunidad, que es la voluntad-de-vivir, una vez lograda la legitimidad política a través del consenso democrático:

La última instancia de la soberanía, o la última instancia en la toma de decisiones, y por ello el origen del *darse leyes* (...) es la misma comunidad política como pluralidad de voluntades consensuadas. La única soberana es la voluntad política misma como totalidad... El fundamento ontológico primero, como poder instituyente originario, es el poder de la misma comunidad política en su mayor generalidad y extensión, que hemos denominado *potentia* (Dussel 2009, 280).

Pero retornando a la acción política, ésta es presentada por Dussel como un campo de acción estratégica, de fuerzas e intereses en conflicto. En el campo político, a nivel material convergen tres sub-esferas: a) la ecológica que tiene que ver con la corporalidad viviente y la naturaleza; b) la económica, de la producción y el intercambio de productos, y c) la cultural, es decir, de la construcción simbólica. A propósito de los campos y de las esferas, no se trata de momentos incommunicables y autónomos; ellos se interpenetran constantemente sin que se establezca entre ellos una relación jerárquica. No se puede hablar de determinación en última instancia (en el caso de la esfera económica) ni de algún nivel superestructural (como es

considerada por algunos la esfera cultural). «No hay mejor expresión para rebatir al marxismo estándar: *la última instancia* (aunque le pese al pobre Althusser) no es ni la economía ni siquiera la producción material, sino, de manera no mediada, *la vida humana misma*» (Dussel 2009, 235).

Es precisamente en el nivel material donde aparece con fuerza la realidad y el principio de la vida. Respecto, por ejemplo, de la naturaleza, la necesidad de la conservación y el aumento de la vida hace que, en la actualidad se haya comprendido la necesidad de la conservación y el cuidado de la tierra. «Este momento [de enfrentamiento entre la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana y la extinción de la vida en el planeta Tierra], que parece obvio, trivial, ha sido descubierto hace poco como responsabilidad esencial de la política, aunque nadie puede negar que se trata de *la condición absoluta* de todo el resto» (Dussel 2009, 222).

Así, como resultado de la praxis de liberación es posible que «los partidos verdes serán los hegemónicos (cuando vayan descubriendo un diagnóstico suficientemente integral de los orígenes complejos del problema ecológico) desde la *conciencia crítica política* desde el siglo XXI. La *bio-política* se instalará como la dimensión central de lo político en el mediano y largo plazo (en los cien, mil, cinco mil próximos años)» (Id., id.). De manera que «la dimensión ecológica se cruza y los determina a todos ellos [los sub-campos], siendo la *última instancia material*, porque se trata nada menos que de la *cuestión de la vida* (la quintaesencia de la cuestión social y como fundamento de ésta)» (Id., id.).

Respecto de la sub-esfera económica, recordemos que, según la interpretación de Dussel de la filosofía marxiana, el trabajo-vivo, en su contraposición con el trabajo objetivado, es la fuente de valor. El trabajo-vivo es «una categoría trascendental y a priori, *fuentes creadoras* con respecto a la totalidad del capital... es mucho más que un momento *del* capital... es el no-capital por excelencia anterior a él y superior a él, en el tiempo, en la naturaleza y en la dignidad ética (Dussel, 1990, 378). Actividad subjetiva, el trabajo-vivo es trans-ontológico, metafísico, del que el trabajo objetivado en las relaciones capitalistas de producción es su subsunción y su alienación.

Respecto de la sub-esfera cultural, el principio de la vida se traducirá en la obligación de conservar el *bios* particular de cada cultura.

Así, el principio ético material universal de la producción, el mantenimiento y el aumento de la vida deberá presidir el ejercicio de cada una de las instituciones del orden político que se quiera democrático: las instituciones que se ocupan de la producción (nivel material), las instituciones que ordenan mediante procedimientos y normativas derivadas del consenso (esfera formal) y las que ejecutan los contenidos de acción así legitimados (esfera de la factibilidad):

Una descripción mínima del indicado principio material podría enunciarse así: Debemos operar siempre para que toda norma o máxima de toda acción, de toda organización o institución (micro o macro), de todo ejercicio del poder consensual, tenga siempre por propósito la producción, mantenimiento y aumento de las dimensiones propias de la vida inmediata de los ciudadanos de la comunidad política, en último término de toda la humanidad, siendo responsables también de esos objetivos en el mediano largo plazo (los próximos milenios). De esta manera, la acción política y las instituciones podrán tener pretensión política de verdad práctica –no solo de rectitud–, en la sub-esfera económica (de permanencia y desarrollo de la producción, distribución e intercambio de bienes materiales) y en la sub-esfera cultural (de conservación de la identidad y crecimiento de los contenidos lingüísticos, valorativos, estéticos, religiosos, teóricos y prácticos de las tradiciones correspondientes). La satisfacción de las necesidades de la corporalidad viviente de los ciudadanos (ecológicas, económicas y culturales) probará como hecho empírico el logro de la pretensión política de justicia. Es un principio con pretensión universal, cuyo límite es el planeta Tierra y la humanidad en su conjunto, en el presente y hasta en el lejano porvenir (Dussel, 2009, 462).

Las reflexiones sobre la praxis de liberación han sido ya expuestas en parte en la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, en *20 Tesis de Política* y en los volúmenes I y II de la *Política de la liberación*. Se espera un más amplio desarrollo del tema en la parte Crítica de la Política, en un tercer volumen aún no publicado. A diferencia del *homo sacer* de

Agamben, *banido* de la comunidad y limitado a su *nuda vida*, los excluidos y los oprimidos, según Dussel, conforman la *comunidad de las víctimas*. En discusión con Agamben, Dussel muestra las distancias entre el *homo sacer* presentado por el primero y la víctima. Esta *nuda vida* no puede ser vista como excluida por el derecho, pues ella ha sido ya «vestida de una falta de derecho» por el poder. Es en todo caso, una «vida desnuda de juridicidad definida negativamente desde (y en) el campo político». Pero fundamentalmente, la víctima en cuanto viviente es poder» pues el viviente es soberano; porque «la subjetividad viviente no es viviente porque es política, sino que es política porque es viviente» (Dussel 2009, 458).

La insatisfacción de las necesidades por opresión o exclusión del sistema dará lugar, ciertamente, a que una parte de la comunidad política, el *pueblo* (*plebs*), surgido de la fractura interna y estableciendo con esa comunidad una frontera, inicie el camino de la liberación. La práctica de la liberación persigue la transformación del sufrimiento; negando las necesidades cuya satisfacción ha sido negada, busca el reconocimiento, pero tenderá a englobar a todos los ciudadanos (*populus*) «en un nuevo orden futuro donde las actuales reivindicaciones serán satisfechas y alcanzarán una igualdad gracias a una lucha solidaria por los excluidos» (Dussel, 2006, 91).

Las víctimas del sistema político no-pueden-vivir plenamente (por ellos son víctimas). Su voluntad-de-vivir ha sido negada por la voluntad-de-poder de los poderosos. Esa voluntad-de-vivir contra todas las adversidades, el dolor y la inminente muerte se transforman en una infinita fuente de creación de lo nuevo... *La conatio vitae conservandi* (impulso a conservar la vida) se transforma en un impulso vital extraordinario. Rompe los muros de la Totalidad y abre en el límite del sistema un ámbito por el que la Exterioridad irrumpe en la historia (Id., 94).

Si la *potentia* es una capacidad de la comunidad política, ahora dominante, que ha organizado la potestas en favor de sus intereses y contra el pueblo emergente, la *hiperpotentia* es el poder del pueblo, la soberanía y la autoridad del pueblo (...) que emerge en los momentos creadores de la historia para inaugurar grandes transformaciones o revoluciones radicales (Id. 97).

De aquí entonces, el enunciado del principio-liberación, que es ético-crítico y político:

Por su parte, el Principio-Liberación enuncia el deber-ser que obliga éticamente a realizar dicha transformación, exigencia que es cumplida por la propia comunidad de víctimas, bajo su responsabilidad, y que se origina, práctico-materialmente, como normatividad, desde la existencia de un cierto Poder o Capacidad (el ser) en dicha víctima. Por que hay víctimas con una cierta capacidad de transformación se puede y se debe luchar para negar la negación antihumana del dolor de las víctimas, intolerable para una conciencia ético-crítica (Dussel, 1998, 553).

En este punto, creemos que han quedado claramente esbozadas las diferencias entre las concepciones de Dussel frente a Foucault y frente a Agamben. Respecto de la concepción de poder, Dussel, queriendo diferenciarse de Foucault, atribuye al poder una cualidad emancipadora, porque el soberano es el pueblo mismo, el poder es su potencia. Por otra parte, Dussel otorga virtualidad a la vida de los sujetos, pues no se trata ya de la nuda vida de Agamben. Pues, como decíamos más arriba, para el primero, la vida humana se realiza siempre en comunidad, en culturas particulares. Las mismas víctimas, si bien son excluidas del sistema dominante ellas conforman una «comunidad de víctimas» (cf. Dussel, 1998). Diferentes posturas que responden a diferentes experiencias históricas frente a un conjunto de problemas que afectan la vida de la especie humana en su totalidad.

En América Latina, a partir de su experiencia histórica y desde la instauración de gobiernos democráticos surgidos de las luchas de los movimientos sociales comienzan a aparecer signos de la conciencia de la necesidad de una organización política de la vida, que tome a ésta como protagonista y sujeto y no ya como objeto inerte de manipulación. Brevemente, mencionaremos algunas expresiones de las nuevas constituciones de Bolivia y Ecuador, que parecen recoger, de alguna manera, los imperativos de una biopolítica afirmativa y conducen a una formulación totalmente novedosa de los conceptos políticos.

En ambas se rememoran las luchas por la liberación a las que se reconoce como origen histórico de la actual organización política y se afirma la soberanía del pueblo. Reza el Preámbulo de la Nueva Constitución de Bolivia:

El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado.

Por lo tanto, este nuevo Estado no reniega de su historia de luchas y permite comprenderse como el conjunto de una pluralidad, no ya de razas, sino de pueblos o naciones.

Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos (Constitución Política del Estado, Preámbulo).

También la Constitución ecuatoriana reconoce la pluralidad étnica: «Reconociendo nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos» (Constitución del Ecuador, Preámbulo). Ambas Constituciones reconocen la jurisdicción y hasta la justicia indígena.

Por otra parte, al reivindicar las culturas ancestrales de los pueblos originarios, la forma-de-vida política asume los principios de la buena vida: En el artículo 8° de la nueva Constitución boliviana se expresa:

I. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble).

II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales [todo ello] para vivir bien (Constitución política del Estado, Preámbulo, art. 8°).

La concepción de la naturaleza es completamente diferente a la concepción occidental moderna de la naturaleza, como objeto de conocimiento, de explotación y de dominio. La constitución ecuatoriana propone la construcción de «una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsa*» (Constitución del Ecuador, Preámbulo); la naturaleza es celebrada, no ya como territorio político o *medio*, sino como «la Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia» (Íd.); no es por lo tanto mero objeto de ocupación, extracción o intervenciones; sino que, por el contrario ella es, ella misma, un sujeto de derecho: «La naturaleza será sujeto de aquellos derechos que le reconozca la Constitución» (Ídem, art. 10°).

Sería inoportuno e ilegítimo establecer una línea de causalidad-determinación que fuera desde las propuestas filosóficas de Dussel hacia las nuevas formas de organización política de la vida expresadas en las constituciones de Bolivia y Ecuador, o viceversa. Aun teniendo en cuenta los aspectos propositivos y normativos de la propuesta de Dussel, preferimos pensar que el papel de la filosofía es, ni más ni menos, el de leer los *signos* de su tiempo.

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio (1998). *Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, Pre-Textos.
(2001). *Medios sin fin*. Valencia, Pre-Textos.
- CONSTITUCIÓN DEL ECUADOR: ww.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO-BOLIVIA (2009): <http://www.tribunalconstitucional.gob.bo/descargas/cpe.pdf>
- DUSSEL, Enrique (1990). *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana*. México, Iztapalapa, Siglo XXI.
(1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta.
(2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
(2006). *20 tesis de política*. México, Siglo XXI.
(2007). *Política de la liberación, Historia mundial y crítica*. Madrid, Trotta.
(2009). *Política de la liberación. Volumen II Arquitectónica*. Madrid, Trotta.
- ESPOSITO, Roberto (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
(2005). *Inmunitas. Protección y negación de la vida*. Madrid, Amorrortu.
(2009). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FOSCOLO, Norma (2010). «Una política de la vida. Dussel, Agamben, Negri». En WEBSTER, J.; LOYO, A., CELI, A. (Eds.) *Cultura y desarrollo integral*. Ediciones del Icala; pp.54-57. ISBN 978-987-1607-05-1
(2007). «Protesta social y biopolítica», ponencia que presentamos en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social- FAAPSS 2007 (Mendoza, 4-6 de octubre 2007)
(2006) (coordinadora). *Desafíos éticos del Trabajo Social latinoamericano. Paradigmas, necesidades, valores, derechos*. Buenos Aires, Espacio Editorial, Capítulo V. ISBN 950-802-254-x.
- FOUCAULT, Michel (1977). *Historia de la sexualidad, I. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI.
(2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de de France (1975-1976)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
(2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
(2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

HARDT, Michael y NEGRI, Antonio (2002). *Imperio*. Buenos Aires, Paidós
(2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Buenos Aires,
Debate
HINKELAMMERT, Franz (1984). *Crítica a la razón utópica*. San José de Costa Rica, DEI.
ROIG, Arturo (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta*. Mendoza, EDIUNC.

PROFESORADO

El uso del caso en el dispositivo de formación en la cátedra de Institución Educativa

Por: Ana Marcela Ficcardi
(FCPyS, UNCuyo)
Víctor Martín Elgueta
(FCPyS, UNCuyo)
Graciela Bocchi
(FCPyS UNCuyo) ¹

Con la apertura del Ciclo de Profesorado destinado a los licenciados en Sociología, Ciencia Política y Administración Pública, Trabajo Social y Comunicación Social en 2003, se abre la cátedra de Institución Educativa. Uno de los rasgos de la configuración de la propuesta fue la construcción y uso de un *caso*. A nueve años y seis cohortes de egresados nos preguntamos ¿qué rasgos tiene el dispositivo de formación de la cátedra Institución Educativa? y ¿cómo se ha configurado el *caso* en el dispositivo de formación propuesto por dicha cátedra?

The *case* in the *dispositif* proposed by the Educational Institution subject

Abstract

The Educational Institution subject was created in 2003, along with the creation of the Teaching Course for Graduates in Sociology, Political Science and Public Administration, Social Work and Social Communication. One of the features of the arrangement of such subject was the creation and use of a case. After nine years comprising six graduate cohorts, we ask ourselves what features the *dispositif* proposed by the Educational Institution subject has, and how the case has been arranged in such *dispositif*.

¹ marcelaficcardi@yahoo.com.ar, martinelgueta@yahoo.com.ar, bocchi@uad.edu.pa

Introducción

La cátedra de Institución Educativa se abre con el Ciclo de Profesorado destinado a los licenciados en Sociología, Ciencia Política y Administración Pública, Trabajo Social y Comunicación Social, en 2003, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).

Una de las novedades de la constitución de la cátedra fue la conformación del equipo docente: cinco profesionales egresados de la Especialización en Análisis y Animación Socio Institucional dictada por el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de Salta bajo la dirección académica de Lidia Fernández de la UBA, desarrollado entre 1999 y 2003.

Frente a la aceptación de la propuesta del equipo en la facultad: ¿cómo utilizar el dispositivo de formación que habíamos experimentado durante la especialización en un nuevo escenario: la cátedra Institución Educativa?, ¿cómo organizar el trabajo del equipo en torno a la temática de la cátedra: las instituciones educativas? Uno de los rasgos de la configuración de la propuesta fue la construcción y uso de un *caso*.

A diez años y seis cohortes de egresados, nos preguntamos ¿qué rasgos tiene el dispositivo de formación de la cátedra Institución Educativa?, ¿y cómo se ha configurado el *caso* en el dispositivo de formación propuesto por dicha cátedra?

Institución Educativa en el Ciclo de Profesorado de la FCPyS

El Ciclo de Profesorado se gesta a fines de los noventa, iniciando en 2003, de la mano de una política de reconocimiento del campo profesional de los graduados en Ciencias Sociales y en Comunicación que se desempeñaban desde muchos años como profesores en los diferentes niveles del sistema educativo provincial. Esta demanda –de formación y de titulación– llevó a graduados y estudiantes a defender este proyecto en el Consejo Directivo de la Facultad y en el Consejo Superior de la Universidad. Es decir, el ciclo integró –y lo sigue haciendo– entre sus estudiantes a docentes en ejercicio y a docentes en formación. Profesionales que han obtenido su primer título universitario² y por lo tanto (y tenidos en cuenta por las políticas de

² El formato elegido en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo para la formación docente (posterior a la titulación de licenciatura) resulta análoga al sistema de formación docente francés. En dicho país, la titulación de licenciaturas específicas son un requisito para el acceso (luego de un examen eliminatorio) al primer puesto de trabajo docente y a la continuación de la formación docente en Institutos específicos para tal fin. En nuestro país, estos formatos constituyen una alternativa de formación docente a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación en la década de 1990 (Elgueta; Ficcardi; Balada; 2011).

reclutamiento de docentes de la Dirección de Escuelas de la provincia) buscan ingresar en el menor tiempo posible a las aulas con una habilitación específica como enseñantes.

También significó la reanudación de la formación docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Entre 1974 y 1977, la facultad ofreció este tipo de carrera como oferta de posgrado –Profesorado de Ciencias Sociales–. Tuvo solo una cohorte con menos de 20 egresados y fue interrumpida durante la dictadura militar. En ese entonces, los cursantes eran egresados de las carreras de Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública y Licenciatura en Sociología vigentes desde 1968 y hasta su reformulación entre 1973-1975. La carrera de Licenciatura en Sociología también fue cerrada en 1975 y reabierto en 1985³. De este modo, el Ciclo de Profesorado tiene en común con esa experiencia ser posterior al título de licenciatura, pero se diferencia por tres rasgos:

a) Es una carrera de grado con incumbencias para los niveles Secundario y Superior Terciario y Universitario.

b) Ofrece una titulación específica según la licenciatura correspondiente (la precedente ofrecía la titulación de Posgrado de Profesorado en Ciencias Sociales): profesorado de Ciencia Políticas y Administración Pública, Sociología, Trabajo Social y Comunicación Social.

c) Puede ser cursada por licenciados de universidades nacionales con igual titulación o similar.

d) Y tiene una duración de dos años efectivos con 10 espacios curriculares.

La estructura curricular consta de tres *trayectos* formativos: Formación General Pedagógica, Formación Especializada y la Formación Orientada. Los dos primeros trayectos son cursados en forma conjunta por las cuatro carreras de profesorado.

3 Ficcardi, Marcela; Elgueta, Martín (2012). Reconstrucción del proceso de institucionalización de las carreras de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. En Informe de Avance 2012-La relación entre la formación de licenciatura y la formación docente. El caso del ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. II Etapa. Mendoza; Proyecto de Investigación SECTyPC 2011-2013.

Institución Educativa forma parte del trayecto Formación General Pedagógica con una carga horaria de 90 horas reloj y un cursado intensivo de cuatro semanas. El equipo de cátedra, desde su implementación, optó teórica y metodológicamente por un abordaje de dispositivos de formación desde los enfoques institucionales.

Los enfoques institucionales para el abordaje de las Instituciones Educativas

El institucionalismo es un movimiento y no una disciplina. Esto implica que no es una ciencia, no es un saber instituido, clásico, sino un conjunto de saberes y modos de intervenir que podríamos calificar de interdisciplinarios, transdisciplinarios y extradisciplinarios (Barenblitt 1991:11).

Bleger (1988) –en 1958– va más allá en el campo epistemológico –con el propósito de analizar las relaciones entre el materialismo dialéctico y el psicoanálisis⁴– y avanza en la interpretación de la relación entre los fenómenos en análisis y los marcos conceptuales que sirven de referencia. Expresa:

No se trata de una especulación o cavilación en abstracto; se trata del resultado de una praxis que exige a las hipótesis una mayor riqueza conceptual de acuerdo a la riqueza de la experiencia [...] No se trata tampoco en nuestros estudios de traer la dialéctica desde afuera por referencia a otros campos del conocimiento; se trata que la dialéctica ya está en los hechos y son éstos los que exigen su introducción consecuente en la teoría como forma de hacer más lúcida la experiencia misma [...] Nuestra propia dirección no es la de un lógico que toma ejemplos de la ciencia sino la de quien en un momento de la investigación científica incorpora la epistemología en su propio campo operacional» (Bleger; 1988: 16).

Lidia Fernández agrega que el carácter ideográfico, situado e interpretativo de la perspectiva cualitativa en investigación sumará la *mirada*

4- Ensayo que constituye –tal vez– el primero de los fundamentos epistemológicos desde donde fundar el análisis institucional en la Argentina

institucional cuando además de preguntar por el sentido singular que los hechos tienen para los sujetos y los grupos, sostenga sistemáticamente el interrogante por «la significación de esos mismos hechos a la luz de los sentidos institucionales que los atraviesan» (Fernández, L., 1994).

Para el análisis de las instituciones educativas los enfoques institucionales cuentan con un amplio repertorio de aportes.

Lucía Garay (1998) ofrece algunas coordenadas al señalar que la sociedad no es otra cosa que una trama de instituciones. Así, cada una de ellas se apuntala y encuentra sentido en el campo social más allá de sus fronteras.

Para ser generada una institución, supone otras instituciones que le sirven de plataforma de despegue. Necesita de otras instituciones, la institución del lenguaje –que es la más básica– del Estado, la Iglesia, las instituciones económicas. Desplaza a otras: la escuela desplazó a las familias como principal educadora. Reabsorbe algunas. Nace y se institucionaliza en oposición a otras instituciones o complementariamente a ellas, como la escuela en relación con el Estado (Garay; 1998: 152).

En un artículo colectivo (Garay, Ávila, Lescano y Uanini; 2000) las autoras señalan que para construir presupuestos teóricos que arrojen luz sobre las problemáticas de las instituciones escolares es necesario prestar atención: a los procesos sociales, a las nuevas demandas y los modos de articular las acciones que las incluyan. De esta manera, para avanzar en la comprensión de las dinámicas escolares requeriría tener en cuenta el análisis de los siguientes polos: a) la naturaleza histórica de la institución escolar, b) los procesos estructurales vinculados a las transformaciones sociales, c) la complejización del trabajo docente y d) la emergencia de demandas ancladas en los procesos sociales en los que se inscriben los sujetos. El abordaje de cualquiera de ellos exige incluir sus relaciones recíprocas... la red, el tejido, la trama que configuran en el contexto de mediación que suponen las prácticas singulares de los actores y las experiencias institucionales.

Para Lidia Fernández (2006), el espacio/tiempo educativo constituye una especialización del espacio social en torno a la función de la educación:

Se significa al espacio de referencia por su potencial para producir impacto educativo / impacto de transformación en el

sentido de un modelo, un deber ser, un mandato, que coincide en mayor o menor grado con el deseo y las aspiraciones del sujeto (Fernández; 2006: 35).

No es nuestra pretensión agotarlos en esta reseña, sino recorrer algunos de las categorías que permitan ofrecer herramientas para la formación, intervención e investigación en el campo educativo y sus instituciones.

¿Qué entendemos por dispositivos? ¿Y qué por caso?

La explicitación del aparato conceptual que sustenta el uso de las nociones de dispositivo y casos permite liberarlos de definiciones unívocas y recorrer algunos hitos de las genealogías de sentidos que convocan desde distintas tradiciones.

Marta Souto (1999) agrupa los significados asociados a la noción de dispositivo en tres grandes cuerpos teóricos que ponen énfasis en aspectos diferentes: en la relación con el poder; en su carácter productor vinculado a la intencionalidad de producir cambios, y en su doble condición de artificio técnico y de aquello que se pone a disposición o que provoca en otros disposición para.

En relación con el poder, la autora señala que se sustenta esta posición «en los significados de la raíz *disponer*, establecer un orden, dar un mandato [...] donde el dispositivo tiene la capacidad productora de sujeciones y sentidos en un juego reticular de relaciones de poder y saber» (1999: 103). En consecuencia, la noción queda asociada a la provisión de un conjunto de reglas para asegurar la transmisión de un poder y el control social. Concurren a estas definiciones los aportes de Foucault⁵ y de Bernstein. La autora señala que esta posición nos permite prestar atención a los componentes del poder y su influencia. Pero que, exacerbado en sus marcos referenciales, puede inducirnos a desconocer o banalizar el potencial de los dispositivos en la intervención grupal e institucional en términos de: ejercicio del poder

⁵ Pueden recorrerse otras producciones de carácter sociológicas o filosóficas como la de García Fanlo (2011) en las que se ofrecen estas acepciones de la noción desde algunas de las conceptualizaciones de Foucault o Deleuze. Así, el autor expresa que «un dispositivo es un régimen productor de subjetividad, es decir, de sujetos-sujetados a un orden del discurso cuya estructura sostiene un régimen de verdad» (García Fanlo, 2011: 8). Por otro lado, estas definiciones gozan de una mayor difusión en algunos ámbitos académicos de las ciencias sociales.

delegado o provocación del juego de poderes, formaciones ideológicas y representaciones imaginarias. La autora enfatiza entonces las posibilidades del dispositivo utilizados en términos de «inclusión reflexiva y sobre todo su análisis y toma de conciencia; abrimos el juego en las redes de poderes y saberes y no la instauración de un poder dominante» (Souto, 1999: 104).

Énfasis de su carácter productor vinculado a la intencionalidad de producir cambios

Souto refiere que en estas conceptualizaciones los cambios suelen aludir a efectos esperados en circuitos cerrados y automáticos. Pero que, sin embargo, estos cambios/efectos que son conscientemente buscados incluyen la posibilidad de líneas de bifurcación de efectos desconocidos o nuevos. El azar y la incertidumbre tienen lugar en la generación de producciones singulares. En estas conceptualizaciones se enfatiza la intencionalidad del dispositivo en la generación de transformaciones y «cambios en las relaciones sociales, institucionales, grupales, en los individuos, en la producción tecnológica, en el conocimiento» (Souto, 1999: 104). Concurren a estas definiciones los aportes del campo de las teorías de los grupos como las de Mayo, Lewin, Ana María Fernández, entre otros.

En experiencias desarrolladas en la provincia de Mendoza explicitan cómo en los dispositivos analíticos grupales se delinearán tres tipos de fenómenos:

En primer lugar están las prescripciones metodológicas del psicoanálisis que todo dispositivo grupal cumple como constantes, condición para que la práctica psicoanalítica sea posible. En segundo lugar, está el margen de las variaciones, elemento de creatividad e invención que se construye en el interjuego entre la oferta del coordinador y la demanda de los miembros, campo de donde surgirá el diseño del dispositivo más conveniente según los requerimientos de la práctica. Y en tercer lugar están los fenómenos de producción psíquica inherentes al trabajo único y original que, independientemente de las especificaciones de cada dispositivo, se producen del vínculo que se construye entre los sujetos agrupados incluidos el analista (Muzlera, Guiodolín, Kahane de Gordon y Puebla, 2012: 55).

Y en cuanto *artificio técnico o aquello que pone en disposición para*, Souto recorre las conceptualizaciones que enfatizan la construcción y puesta en marcha de los dispositivos.

Arte, la ingeniosidad, la originalidad para crearlo y la habilidad y conocimiento técnico para ponerlo en marcha [...] que pueden ser pensados como mecanismo automático o como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en la que se lo pone en práctica [...] insistimos en dispositivo como espacio estratégico en una red de relaciones y como combinatoria de componentes complejos que trabaja desde un pensamiento de estrategia y no de programa, respondiendo a las situaciones cambiantes en las que opera (Souto; 1999: 104-105).

Definición de dispositivo que está atravesada por lo político, lo ideológico, lo deseante, lo imaginario, lo simbólico.

Dispositivo que en estas conceptualizaciones es a la vez disposición y provocación que escapa de lo determinado. Confluyen en estas definiciones los aportes de los enfoques institucionales como los de Lapassade, Barenbritt, Lidia Fernández, entre otros.

Lidia Fernández (1994) explicita «el término dispositivo alude a un arreglo organizativo de espacio, tiempo, relaciones y propósitos diseñado para facilitar la emergencia y desarrollo de movimientos instituyentes» (1994: 18).

Por otro lado, la noción de dispositivo puede ser equiparable a la de analizador propuesto por Lapassade (1979). Para el autor, el concepto de analizador tiene una larga historia que se remonta a los aportes de Pavlov, quien lo define desde el modelo físico- químico presente en sus estudios neurofisiológicos como la descomposición de la realidad en sus elementos. En las ciencias naturales y físicas «la operación del analizador produce una descomposición de la realidad material en elementos, sin intervención de un pensamiento consciente. El análisis se efectúa en el analizar y a través de él, que es una máquina de descomponer, ya natural, ya construida con fines de experimentación» (1979: 18). Continúa afirmando que «en la práctica institucional como en la teoría que acompaña a ésta» se empleará este término

pavloviano para designar «operaciones terapéuticas y análisis inspirados por la teoría del inconsciente, lo imaginario y los símbolos. El analizador adquiere un sentido freudiano» (Lapassade, 1979: 19). En este marco, «el analista es aquel cuya actividad consiste en descomponer un material para encontrar su sentido oculto [...] en su condición de analista, decodifica mensajes simbólicos, los interpreta dentro del marco de un sistema teórico articulado. Pero, en su condición de analizador, el psicoanalista es un provocador del imaginario». Luego prosigue, «dentro del campo psicodramático, denomino analizador a todo lo que concurre a teatralizar lo imaginario y el deseo [...] El analizador es lo que hace surgir al deseo y produce al mismo tiempo su simbolización». Para Lidia Fernández (1994), el analizador constituye una herramienta para enfrentar la dificultad provocada por la «multisignificación de los hechos» donde «la comprensión del material institucional exige un minucioso trabajo de descodificación en el que la problemática más importante se plantea con respecto a la confiabilidad de la interpretación» (L. Fernández, 1994: 43).

Recapitulando, el empleo de la noción de dispositivo de la cátedra tiene en cuenta las tres acepciones recorridas por Souto, pero se enmarca en el aparato conceptual propuesto por los enfoques institucionales.

En consecuencia, los dispositivos ubicados y utilizados en situaciones de formación adquieren como rasgos explicitados por Lidia Fernández (2005): acontecer como experiencia y situación grupal; poner en ejercicio las acciones clave del rol para el cual los sujetos están en situación de formación, incorporar el análisis de la propia implicación y de las dimensiones institucionales, centrar el análisis en la acción en todos sus significados y niveles (individuos, grupos, organizaciones, instituciones), requiere un compromiso mutuo de confidencialidad sobre la intimidad de los otros y de restitución, y vuelve la acción del propio grupo y su contacto con el *exterior* (salidas de trabajo de campo) una situación de formación de los dispositivos de análisis. En términos de Marta Souto (1999), el dispositivo de formación o técnico pedagógico es un revelador (permite que se desplieguen significados), un analizador (tiene potencialidad de poner y/o disponer para el análisis), es un organizador técnico (organiza condiciones para la puesta en marcha y realización, a la vez que dispone acciones desde una lógica de la complejidad) y es un provocador (de transformaciones, de lo instituyente).

Por otro lado, la utilización de un caso cobra sentido dentro del marco referencial del dispositivo de la cátedra antes desarrollado. Siguiendo los aportes de Selma Wassermann (1994), el caso es una herramienta educativa que como atributos propone una temática en su complejidad, reviste la forma de narrativas, incluye datos, información y material técnico, está centrado en áreas temáticas específicas, se estructura alrededor de problemas que requieren un abordaje interdisciplinario, y se basa en situaciones y personas reales. En términos técnicos, la autora propone que un caso prevé el trabajo en grupos, la formulación de interrogantes críticos que permita la discusión de los estudiantes y centra la actividad del docente en el seguimiento del proceso evitando proveer de las respuestas a las preguntas formuladas.

Algunas obras clásicas sobre este instrumento educativo expresan:

Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de la realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en algunos de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real [...] es un ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula (Lawrence; 1953).

Los dispositivos de formación: un diálogo entre experiencias

El primer equipo a cargo de esta cátedra se conformó a partir con una propuesta formativa con cinco especialistas en Análisis Institucional con titulaciones de grado de distintos campos disciplinares: Sociología, Psicopedagogía y Ciencias de la Educación. Además, a lo largo de los 10 años contó con el acompañamiento de otros profesionales invitados que tuvieron como tarea realizar devoluciones sobre el proceso de formación a los cursantes y al equipo de cátedra, y algunos de ellos desarrollaron experiencias de laboratorio específicas⁶.

⁶ Bibiana Aguilera (profesora de Educación Física, licenciada en Psicomotricidad y especialista en Análisis y Animación Socio-Institucional y profesora de la Facultad de Educación Especial y Elemental de la UNCuyo) hizo devoluciones y talleres de laboratorio sobre la relación entre el cuerpo, el espacio y las instituciones en 2003 y 2010. Sergio López Molina (doctor en Educación. Los temas de sus investigaciones son análisis de instituciones educativas y análisis de políticas públicas en educación superior. Universidad de Colima. México) hizo devoluciones en 2008.

La propuesta tuvo como fundamentos el trabajo colectivo, giró alrededor de un caso, puso en juego dispositivos psicosociales y su configuración y práctica fue supervisada por Lidia Fernández, de la UBA.

La experiencia tuvo como antecedente la propia trayectoria de formación de los integrantes del equipo de cátedra en la Especialización en Análisis y Animación Socio Institucional (Fernández, 2005). Carrera que se dictó para profesores de institutos de Nivel Superior de Formación Docente del país.

La aceptación por parte de la facultad de los cinco profesionales constituyó para cuatro de ellos su ingreso como profesores universitarios en tanto equipo de trabajo de Institución Educativa pero además se consolidó en el tiempo como grupo académico⁷.

La especialización cursada por los miembros del equipo de cátedra se constituyó en una referencia ineludible a partir de la cual configurar la propuesta para Institución Educativa. Experiencia previa sobre la que destacamos los siguientes aspectos:

1. Trabajo con un caso con el propósito didáctico de precisar el uso de algunos conceptos del análisis institucional como «caja de herramienta» (Ana María Fernández, 2001) con la finalidad de propiciar una apropiación del marco conceptual y su uso analítico con una referencia empírica común para todos los cursantes. Trabajo recursivo a lo largo del trayecto formativo. Uso analítico que significa prestar especial atención a la captación y trabajo con los datos o información que provee el caso, la captación de indicadores y el análisis de la propia implicación.

2. Escritura personal de «diario de itinerancia» con el fin de registrar resonancias, significaciones, situaciones, etc. ligadas al propio proceso de formación e insumo del trabajo final de la especialización.

3. Formación metodológica en observación, entrevistas en profundidad, individual y grupal, acopio documental, procesamiento y trabajo con la

⁷ Grupo académico reunido alrededor de los enfoques institucionales que inauguró en el 2009 un proyecto de investigación de la SECyT con continuidad hasta el 2013, la apertura del Centro de Estudios, Análisis e Investigación en los enfoques Institucionales Fernando Ulloa y la puesta en marcha en 2012 de la carrera de posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales.

información y primeros pasos en procedimientos de devolución. Metodología que alude a la relación en los enfoques institucionales entre investigación, intervención y formación.

4. El abordaje de los Institutos de Formación Docente donde estábamos insertos los cursantes como caso de análisis en función de dos diseños de investigación⁸.

5. La formación en grupos a partir de un dispositivo que conlleva integrar distintos grupos: grupo pequeño de cinco miembros autogestivo, grupo de comisión de treinta integrantes aproximadamente, animados por un coordinador y grupo seminario conformado por todos los cursantes.

6. Encuentros de una semana intensiva a partir del formato laboratorio y con una periodicidad cada seis meses aproximadamente.

En este marco, el espacio curricular Institución Educativa se implementó a partir de la centralidad en el análisis de un caso, el desarrollo de un corpus teórico de los enfoques institucionales y la organización en distintos grupos para el análisis. Aspectos afines a la experiencia formativa del equipo de cátedra, antes descripta.

El caso en la cátedra de Institución Educativa

La configuración del material empírico del caso⁹ como material de formación constituyó una de las preocupaciones del equipo que implicó: la escritura del caso MyM, mantener la confidencialidad sobre la escuela y los sujetos involucrados, evitar la ficción haciendo uso de datos reales de la institución y el contexto, y tener en cuenta la voz de los sujetos institucionales (los dichos de los protagonistas se volvieron las voces de los personajes del caso).

El caso quedó conformado en dos partes (se anexa como parte final de este artículo). En la primera, se ofrece una descripción y referencia a los aspectos organizacionales y del contexto y una presentación de la

8 Uno de los diseños estaba dirigido a las Prácticas Educativas y el otro a la relación Contexto - Institución.

9 El caso se construyó a partir de un ejercicio elaborado por una cursante de una capacitación docente provincial desarrollada entre 2002 y 2003 a cargo de dos de los miembros del equipo de la cátedra.

problemática. Y en la segunda, el punto de vista sobre la problemática de los sujetos institucionales. Durante el cursado las partes del caso se presentan de modo diferido.

En términos didácticos se propone a los cursantes la elaboración de conjeturas respecto de la problemática del caso en términos institucionales. Así, desde el inicio se plantea un interrogante que se vuelve recurrente a lo largo del cursado. Recurrencia que requiere la construcción de conjeturas sobre la problemática del caso, la reutilización de los marcos conceptuales a la luz de la información suministrada en la primera y segunda parte del caso y un retorno sobre el análisis de la propia implicación.

Las consignas se agrupan en Aproximaciones. Cada aproximación aborda el análisis del caso a partir de un marco referencial teórico de los enfoques institucionales: G. Fischer, Aldo Schlemenson, Lidia Fernández, Lucía Garay, Fernando Ulloa, Stephen Ball, Eugene Enríquez, Gerard Mendel.

A su vez, cada aproximación supone distintos dispositivos didácticos en torno al caso: elaboración de primeras conjeturas, juego de guiones a partir de la voz de los sujetos institucionales, reelaboración de conjeturas con relación a los marcos teóricos propuestos, presentación en grupo de comisión de los avances del análisis de los pequeños grupos, construcción de infografías y líneas o bandas históricas, elaboración de representaciones gráficas en afiches, devoluciones.

La acreditación final se realiza en un coloquio grupal en la que se avanza en las preguntas iniciales de la problemática del caso, ofreciendo conjeturas y haciendo uso del marco teórico.

Qué nos permite pensar *el caso*

Marta Souto (1999) sugiere que el dispositivo pedagógico «puede ser pensado y analizado en tanto construcción social (y para ello requiere lecturas sociológicas, filosóficas, históricas, como organizacionales e institucionales preferentemente). Pero también en tanto construcción técnica (que refiere específicamente a lecturas pedagógicas y didácticas)». Y que esto requiere una operación de reflexión sistemática acerca de los mismos.

En este marco, nuestro artículo explora el dispositivo pedagógico de Institución Educativa en tanto construcción social: institucionalización de la formación docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la UNCuyo, conformación de un grupo académico y algunas coordenadas históricas que entraman y sostienen la propuesta.

Y a la vez, describe su construcción técnica: precisiones conceptuales respecto de los enfoques institucionales y de la noción de dispositivo; contrastación entre la experiencia formativa de la Especialización en Análisis y Animación Socio Institucional y la de la cátedra Institución Educativa; alusión a la construcción del caso y explicitación de los modos de trabajo a partir del mismo, y condiciones organizacionales de la cátedra (tiempo de cursado, conformación de grupos, etcétera)

El estudio de caso, en la cátedra de Institución Educativa del Ciclo de Profesorado, permite una primera aproximación a la formación en los enfoques institucionales para el campo educativo. Se ubica como un aporte sobre la incidencia de las instituciones, en especial las educativas en la construcción de subjetividades. Incidencia que requiere ser analizada y sobre la que es necesario intervenir. Y a su vez cómo ambos procesos inciden en términos de formación.

El uso del mismo caso durante el cursado de seis cohortes (10 años) nos ha generado una serie de reflexiones.

En la primera cohorte la distancia entre el cursado y la inscripción histórica del caso era de dos años aproximadamente, en la sexta (2012) fue de 10 años. Esta distancia posiciona al sujeto en formación y al equipo de cátedra con herramientas perceptuales distintas que requieren ser analizadas desde algunas dimensiones: la propia implicación frente al abordaje de la historia reciente, la abstención sobre la interpretación del caso del equipo de cátedra, el acompañamiento en el uso de los marcos referenciales con los datos aportados por el caso.

Aunque el caso se configura como eje articulador de la propuesta, el dispositivo pedagógico requiere una flexibilidad que permita ajustarse a los rasgos de los sujetos en formación, al devenir de la conformación del equipo de cátedra (adscriptos, licencias, concursos, etcétera), a nuevas

lecturas de los autores de los enfoques institucionales y las tensiones de las lecturas de los autores en los nuevos escenarios políticos, sociales y económicos.

La recurrencia del análisis del caso de varios grupos a lo largo de seis cohortes y diez años ha enriquecido al equipo de cátedra en torno a los siguientes sentidos: respecto de los marcos referenciales (relecturas y nuevos aportes), precisión y rigurosidad en la elaboración de las consignas, exploración y reflexión sobre los modos de devolución sobre el proceso de formación, y la organización grupal como dispositivo de formación (tanto del equipo de cátedra como de los grupo de formación).

La experiencia en la cátedra Institución Educativa es un referente para la configuración de dispositivos pedagógicos de formación para otras cátedras del Ciclo de Profesorado: Enseñanza Aprendizaje, Currículum y Práctica e Investigación Educativa.

El caso: Menos alumnos, nuevas propuestas

El caso de una escuela técnica

Primera parte: presentando la institución

1. Ubicación geográfica e historia

La escuela MM es una escuela técnica, ubicada en la actualidad en el radio urbano periférico del Gran Mendoza. Es un edificio nuevo entregado en 1998, con los fondos correspondientes a ProdyMES II (infraestructura y edificios). Anteriormente funcionaba en una zona más céntrica.

Es una escuela de larga trayectoria. Comenzó a funcionar como Escuela de Artes y Oficios de la Nación en la década del 40, luego fue Escuela de Capacitación Obrera de la Nación. En los 60 se transformó en Escuela Técnica con la creación de la Comisión Nacional de Educación Técnica (CONET). En 1992 la institución es traspasada del ámbito nacional al jurisdiccional con el número 4-000.

La escuela se constituyó para la formación técnica de alumnos. Ha pasado de ser una escuela de artes y oficios a una escuela técnica con los típicos turnos dobles, talleres y planes duales (educación y trabajo) como establecía el CONET.

Desde su fundación, la matrícula de alumnos siempre fue creciendo. La población de alumnos que ha conformado a la institución, por lo general, ha provenido de sectores económicos medios y medios bajos, donde ha prevalecido que la ocupación de los padres del estudiantado fueran: obreros, empleados, docentes. En la actualidad, a dicho perfil, se agrega la de desocupados que subsisten con planes sociales.

El 10% de los alumnos se domicilia a una distancia cercana de la escuela, el 60% en barrios periféricos o marginales y 30% proviene de lugares dispersos (concurren al establecimiento por no haber encontrado lugar en escuelas cercanas a sus domicilios o que cubren vacantes determinadas por el gobierno escolar).

La escuela tiene tres turnos: mañana, tarde y vespertino. En el turno vespertino hay una notable presencia de repetidores.

La planta funcional del establecimiento cuenta con 340 integrantes. Hay un director, tres regentes (uno para cada turno), profesores, maestros de enseñanza práctica, ayudantes de trabajos prácticos, preceptores, administrativos.

Tiene tres orientaciones técnicas. Respecto de una de ellas se está pensando en la posibilidad de sustituirla por la nueva modalidad de Comunicación, Arte y Diseño en el marco de las transformaciones que experimenta el sistema educativo provincial con la implementación de los polimodales. La explicación que se ofrece para dicha decisión responde a que en la zona de supervisión en la que se encuentra el establecimiento esa modalidad es requerida y no está presente en otras instituciones.

La escuela también cuenta con el sistema dual (escuela-empresa). Sistema al que pueden acceder los alumnos con el ciclo básico finalizado y que estén cursando una especialidad. Es decir, que luego del primer año del actual Polimodal el alumno elige la orientación y realiza, a la par del cursado de los años superiores, pasantías, que en algunos casos son rentadas por las empresas.

2. Descripción del establecimiento

El edificio es amplio y nuevo, se estrenó en 1998. Pese a ello su apariencia es de desgaste y suciedad. Algunas explicaciones que se ofrecen dicen que se debe a que no se reciben fondos para su mantenimiento.

El establecimiento está rodeado por una vereda de cemento desgastado. La puerta de entrada es una reja improvisada que da acceso a un patio. Atravesando dicho patio se llega al interior de la escuela. La puerta pensada como acceso principal al establecimiento se ha inhabilitado y funciona como ventana.

La entrada al edificio es una galería que comunica directamente a un pasillo que se abre en dos direcciones. Los pasillos son anchos y con poca luz. En la parte superior del pasillo que conduce hacia la derecha se encuentra un cartel que dice «Área restringida».

Por el lado derecho del pasillo se llega a la sala de preceptores. Esta sala cuenta con pocos muebles, dos escritorios, uno de los cuales es ocupado por el regente del turno correspondiente. Hay un reloj muy grande ubicado en la parte superior de una las paredes laterales.

Al lado de la sala de preceptores, se encuentra la sala de profesores, con cortinas y un mesón grande, antiguo. Sobre esta mesa se encuentran los libros de temas y un *libro de comunicaciones*. En este último se registran comunicados que deben ser firmados por los docentes como modo de notificación. Dicho libro está en malas condiciones, con hojas anexadas. Además de los comunicados oficiales, puede leerse en él comentarios agregados a las notificaciones. En estos escritos informales, se leen comentarios de puja entre los diferentes turnos. Los libros de temas son tres libros anillados (uno para los octavos, otro para los novenos y el tercero para el Polimodal). La lista de asistencia se encuentra para el turno mañana en la sala de profesores pero respecto a los de los turnos tarde y vespertino, están en secretaría. En la pared hay pegados algunos carteles generales, como por ejemplo el referido a una lista de profesores para integrar el Consejo Escolar.

Frente a la sala de profesores está el aula de informática bien equipada y con rejas en las ventanas internas. A continuación se encuentra la biblioteca equipada y dividida con mesones y dos estantes con libros. Siguiendo por el pasillo se llega a dos baños para profesores. El final del pasillo están los grandes talleres técnicos equipados con instrumental específico.

La secretaría es una habitación amplia, iluminada, con muchos escritorios y armarios. Habitualmente, no se encuentra una persona fija que pueda atender a los profesores y en algunas ocasiones no hay nadie.

El gabinete psicopedagógico pasa desapercibido. Es pequeño, sin carteles y es un sector en el cual se desarrollan frecuentes mudanzas. No hay personal. Al lado está la sala de la Bandera a través de la cual se accede a una antesala pequeña y acogedora y luego a la dirección.

La dirección tiene detalles decorativos en las paredes, diplomas y también hay plantas. Se dispone de una computadora.

Hay una gran sala denominada SUM (salón de usos múltiples) de elevada altura y con ventanas en lo alto, es la estructura más nueva del edificio junto con el buffet. El buffet aparece lleno de color, dividido en dos sectores por un gran mostrador central: uno para alumnos (que se comunica con el patio) y el otro para docentes (que se comunica con el pasillo interior). Es un lugar muy cuidado y vigilado por los concesionarios y a él acuden preceptores a buscar profesores, secretarios, regentes. Aquí se reúnen los docentes.

Por el lado izquierdo del pasillo, se llega a las aulas de la planta baja y también a una escalera que comunica con el segundo piso donde se encuentran el resto de las aulas y otra sala de preceptores.

Las aulas de la planta baja tienen capacidad para 35 alumnos y las de la planta alta para 20. Los bancos son todos distintos entre sí, están rayados o partidos. En la mayoría de las aulas no hay escritorios. Los pizarrones están cortados y manchados por lo que muchos de ellos no están en condiciones para ser utilizados. Las paredes están escritas con algunos graffiti, inscripciones, etcétera. Muchas de ellas tienen el revoque carcomido. En la mayoría de las aulas no hay llaves de luz y en algunas los cables salen al exterior. Es frecuente encontrar pocas luces que enciendan. Según la hora del día, algunas aulas tienen luz natural, otras no. Las ventanas no tienen vidrios sino un material plástico. Las estufas están quemadas y desmanteladas. El aspecto de las aulas es de poca limpieza.

Algunas aulas no se utilizan.

Hay baños para alumnos en cada planta, no tienen espejo, sus surtidores están amarrados con alambre y los inodoros son de color negro con cadenas de alambre. Los techos son altos y presentan huellas de corchos quemados, muchas de las cerámicas están quebradas, las paredes y puertas escritas. Respecto del baño para profesores, se accede a él sin necesidad de contar con una llave, tiene espejo y los accesorios completos.

El patio es un lugar muy amplio, con piso de cemento en toda su extensión y rodeado de una medianera de ladrillos sin pintar. Las rejas que antes comunicaban con el exterior, se taparon con ladrillos para disminuir el riesgo de ingreso desde el exterior (ya que es común el robo y la destrucción cuando la escuela no está en funcionamiento). En la parte superior, tres hileras de alambres de púas recorren toda la medianera. La pared tiene salpicaduras en aerosol donde contrastan frases de amor con mensajes más duros (como «aguante tumberos»).

3. La situación que se nos presenta

El cuerpo directivo de la institución está compuesto por un director y tres regentes, uno para cada turno. La persona que ocupa el cargo de regente turno mañana es docente del área de Matemáticas; quien ocupa la regencia del turno tarde de Ciencias Sociales y la regencia del turno vespertino está a cargo de un docente de Técnica al igual que la dirección.

El 40% del plantel docente es titular (el 20% de ellos son docentes del área Técnica) y el 60% restante está ocupado por cargos vacantes y suplentes. En el último sector se registra una frecuente movilidad de personas.

La secretaría general de la escuela está a cargo de una persona, ayudada por docentes en cambio de funciones. El personal administrativo a cargo de sueldos y liquidaciones trabaja sólo de mañana, horario específico en el que se distribuyen, en la época correspondiente, las órdenes de pago al personal suplente.

Hay tres celadores estables (uno para cada turno) acompañados por refuerzos del Plan Trabajar.

Una persona a cargo de la biblioteca cumple horario discontinuo para atenderla en la mañana y en la tarde.

Desde 1996 en adelante, se viene registrando una disminución en la matrícula. El siguiente gráfico determina esta situación:

Año	Matrícula inicial	Matrícula final
1996	1.417	1.115
1997	1.353	1.015
1998	1.198	922
1999	1.231	1.012
2000	1.150	914
2001	1.227	989
2002	900	650

En 2003 preocupó la posibilidad de cierre de cursos y la salida propuesta fue la incorporación de la nueva modalidad (Comunicación, Arte y Diseño). Esta propuesta fue presentada por el gobierno escolar a través de la supervisión por requerimiento y modo de respuesta al diagnóstico realizado por dicha supervisión en la zona.

La idea es tomada con resquemores por el cuerpo docente y no docente. Aparecieron rumores sobre el quiebre de la trayectoria técnica de la institución con la posibilidad de esta nueva propuesta.

Para tratar este tema (deserción escolar y propuestas de nuevas modalidades) se convocó por una circular (a través del libro de comunicados presente en la sala de profesores) a una reunión de personal. Dicha reunión fue por turnos:

- Turno tarde: sábado 7 a las 8.
- Turno mañana: viernes 14 a las 8.
- Turno noche: sábado 15 a las 8.

Segunda parte: relatos de los protagonistas

4. Comentarios de distintos actores institucionales

- «En esta escuela las amonestaciones se pierden» (una profesora).

- «Acá las autoridades nunca te apoyan. Vos tenés que arreglar las cosas solo. Una vez hasta llegué a tener un ajuste de cuentas con un alumno en la salida. Ya no sabía qué hacer. Luego me arrepentí. Pero ¿sabés qué? después vino el padre y me lo agradeció» (un profesor).
- «Nosotros le aconsejamos a los chicos que vengan bien desapercibidos, que no llamen la atención con lo que traen para no tener problemas» (un preceptor).
- «Es común que lleven algún tipo de armas para asustar al agresor. Se sabe pero nunca se denuncia» (un profesor).
- «Antes traíamos el material para taller nosotros, pero corríamos peligro porque nos robaban en la salida... Ahora que pagamos a principio de año el material acá en la escuela nos roban adentro... Llegamos a fin de año y nadie sabe nada de la plata» (un alumno).
- «Los profesores estamos cansados de pedir, ya te vas a dar cuenta. Se aguanta, no queda otra» (un profesor).
- «Hay un bajón en el prestigio de la escuela. El rendimiento y la conducta es consecuencia de la falta de alimento en nuestros alumnos y esto varía según los turnos. Su atención es diferente» (regente TT).
- Durante la reunión de personal: «... el director puso mano dura contra los profesores, nos echó la culpa de todo y hasta habló de responsabilidad... armó un revuelo entre los profesores... y una hora antes de que concluyera la reunión se fue... desapareció. Nadie más lo vio. Se retiró temprano sin dejar huellas» (un profesor).
- «Acá siempre hay falta de organización. Hasta que no se oxigenen las autoridades no cambia nada» (frase afirmada por muchos colegas).
- «Ésta no es una escuela con tres turnos, son tres turnos en tres escuelas» (una profesora).
- «No se le puede llevar problemas al director. ¿Sabés qué te dice?... «¿Y qué hago?» (un profesor).
- «Una vez, en un curso había una profesora que tenía serias dificultades para manejar a los alumnos y por lo tanto sus clases. El problema era constante. Le controlaron sus clases. Y nadie quería firmar como responsable

y entonces me dijeron a mí que firmara, por supuesto no firmé. Nadie hizo frente a la situación ni el gabinete, ni el director... Acá todo se delega pero el que tiene que poner la firma no la pone y todo sigue igual». (una preceptora)

- Durante la clase la profesora le pregunta a una alumna: «Mirá no traje mi planilla... ¿recordás qué calificación tenías en el informe pasado?» La alumna contesta «No sé». La profesora le dice «¡Pero cómo no te vas a acordar!». «Es que nunca nos han entregado los boletines», contesta otro. La docente se sorprende y dice: «¡Cómo que nunca les han entregado los boletines, si estamos en el tercer informe! ¿Qué explicación les han dado?» Los alumnos contestan al unísono: «Dicen que es porque no tenemos preceptora y no hay gente que los pueda hacer».

- «Acá no se puede mirar mal a nadie porque vienen las amenazas y después te pegan» (un alumno).

- «Yo me quedo callado y trato de no tener problemas» (un alumno).

- «Cuando me iban a mandar a esta escuela yo pensaba que era un lugar limpio... que no fumaban delante del preceptor, ni del regente o director... y cuando entré a la escuela, vi todo lo que no me imaginaba... y no me gustó» (una alumna).

- «Las *cabezas* se llevan mal... Cuando en un turno se toma la decisión de no recibir a un alumno por el antecedente vivido el año pasado, suponiendo por amonestaciones o conductas reiteradas inapropiadas, al tiempo nos enteramos que sigue en la escuela que se lo recibió pero en otro turno. Eso marca la falta de criterio consensuado para tomar una sola decisión que abarque toda la escuela» (un preceptor).

- «A los niños hay que retenerlos. Esto es una guardería de malvados. Son irrespetuosos, no tienen valores. Rompen los autos si delatamos. Son altaneros porque saben que no se les puede hacer nada» (celador).

- «Cuando llegué a la sala de profesores, vi que en la circular de la reunión de personal habían dibujado una corona como símbolo de reyes en el libro de actas para el turno mañana. Seguro la hizo un profesor que se molestó con los horarios. Cada profesor que lee el libro se ríe. Se comenta entre nosotros: 'Dividir para reinar' o 'Los de la mañana siempre se acomodan'» (un profesor).

5. Texto anónimo que circuló en las computadoras del establecimiento días después de la última reunión de personal seccionada en diferentes turnos:

La escuela con 50 años de trayectoria en la producción de técnicos y maestros mayores de obra de excelente nivel para la provincia.

Política implícita en el vaciamiento estudiantil de la escuela

Escuela de 1.400 alumnos en tres turnos, que brinda la posibilidad de cursar estudios a los que trabajan en el turno noche.

Usted es técnico, estudió en una escuela técnica, trabaja en esta escuela desde hace muchos años, ahora en la actualidad con un cargo de director y dos de maestro de enseñanzas prácticas.

No defiende la educación técnica como otros directores de otras escuelas a los cuales he visto y compartido reuniones en defensa de la educación técnica.

Quiere un cambio de modalidad sin contrahorno ni tecnicatura, creyendo que con ello se van a solucionar problemas institucionales.

Es bien sabido por los docentes y alumnos, que uno de los problemas más graves de este establecimiento es el del plantel directivo. Expresado en documentos elaborados en las reuniones de personal y encuestas hechas a alumnos del establecimiento.

Señor Director, si usted quiere otro tipo de escuela, es decir con otras modalidades, que desvirtúan la tradicional escuela técnica, formadora de excelentes profesionales durante muchos años, tenga la valentía de cambiarse a otro tipo de escuela que sea de su agrado y no destruya a esta institución.

Hay directores que se identifican y sienten como suya la escuela que dirigen y creo que ni siquiera podrían pensar en realizar

cambios que desvirtúen la esencia de la misma, por citar un ejemplo reciente, la escuela tecnológica año 2001, que se cayó con el cambio de gobierno, donde la comisión de técnicos del SUTE elaboró documentos explicando la destrucción de la escuela técnica como tal, y usted asintió a ese cambio, no así otras escuelas, por citar un ejemplo, la NNN que sigue siendo por excelencia netamente técnica. Y usted ahora quiere implementar un cambio de modalidad, aduciendo que la señora supervisora lo propuso, y usted, con la inteligencia que lo caracteriza, hace reuniones en distintos turnos, hace mención al cierre de cursos y que la única posibilidad para salvar a nuestra escuela sería agregar o cambiar la modalidad de la misma.

No sería mejor hacer un cambio desde adentro hacia fuera, preocupándose por mejorar la educación y el nombre de esta escuela. O cree que simplemente por agregar más modalidades distintas esto va a mejorar.

Quiero hacer mención a una nota publicada por la DGE que dice: «La política educativa del gobierno prioriza la formación técnico profesional en los niveles Polimodal y Superior», la formación técnico profesional se desarrolla en las tradicionales escuelas técnicas y fue objeto del consenso político, ya que la Ley Provincial de Educación N° 6.970-02, fijó pautas sobre la misma.

Mal puede un director de una escuela técnica con ideas de cambiar modalidades, desaprovechando la infraestructura y plantel docente altamente capacitado, organización, etcétera, ir en contra de la ley provincial.

Me siento identificado con la educación técnica, cursé un secundario técnico, trabajo y vivo de una escuela técnica, me he capacitado en muchos cursos, imparto saberes técnicos, he trabajado como cuentapropista, utilizando los conocimientos adquiridos, y estoy convencido de que la formación impartida a

nuestros alumnos no es mala, puede estar un poco desactualizada.

Se puede mejorar y mucho lo que estamos haciendo, que es en definitiva lo que le sirve a los alumnos, pero nada se logra sin un mejor equipamiento y una capacitación específica para poder mejorar aún más lo que hoy se hace.

¿No será que usted se imagina como director de una escuela de pocos alumnos, con modalidades artísticas, sin contraturnos y con menos problemas, en vez de trabajar y luchar por lograr una escuela grande como alguna vez lo fue, con equipamiento de acuerdo a la época actual?».

Bibliografía

- ANZIEU, Didier (1998). *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- BAREMBLITT, Gregorio (2005). *Compendio de análisis institucional*. Buenos Aires, Editoriales Madres de Plaza de Mayo.
- BLEGER, José. (1988). *Psicoanálisis y dialéctica materialista*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- ELGUETA, Martín; FICCARDI, Marcela; BALADA, Mónica (2011). «Algunas coordenadas para pensar la Formación Docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo». En *Revista Confluencia Profesorado*. Año 5, N°8 Mendoza, FCPyC, pp. 31-52.
- FERNÁNDEZ, Ana María (2001). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- (2005). «Hacia una didáctica analítica. Aportes de un laboratorio residencial de formación». En *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires, Año XXIV, N° 29, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, pp. 27-55.
- (2006). «Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis». En LANDESMANN, Monique (coord). *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, Casa Juan Pablo.
- GARAY, Lucía. (1998). «La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones». En BUTELMAN, Ida (comp). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- GARAY, Lucía; ÁVILA, Silvia Olga; LESCANO, Alicia; UANINI, Mónica (2000). «Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela». En revista *Cuadernos de Educación*. Año I, N°1, Julio de 2000. Universidad Nacional de Córdoba.
- GARCÍA FANLO, Luis (2011). «¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben». En revista electrónica *A parte Rei. Revista de Filosofía*. N 74. Marzo 2011. Recuperado el 8 de diciembre 2012. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>

- LAPASSADE, George (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa.
- LAWRENSE, Paul (1953). The preparation of Case Material. En KENNET, Andrews (ed). *The Casos Method of Teaching Human Relations and Administration*. Cambridge, Harvard University Press.
- MUZLERA, Silvia; GUIODOLÍN, Érica; KAHANE DE GORDON, Graciela; PUEBLA, Patricia (2012). *Coordinación de grupos. Experiencias y aportes técnicos*. Mendoza, Editorial de la Universidad Aconcagua.
- SOUTO, Marta (1999). «El dispositivo en el campo pedagógico». Introducción. En SOUTO, Marta (comp). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- WASSERMANN, Selma (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.

Factores que inciden favoreciendo u obstaculizando la participación efectiva en el aula universitaria, según las percepciones de los alumnos

Por: Guadalupe Leiva
(Facultad de Humanidades.
Universidad Nacional del
Nordeste) ¹

El artículo corresponde a una investigación exploratoria cuyo tema es «Los factores que inciden favoreciendo u obstaculizando la participación efectiva en el aula universitaria, según las percepciones de los alumnos». La problemática fue la escasa o nula participación los alumnos.

El objetivo fue descubrir los factores que inciden favoreciendo u obstaculizando la participación efectiva en el aula universitaria, en relación con sus percepciones derivadas de testimonios.

La orientación metodológica fue cualitativa y exploratoria y la fuente de información básica ha sido testimonial, se realizaron entrevistas en profundidad grupales a alumnos que cursaban la carrera de Ciencias de la Educación.

Factors that influence by assisting or obstructing the actual participation in university classrooms, according to the perceptions of the students

Abstract

The item is an exploratory research on the theme: «The factors that influence favoring or hindering effective participation in the university classroom, as perceived by the students». The problem was little or no student participation.

The aim was to discover the factors that influence favoring or hindering effective participation in the university classroom, in relation to their perceptions derived from their testimony.

The methodological approach was qualitative and exploratory and basic source of information has been testimonial, in-depth interviews were conducted to group students who attended the career education sciences.

¹ guadalupeleiva11@gmail.com

Presentación

Este trabajo ha tenido como objeto de estudio descubrir los factores que inciden favoreciendo u obstaculizando la participación efectiva en el aula universitaria, basándose en las percepciones de los alumnos extraídas de sus testimonios.

Los propósitos de este trabajo fueron descubrir y caracterizar los factores facilitadores y obstaculizadores para la participación efectiva en el aula universitaria, según la percepción de los alumnos, para ahondar en el problema planteado a fin de proveer información y producción de nuevos conocimientos desde el contexto singular investigado, al campo de la didáctica.

Como referencia a los factores que inciden en la participación en el aula universitaria, me parece pertinente exponer lo que se entendió por *participación* en esta investigación, según el Diccionario de la Lengua Española, participar: «Tomar parte de algo// Recibir una parte de algo// Compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etcétera, que otra persona// Tener parte en una sociedad o negocio o ser socio de ellos// Dar parte, Noticiar, Comunicar» (Real Academia Española, 2001: 1697); entonces podríamos entenderlo no como un proceso exclusivamente mental sino también de ejercicio, ejercicio de tener voz y de hacer valer la propia voz.

El aula universitaria es un espacio de formación para la adquisición de competencias y capacidades que les permita a los sujetos desempeñarse en la futura profesión; aquí resulta de vital importancia la práctica del ejercicio de la participación estudiantil. Es preciso entonces, pensar en el aula como el espacio didáctico en el que se llevan a cabo la enseñanza y el aprendizaje en tanto acto pedagógico.

Metodología

La orientación metodológica fue cualitativa de tipo exploratoria, se sustentó empíricamente a través del estudio de un caso basado en la descripción del fenómeno estudiado; el análisis del material empírico partió de sucesivos acercamientos a partir de categorizaciones temáticas.

La fuente de información básica ha sido la testimonial, en la que se realizaron entrevistas en profundidad grupales, mediante este instrumento

de recolección de información basado en la escucha atenta de los protagonistas directos de esta investigación.

El trabajo se realizó en una universidad nacional, el universo de investigación fueron todas las cátedras del plan de estudios de las carreras en Ciencias de la Educación (tanto el profesorado, como la licenciatura).

La unidad de análisis se limitó a los estudiantes del tercer nivel de ambas carreras, estableciéndose la selección del tercer nivel ya que éste se encuentra en un punto intermedio entre el inicio y la culminación de las carreras, en la que se logra la adaptación del sujeto (alumno) a la cultura institucional, en la que se supone que el sujeto ha construido un lugar de pertenencia² respecto de la institución donde se está formando académicamente. Es un alumno que se supone se ha integrado a la cultura institucional en la que pone de manifiesto un conjunto significativo, un lenguaje, una serie de modalidades valoradas para hacer las cosas y relacionarse, un modo particular de enfrentar dificultades, de controlar las situaciones y resolverlas, y un conjunto de expectativas respecto del comportamiento considerado aceptable en el aula (Fernández, 2005). De tal modo que la incorporación a un establecimiento institucional es para el sujeto su inclusión en un mundo de significados que debe intentar comprender e incorporar con un nivel óptimo de aceptación: el que le permite participar.

La muestra fue tomada en la cátedra Evaluación, correspondiente al área IV Teoría y Técnica de los encuadres generales de la Intervención Educativa, del plan de estudios 2000 de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación. De las cátedras que conforman el tercer nivel, la razón por la que se seleccionó la cátedra Evaluación se debió a un mayor distanciamiento con el equipo docente, buscando de este modo reducir los niveles de implicación.

Las entrevistas fueron realizadas a un grupo de once alumnos regulares, seleccionados entre un total de 34 alumnos regulares con examen final durante el segundo cuatrimestre del año lectivo 2008. A continuación se ofrece un esquema que grafica la caracterización general de la cátedra:

² Entendiendo la pertenencia como «(...) un proceso de socialización más o menos duro según sea el grado de apertura o clausura que ella incluye como valor « (Fernández, 2005: 206).

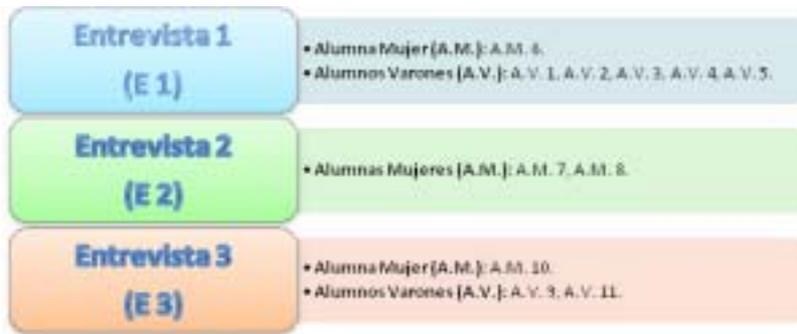


Se realizaron tres entrevistas grupales, en las cuales el instrumento de recolección de información estuvo orientado en recabar los siguientes datos, para cada una de ellas:

- La primera y la segunda entrevistas grupales constaban de dos partes, en la primera los alumnos debían recuperar su historia como alumnos universitarios, describiendo las formas de participación en el aula, las percepciones acerca de la misma, y en caso de que hagan memoria sobre algunas instancias de participación en el aula, que recuerden el modo en el que ejercían la participación y cuáles eran los efectos de sus intervenciones en el aula. En la segunda parte de esta primera entrevista, se solicitaba a cada uno de los alumnos que elabore un relato, describa una imagen o dibuje alguna escena referente al tema, en este último caso se le solicitaba que lo acompañara con una descripción.
- La tercera entrevista grupal se realizó a cuatro alumnos, dos mujeres y dos varones, atendiendo a una percepción visualizada en la primera

instancia acerca de la diferencia de género en torno a la participación efectiva en el aula.

Para la elaboración del análisis de las entrevistas, se realizó la desgrabación de las mismas y se procedió a describir el caso, analizar su contenido y categorizarlo.



Para resguardar la identidad de los entrevistados, se codificaron las entrevistas según el siguiente cuadro:

Invariantes del caso

Las invariantes del caso que se expresan en las entrevistas realizadas a los alumnos hacen referencia a:

- el miedo a ser juzgados, evaluados o sancionados por el otro, sea el docente o el par;
- el impacto que tuvo en su trayecto de formación la figura del docente y su relación con él en el aula;
- la participación vista como espacio en el que el otro puede evaluarlo;
- la participación desde el sentimiento de seguridad proporcionado por la posesión de los conocimientos trabajados en el aula;
- la percepción de los alumnos de que solo a partir de un saber académico es posible autorizarse³ a participar.

³ «Es decir decidir con conocimiento de causa los medios que dependen efectivamente de nosotros, los principios que gobernarán nuestra existencia. Es el sentido profundo de la forma reflexiva: autorizarse» (Ardoino, 1998: 19).

Se podría conjeturar que a los alumnos solo a partir de la percepción de poseer un cierto saber académico les es posible autorizarse a participar en el aula. Si bien le atribuyen a la participación un valor fundamental para su formación, la existencia de ciertos factores obstaculizadores como el miedo a ser juzgados, evaluados o sancionados por el docente o el par, o incluso el impacto que pudo ejercer el modelo institucional y su relación con la figura del docente en sus niveles de educación anteriores, son percibidos por el alumno como factores que le imposibilitan la toma de la palabra en el aula universitaria.

Estudio sobre los factores facilitadores y los factores obstaculizadores

A continuación, se presentan las percepciones que lograron ser identificadas en el análisis del caso en estudio, acerca de los factores facilitadores y los factores obstaculizadores de la participación efectiva en el aula universitaria:

Percepciones acerca del impacto que tuvo en su trayecto de formación, la figura del docente y su relación con él en el aula, dentro de un modelo institucional dado

1. La percepción acerca del modelo institucional: el modelo institucional en el que se formaron en los niveles educativos anteriores, según el testimonio de algunos de los alumnos, es percibido como factor obstaculizador de la participación en el aula. Es por ello que se considera necesario pensar

Todas las experiencias son formativas, no solo las experiencias escolares sino también las de la vida cotidiana. Lo importante es saber cuál es la naturaleza de las huellas que dejan en la personalidad (Barbier, 1998: 88).

En las entrevistas, uno de los alumnos destacó que durante sus niveles anteriores de educación su percepción respecto de su posición en relación con la participación en el aula era la de ser un actor pasivo. Mencionando además, que el que tenía la palabra en la clase era el docente, evidenciándose que la posición de estos docentes no generaba espacios para el diálogo o la participación en el aula, sino que por el contrario, todo transcurría alrededor de instancias evaluativas y de control, donde los alumnos debían someterse al acatamiento de las órdenes impuestas por los docentes.

Por otro lado, se menciona como factor facilitador de la participación en el aula la percepción de que la participación está vinculada a los espacios de formación para la futura profesión. Es decir, los alumnos «(...) esperan herramientas para tener mayor seguridad en su ejercicio profesional» (Barbier, 1998: 14).

2. Las percepciones acerca del modelo conductista en el aula: en algunos testimonios se visualizó que la participación está relacionada con la percepción que los alumnos tienen sobre la presencia del modelo conductista en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula. Esto es considerado como factor obstaculizador, ya que los alumnos entrevistados manifiestan que su participación está caracterizada por la presencia de la impronta conductista, en la que perciben la relación entre el docente y el alumno como una relación de causa-efecto, en la que el primero dice:

... Decime aquello que ya sabes que tenés que decir... (A. V.2: E 1)

Y a lo que el segundo respondería:

... De acuerdo a las teorías constructivistas podemos decir que... (A. V. 2: E 1)

Percepciones acerca de la participación como el espacio en el que el otro (tanto el docente, como el par) puede evaluarlo, y el miedo que provoca en el alumno la posibilidad de ser juzgado, evaluado o sancionado

La participación en la universidad debe ser también una escuela de participación para los jóvenes, cuando los alumnos no participan por temor a quedar expuestos ante la mirada de los compañeros o del mismo profesor podría entenderse que el medio es percibido como amenazador para el sujeto, y de acuerdo a esto, el alumno actúa quedándose callado en el aula.

Las percepciones acerca del docente y del par en el aula

a) En relación con las percepciones acerca del docente: las percepciones acerca del docente que aparecen vinculadas a factores obstaculizadores de la participación, según los alumnos están relacionadas a cuestiones en relación con:

- la valoración que ellos creen que el docente hace sobre la palabra tomada, o la desestimación que creen que él les asigna, si estos no utilizan el lenguaje técnico o científico de la materia.

- las estrategias de trabajo en el aula, donde el docente no generaba espacios para la participación de sus alumnos, donde solo se percibe el silencio y la falta de entendimiento ante las consignas de trabajo, eran generados por el miedo que el docente provocaba en clase.

... vivencié diferentes formas de participación, algunas creativas y otras caóticas donde solo el docente generaba miedo, silencio y falta de entendimiento por parte de sus alumnos... (A. M. 6: E 1)

Aquí se visualiza claramente como la

(...) relación en la que el otro, más poderoso, esta propuesta como fuente de saber. Su palabra, su experiencia es la valedera y nosotros somos valorizados y aceptados en tanto nos incluyamos en ese juego de identificación-sometimiento (Quiroga, 1991: 11).

Cuando se acepta la palabra del otro, investido de autoridad, y se lo hace acríticamente, significando su propia experiencia como desconocimiento, negando su propio saber, se está poniendo también en juego una actitud de aprendizaje.

- la percepción de la respuesta que el docente les demanda en la clase, enmarcada en ciertas ocasiones en una planificación cerrada, donde no se prevé nuevas situaciones que hagan necesaria la readaptación de la misma y la selección de nuevas estrategias pedagógico-didácticas a utilizar.

... por ahí me siento medio (...) como si fuera que el profesor en cada momento lo ahoga al alumno, lo presiona para que responda lo que él está queriendo escuchar... (A. V. 3: E 1).

Entendemos entonces, que «la secuencia pregunta/respuesta es que las contestaciones del alumno son esenciales para que la clase avance, y sin embargo, la respuesta esperada por el docente rara vez es obvia» (Wittrock, 1991: 649). La práctica de hacer preguntas que ayuden a los alumnos a dar con la respuesta esperada puede tener tres funciones: posibilitar que la

clase avance según lo planeado, ayudar a los alumnos a aprender cómo cumplir una actividad y ayudar al docente a evaluar el aprendizaje de los alumnos. En otra de las experiencias relatadas, cuando el alumno se decide a adoptar una actitud participativa en el aula, llega a sentirse bloqueado o inhibido por el temor al ridículo, debido a ciertos comentarios realizados por el docente. Lo que en palabras del alumno, podría mencionarse como:

... una de las profesoras decía que el que quiera hacer alguna pregunta que pregunte, entonces uno se animó a preguntar, tendía a tomarte en forma muy burlesca, llegando a humillarlos delante de todos los alumnos, en realidad la que quedó mal fue la misma profesora... (A. V. 5: E 1)

Ciertas situaciones de aprendizaje en las que estamos implicados en profundidad reactivan experiencias previas y se genera una gran movilidad emocional.

Cuando por el contrario se acepta la palabra del otro, investido de autoridad, y se lo hace acriticamente, significando su propia experiencia como desconocimiento, negando su propio saber, se está poniendo también en juego una actitud de aprendizaje. Ésta ha sido construida, aprendida en una relación jerárquica (Quiroga, 1991: 36).

En cambio, en otras expresiones se asocia al docente como factor facilitador de la participación cuando se hace mención a la existencia de algunos profesores que permiten que los alumnos puedan relacionar lo trabajado con otras teorías y con casos particulares de la vida cotidiana. Dos de los entrevistados visualizaron que en ciertas cátedras el docente trabaja como moderador de la clase, en la que se generan espacios para el diálogo y la escucha de las diferentes posiciones tomadas por los alumnos. El siguiente extracto grafica lo enunciado:

... se nos escucha y hasta tienen la capacidad de trabajar como moderador el profesor... (A. V. 11: E 3)

b) En relación con las percepciones acerca del par: los alumnos hicieron referencia a percepciones que tienen de la figura del par como uno de los factores obstaculizadores que inciden en la participación en el aula. Entonces se visualizan tres tipos de factores obstaculizadores:

I. La mirada que el otro puede ejercer sobre ellos.

II. El miedo a equivocarse y a quedar mal o en ridículo en el aula:

... me costaba mucho para participar primero porque yo creo que se tiene miedo a equivocarse, a que te juzguen o a quedar mal... (A. M. 7: E 2)

III. El miedo a ser juzgados, evaluados o hasta incluso sancionados por el par. Los alumnos perciben la figura del par como factor obstaculizador, ya que «a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocerme como sujeto» (Filloux, 2004: 38). Es en ese retorno sobre sí mismo, el sujeto se vuelva consciente de sí mismo (analiza su experiencia, sus temores). Es en ese encontrarse en el otro (el par) cuando el sujeto se descubre y se reconoce como tal, y es allí donde se percibe el imaginario, la fantasmática interna de una persona. En este encuentro con el otro es donde se percibe el miedo por parte de algunos alumnos como factor obstaculizador. El miedo anticipa las consecuencias amenazadoras de las propias acciones originadas en los deseos e inicia medidas para evitar las vivencias de displacer; la actitud temerosa o confiada en el de rendimiento es, en opinión del psicoanálisis, no solo el resultado del elogio y la reprobación, sino una función de las relaciones objetales infantiles. El miedo se convierte así, en el motor que activa la disposición a participar o no en el aula universitaria.

Si el éxito en el aprendizaje y el pensamiento se convierte en un medio para cumplir las exigencias del superyó, bajo tensiones del sentimiento de culpa, por lo menos en el área cognoscitiva, todo fracaso despierta la angustia latente (Hey, 1982: 163).

Una persona dominada por el miedo a ponerse en ridículo o a sentirse culpable, tanto en el caso de un resultado no del todo perfecto, prefiere evitar toda exigencia por no exponerse al peligro de la humillación,

...bajo el dominio de un ideal yoico superrevelado e infantil, parece más aceptable no hacer nada que hacer algo imperfecto. El yo angustiado por el fracaso cae en las siguientes antinomias: la que se plantea entre la necesidad de reconocimiento basado en el rendimiento y la evitación de situaciones de rendimiento por miedo al ridículo; la que existe entre el deseo del éxito y la consiguiente dedicación del objeto amado y la fuga ante el rendimiento por miedo al fracaso y la consiguiente pérdida de dedicación; la planteada entre el esfuerzo por cumplir las expectativas del superyó y la pasividad causada por la falta de confianza en la propia capacidad (Hey, 1982: 165).

1. Las percepciones acerca de la relación entre la participación y la evaluación aparecen en reiteradas ocasiones en las entrevistas, los alumnos consideran que los espacios de participación en el aula se encuentran enmarcados por la evaluación que el docente puede hacer sobre ellos, y a su vez, estos son percibidos como factores obstaculizadores de la participación. La percepción de los alumnos acerca de esta relación considera que:

- el ejercicio de la palabra que puedan ejercer en el aula se encuentra en relación directa con la futura evaluación que el docente realiza sobre sus procesos de aprendizaje;

- en el momento de evaluar, el docente pone énfasis en aquellas cuestiones dichas por éstos;

- los espacios de participación son vistos por parte del docente como una forma de comprobación para determinar quiénes son los alumnos que están atentos a la clase y quienes no, lo que después pasa a formar parte de uno de los criterios evaluativos del docente;

- la relación entre el docente y el alumno tiende a favorecer ciertas ideas preconcebidas desde la niñez por parte de este último, en las que se considera que los espacios de participación surgen como medio para la comprobación de los roles y funciones de los actores educativos:

... el tema de la participación en el aula tiene que ver con el docente y lo que dice o hace cuando

vos hablas, y no que te mire (...) en definitiva te juega en el momento de evaluar... (A. M. 8: E 2)

En ciertos casos, como lo enuncian algunos alumnos entrevistados, «los docentes evalúan las aptitudes de cada alumno mediante la observación de su actuación comunicativa» (Wittrock, 1991: 633).

2. Las percepciones acerca de la militancia política en la universidad: en los relatos de los alumnos la militancia política por alguna agrupación genera discrepancias entre los alumnos, lo que obstaculiza la toma de la palabra y la participación en el aula. Una de las experiencias más sobresalientes que grafican lo dicho, es:

... en una cátedra, cuando estábamos hablando de las agrupaciones y uno de los pibes saltó y dijo: no porque esa agrupación es tal o cual cosa, saltó a defender a la agrupación. Abrió el paraguas sin saber, como diciendo: que la mina estaba hablando mal de la agrupación, y ella nunca habló mal de las agrupaciones sino que las comparó a nivel histórico y lo que hacían, pero nunca habló de cuestiones diciendo: ¡no, está agrupación es tal cosa!, y eso pasa porque son agrupaciones totalmente contrarias, y lo que ella decía era un resumen de todo su trabajo... (A. M. 10: E 3)

Los sistemas educativos y pedagógicos son instituciones que se modelan en la pugna de intereses políticos e ideológicos de las clases sociales, y ciertos métodos de enseñanza son instrumentos de bloqueo y control. Las instituciones educativas son agentes para la creación y recreación de una cultura dominante eficaz; enseñan normas, valores, reglas y la propia cultura, contribuyendo a la hegemonía ideológica de los grupos dominantes. La participación es la dimensión fundamental de la praxis del hombre mediante la que ejerce la libertad sobre sí y la autonomía; es mediante la participación activa en el proceso de toma de decisiones cuando los sujetos en formación logran dialogar con la propia realidad, a tal punto de problematizarla.

Percepciones acerca de la participación solo a partir el sentimiento de seguridad proporcionado por la posesión de un saber académico, y desde el cual le resulta posible autorizarse a participar

1. La percepción acerca del estado del conocimiento y lo que esto provoca a nivel emocional en los alumnos: el estado del conocimiento en los testimonios obtenidos aparece como posesión de un objeto, es decir como aquel saber académico que le es propio al sujeto. Los alumnos solo a partir de la percepción de poseer un cierto saber académico, les es posible autorizarse a participar en el aula, como ellos lo expresan:

... yo participo si tengo idea o sino no participo...
(A. M. 7: E 2)

Las implicancias del estado del conocimiento asociada al uso del objeto⁴, entendido según Winnicott (1971), solo pueden ser comprendidas desde la relación de objeto. Esta línea de análisis está centrada en la primera posesión del sujeto, y con la zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva.

El término de objeto transicional deja lugar para el proceso de adquisición de la capacidad para aceptar diferencias y semejanzas. A partir de lo cual, para el sujeto, el objeto transicional no es un objeto interno, es una posesión.

Para Pichón Riviére (1980), la relación objetal abordada por Melanie Klein es una relación de vínculos, donde hay múltiples objetos, fundamentando que los seres humanos son seres sociales, que se construyen y nacen en función del grupo, los que pueden desarrollarse en la familia, la escuela, el club, la iglesia, entre otros. Entonces, al abordar la participación en el aula universitaria, podría decirse que el vínculo, como lo explica Pichón Riviére, (1980), «configura una estructura dinámica en continuo movimiento que funciona accionado por motivaciones psicológicas, resultando de ello una determinada conducta que tiende a repetirse (...)», lo que nos indicaría que existen ciertas conductas que actúan como resultante de la relación que los sujetos (docentes y grupo de alumnos) tienen con sus objetos internos.

4 El objeto construido como algo que no está ni en el niño ni en la madre, aquel que remite a un entre dos, que surge a partir de un espacio entre el *infans* y su madre y que conocemos representado en una sábana que se chupa, en un osito sucio que no se puede olvidar, «el objeto transicional representa el pecho materno, o el objeto de la primera relación» (Winnicott, 1971: 26).

Podríamos establecer también una relación entre la inseguridad expresada reiteradamente por parte de algunos alumnos para participar en el aula (en base a la apropiación del objeto del saber) y el concepto trabajado por Klein sobre la ansiedad debida a la proyección del instinto de muerte en un objeto u objetos, a los que entonces se siente como perseguidores.

La ansiedad entendida desde la psicología se presenta frente al intenso temor a ser atacado por objetos malos, ya sea internos, internos proyectados o externos. La ansiedad paranoide es un miedo al ataque, que proviene justamente de aquella parte del conflicto (del yo y del objeto) que se opone a la otra, y que en la posición depresiva actuaban en conjunto sobre el mismo objeto (la ambivalencia). No solo es consecuencia de distintos mecanismos defensivos, sino también de la ubicación de cada uno de los términos de la división esquizoide (objeto parcial) de las distintas áreas. Así, si el objeto malo se halla en el área del mundo externo y el objeto bueno en el área de la mente, el cuadro es paranoide.

En el momento paranoide se vivencia el objeto de conocimiento como peligroso y se adopta una actitud de desconfianza u hostilidad, o se reacciona directamente con la ansiedad correspondiente.

El vínculo es una estructura que incluye siempre el yo del sujeto y el objeto con el cual se relaciona, de tal manera que es un instrumento para manejar objetos y partes del yo productores de ansiedad. El vínculo es entonces una relación particular con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto. De allí que el alumno logre autorizarse a participar, en base a la posesión que éste crea tener acerca de los saberes académicos demandados en el aula.

Si consideramos que el alumno participa en el aula solo cuando se siente seguro de los saberes académicos que ha aprendido o de los se ha apropiado, se siente seguro y se facilita la participación en el aula. En general, no se visualiza la actitud crítica del alumno frente a lo que se trabaja en el aula. Sino que por el contrario parece que solo participan en el aula si creen tener el conocimiento que el docente los está demandando.

2. Las percepciones acerca del uso del lenguaje técnico en el aula: el manejo del lenguaje técnico y de los términos específicos de cada cátedra se observan como factores que obstaculizan la participación. Con relación a esto, una de las alumnas entrevistadas mencionó lo siguiente:

... Nunca pude unir todo ese lenguaje para explicar algo o para poder contextualizar, si lo explicas con tus palabras es como que se evalúa que no manejas el lenguaje técnico... (A. M. 8: E 2).

Los discursos según los entiende Ball (1997) son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que se habla. Hay modos de hablar, formas de lenguaje, giros y expresiones idiomáticas que se evitan y están sujetas a sanciones en estos contextos.

Percepciones acerca de la participación vinculadas a la heterogeneidad en el aula

1. Las percepciones acerca del capital social⁵ en el aula: uno de los alumnos evidencia que en una de las cátedras cursadas bastaba con que una alumna con buena presencia comenzara a hablar para que el profesor a cargo le prestara toda su atención y la animara en caso de cometer algún error conceptual.

La escuela selecciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, presenta ciertos valores y normas culturales de un grupo como si fueran universales y contribuye a reproducir la estructura social. Según Bernstein «desde su concepción, el dispositivo pedagógico es aquel que actúa como un transmisor de las diferencias de clase, de los modelos de relaciones entre lo dominado y lo dominante. (...)» (Souto, 1999: 68). Para este autor, las reglas distributivas regulan las relaciones entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y la práctica, y la especializan las formas de conocimiento en lo pensable y lo impensable, distribuyéndolas desigualmente en los grupos sociales. La

⁵ El capital social entendido según Bourdieu como «el agregado de los recursos reales o potenciales que se vinculan con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento o reconocimiento mutuo» (Bourdieu, 2005:248).

brecha entre lo pensable y lo impensable está dada para los sujetos según su posicionamiento social. Es decir, el conocimiento (su uso, posesión, transmisión y evaluación) siempre se vincula con el poder, gran parte de los elementos de la cultura son objeto de apropiación, conflicto y posesión.

2. Las percepciones acerca de la cuestión la permanencia en la carrera: la relación que establecen los alumnos entre la participación en el aula y la apropiación de ciertos contenidos académicos trabajados define que algunos alumnos participen en el aula solo en base a la apropiación del objeto del saber, es uno de los factores que perciben como facilitadores de la participación en el aula, ya que cuando más años de permanencia en la carrera tienen algunos alumnos, mayor facilidad tienen en base al entendimiento y la aplicación de los diferentes encuadres teóricos trabajados.

3. La percepción acerca de la cuestión etaria en el aula: otra de las percepciones enunciada solo por uno de los entrevistados guarda relación con una cuestión etaria dentro del aula, lo que sería percibido como factor obstaculizador para la participación en el aula, ya que en el momento de formar grupos de reflexión o de diálogo en el aula se dificulta establecer grupo con otros alumnos, que generalmente pertenecen a un franja etaria que va desde los 18 a 24 años:

... Resulta difícil formar grupos con gente de una cierta edad, porque la gente que estudia acá oscila entre los 18-19 años hasta los 24 años, entonces resulta difícil formar grupo con ese grupo etario, porque es como que no nos da cabida a nosotros los que tenemos un poco mas de años...
(A. V. 1: E 1).

En el caso particular de los alumnos que pertenecen a grupos etarios diferentes y de los prejuicios, el poder sobre el acto, la necesidad de re-apropiarse de los mismos, se encuentra habitualmente con un cierto grado de resistencia institucional, y es en el seno de esta conflictiva confrontación entre esta fuerza antropológica y la resistencia de las estructuras sociales, donde se desarrollará la psicosocialidad de los alumnos con mayor edad de la promedio dentro del aula, permitiendo además este proceso, hacer consciente el lugar que ocupan tanto en la institución universitaria como en

el espacio social. El actopoder⁶ o el momento de permanencia del alumno en el espacio psicosocial permitió apreciar, no solo el poder que representa su acto educativo, sino que además pudimos observar el movimiento hacia la apropiación en el interés y la participación en la reflexión colectiva y crítica acerca de los factores que obstaculizan o facilitan la participación en el aula universitaria.

Percepciones acerca de la participación entendida desde las dinámicas grupales en el aula

Los actores se comportan como miembros en tanto son portadores de representaciones, valores, pautas propias del grupo al cual pertenecen, y que esas representaciones, valores y pautas determinan su acción. La relación de ida y vuelta entre los aspectos cognitivos y pragmáticos de la acción social se vuelve patente: no solamente la acción está guiada por la cognición, sino que ésta construye la distinción entre nosotros y los otros, entre agentes y destinatarios de la acción: la identidad del grupo (asumida por vía de identificación en cada sujeto, hasta el punto de constituir parte de su subjetividad misma) es producida y re-producida en la imagen que cada uno tiene de nosotros y de los otros.

1. Las percepciones acerca de la lógica individualista en el aula: esta percepción surge de los testimonios en los que se la menciona, enmarcada en la relación alumno-alumno, éste es uno de los factores que perciben como obstaculizador de la participación en el aula. Podríamos agrupar en tres los espacios donde se visualiza la lógica individualista:

- en los grupos de trabajo: es percibida la idea de que hay grupos de trabajo ya armados, alumnos que desde el inicio de la carrera están conformados como tal y que no aceptan que nuevos compañeros se incorporen, ni siquiera para trabajos de reflexión dentro del aula.

⁶ Como postula Mendel (1973) el movimiento de apropiación del acto-poder es la fuerza que lleva a desear tener el dominio sobre el proceso de nuestros actos, sobre la forma de su realización, y sobre sus efectos. En este concepto, la idea de poder aparece dos veces. El acto-poder, la palabra es formulada explícitamente. El acto en sí mismo es ya un poder sobre y en la realidad. Mientras que el Movimiento de Apropiación representaría la búsqueda de poder sobre ese acto por parte del autor.

- en el aula: es notoria la existencia de aquellos alumnos que aprenden a leer rápido, a resumir mejor, intentan terminar antes que el resto del grupo. En las entrevistas se mencionó que muchos de los alumnos no saben ni el nombre del compañero de al lado, ya que solo establecen relaciones interpersonales con sus propios compañeros del grupo de trabajo.

- en la carrera: se percibe que al terminar el cuatrimestre y comenzar nuevas materias, los compañeros cambian, debido al régimen de correlatividades o bien a razones personales, lo que obstaculiza que estas relaciones puedan seguir afianzándose dentro del aula.

Según la percepción de esta lógica individualista, los alumnos tienden a caer en cuestiones que atañen a sus propios egos dejando de lado la toma de palabra en los espacios de participación o de reflexión en los que podrían construir nuevos conocimientos junto a sus pares. Uno de los alumnos grafica esta percepción cuando afirma:

... Vos con lo que decís y yo con lo que digo, vemos que hacemos, pero se genera una cosa de división y queda ahí nomas... (A. V. 9: E 3)

2. Las percepciones acerca de la falta del hábito en el debate: la falta de hábito en el debate dentro del aula es una de las percepciones que los alumnos enuncian como factor obstaculizador de la participación. Una de las alumnas mencionó que esta falta de hábito se suma a que en ciertas ocasiones los alumnos tienden a opinar y a fundamentar la toma de la palabra desde el sentido común y no en base a un cierto saber académico o línea teórica trabajados:

... No estamos acostumbrados al debate, no estamos acostumbrados a opinar y a fundamentar, opinamos pero lo hacemos desde el sentido común (...) Pero es importante en este ámbito fundamentar qué estás pensando, tomar una postura y decir: bueno yo siento de esta manera o siento de otra manera (A. M. 8: E 2).

La función del docente en el debate, según las percepciones de los alumnos, debería ser la de moderador de estos espacios de reflexión y

diálogo, facilitando de este modo la participación de todos los alumnos presentes.

3. Las percepciones acerca de la existencia de discrepancias entre compañeros en el aula: en los espacios de diálogo o reflexión dentro del aula, los alumnos perciben discrepancias entre compañeros, lo que es considerado como un factor obstaculizador de la participación dentro del aula. En ocasiones antes de participar algunos alumnos realizan un sondeo acerca de los compañeros presentes en clases, para descubrir si dan o no ciertas afirmaciones en el grupo de reflexión y por temor a lo que consideran que el par le puede replicar a su comentario.

... Porque a la hora en que uno lo quiere decir ya piensa: no, mira éste me va a decir tal o cual cosa; o está seguro que me va a decir la contra. O por ahí sabes que ésta o el otro no te van a dar ni cinco de pelota entonces es como que te corta el tema y no hay una integración total. Es como: ¡Ay, mirá está hablando el idiota ese otra vez! Buscan por ahí la manera, no de opinar, sino de cómo contradecir lo que lo que estás diciendo... (A. V. 11: E 3)

Algunas de las cuestiones que hacen a la existencia de discrepancias no están relacionadas a diferencias en posturas o líneas teóricas por parte de los alumnos, sino que parece que tienen centro más en cuestiones personales o de trato relacional entre pares, basado muchas veces en ideologías políticas, religiosas o de simpatía frente a tal o cual grupo de compañeros. Las discrepancias en el grupo de pares es considerado como un factor que obstaculiza la participación dentro del aula.

4. La percepción acerca de la dinámica del círculo en el aula: es importante entender que el grupo no es, sino que siempre se está haciendo. Y de este modo, descubrir en los testimonios de los alumnos la percepción de la dinámica del círculo como factor facilitador de la participación, que solo se infieren de las cuestiones no manifiestas. La dinámica de trabajo en círculo es uno de los factores percibidos como facilitadores de la participación en el aula, porque permite ver constantemente al compañero, saber de dónde viene ese comentario:

... Llega un momento que lo que dijo el otro te llegó, y te hizo decir o pensar en... (A. M. 10: E 3)

En el círculo se mueven cuestiones manifiestas y no manifiestas, en las que «sabemos que cada cual habla, de una cierta manera, a partir de algo inconsciente, pero que al mismo tiempo expresa cosas a nivel consciente» (Filloux, 2004: 42). Hay también organizaciones fantasmáticas y objetos persecutorios y puede visualizarse como hace eco el inconsciente del otro en el mío, y como por resonancia del inconsciente se generan nuevas situaciones de formación. Son estas las situaciones que se vislumbran en la formación, siendo que el sujeto es cada uno de nosotros como persona individual, deseante, con una memoria, con comportamientos aprendidos, con objetivos, angustias, placeres, felicidad, desdichas, deseos de tener una profesión, dificultades en su vida profesional, etcétera.

5. La percepción acerca del trabajo de algunos temas facilitadores: el abordaje en clase de ciertos temas es percibido para algunos de los alumnos como factor facilitador de la participación. No se trata solo de la postura que asumen los diferentes autores o las líneas teóricas que abordan, sino que parece que las temáticas percibidas como facilitadoras son aquellas que llevan al lector a un nivel de análisis problematizante del propio objeto de estudio.

... A mí lo que me gusta de la cátedra de Historia es que te dan autores que son para pensar, y que te llevan a un nivel de análisis más problematizante que decir bueno, corría el año 1800, sino que te cuentan lo otro... (A. M. 10: E 3)

6. La percepción acerca del trabajo en grupo: se visualiza como un factor facilitador de participación, haciendo referencia a que hacia dentro del grupo se suscitan niveles de interpretación y análisis del material mucho más profundos, los cuales pueden llegar a quedar expuestos en encuentros posteriores del grupo clase:

... Cuando nos juntamos los cuatro es para armar, esa cosa de armar el conocimiento como algo construido en conjunto (...) en el momento de trabajar juntos dejamos de lado ese sentimentalismo barato o el intelectualismo barato también, para construir juntos nuevos conocimientos (A. V. 9: E 3)

El individuo en el grupo tiene conciencia de muchas de las potencialidades adicionales que se activan a través de la pertenencia al grupo. En este sentido, el concepto de mentalidad grupal que Bion (1963) formula dentro de su teoría de los grupos nos resulta aquí ilustrativa:

Arriesgare la idea de la existencia de una mentalidad grupal que actúa como recipiente de todas las contribuciones anónimas que se hacen, y a través de la cual se gratifican los impulsos y los deseos implícitos en dichas contribuciones (...) (Souto, 1999: 87).

El trabajo en los pequeños grupos de discusión como instrumento para difusión de información y cambio de actitudes puede contribuir a un abordaje más profundo del tema en cuestión, de este modo en los grupos pequeños los alumnos más silenciosos tienen así mayor oportunidad para participar y comprometerse en una acción común.

Percepciones acerca del valor que le atribuyen a la participación

Algunos de los alumnos entrevistados consideraron la importancia de la participación en el aula como factor clave en el aprendizaje individual y en la formación profesional.

... Yo creo que ese tipo de participación facilita el aprendizaje, entonces vos te podés dar cuenta de qué está mal, qué está bien. Desde lo que te estoy diciendo, pienso y veo... (A. M. 7: E 2)

La idea de que la participación es percibida por algunos alumnos como una opción personal en la que cada uno tiene que darse cuenta de lo que le puede facilitar o generar la toma de la palabra en el aula. Como resultado de la participación, aprendemos de manera más rápida y recordamos lo aprendido durante más tiempo;

es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador (Filloux, 2004: 57).

A pesar de que los alumnos evidencian el valor fundamental que tiene la participación en el aula para su propia formación, en las temáticas la presencia de algunos factores mencionados anteriormente obstaculizan la toma de la palabra.

Conclusiones

En función de la conjetura formulada y las percepciones emergentes en el estudio del caso, se propuso abordar los factores facilitadores u obstaculizadores para la participación efectiva en el aula desde tres dimensiones:

- La participación y la dimensión de lo socioemocional: la no participación de los alumnos por temor a quedar expuestos ante la mirada de los compañeros o del mismo profesor podría entenderse que el medio es percibido como amenazador para el sujeto y, de acuerdo a esto, el alumno actúa quedándose callado en el aula. El no participar, el quedarse callado en el aula, sería un modo de dar cuenta de cierta resistencia ante aquello que se le presenta como peligroso para su equilibración. El origen de tal percepción podría asentarse en una imagen idealizada del profesor omnipotente y omnisciente que perturba el aprendizaje; aquí la figura del otro, más poderoso, es considerado fuente de saber, donde su palabra y su experiencia son las únicas valederas. En este contexto la toma de la palabra en el aula, por parte del alumno, es siempre tratando de cuidarse de lo que su participación genera en el par o en el docente, sin considerar la toma de la palabra como la apropiación del acto mismo del participar. En este encuentro con el otro es donde se percibe el miedo por parte de algunos alumnos como factor obstaculizador. El miedo anticipa las consecuencias amenazadoras de las propias acciones originadas en los deseos e inicia medidas para evitar las vivencias de displacer; este factor obstaculizador de la participación en el aula, que es percibido en la mayoría de los testimonios de los alumnos universitarios⁷, en determinadas experiencias actuales donde se es juzgado respecto del rendimiento, es posible que en el alumno fluya el recuerdo de situaciones pasadas en que la autoridad paterna lo juzgó como bueno o

⁷ Es en la interacción permanente con el otro sujeto donde surge lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia y también lo que surge del inconsciente.

malo. La actitud temerosa o confiada en el comportamiento de rendimiento es no solo el resultado del elogio y la reprobación, sino una función de las relaciones objetales infantiles.

El miedo se convierte así en el motor que activa la disposición a participar o no en el aula universitaria. En el caso particular de los alumnos que pertenecen a grupo etarios diferentes y de los prejuicios anulados a ella, este poder sobre el acto, la necesidad de re-apropiarse de los mismos, se encontrará habitualmente con un cierto grado de resistencia institucional, y es en el seno de esta conflictiva confrontación entre esta fuerza antropológica y la resistencia de las estructuras sociales donde se desarrollará la psicossocialidad de los alumnos con mayor edad de la promedio dentro del aula, permitiendo además este proceso hacer consciente el lugar que ocupan tanto en la institución universitaria como en el espacio social. La culpabilidad que genera opinar, participar o ubicarse en una posición distinta y diferenciada sería el resultado del sentirse enfrentado al profesor o al grupo de pares, lo que estaría respondiendo al temor de enfrentarse con la imagen arcaica de autoridad propia de cada sujeto.

Dentro de cada grupo hay organizaciones fantasmáticas y objetos persecutorios, y puede visualizarse como hace eco el inconsciente del otro en el propio, y como por resonancia del inconsciente se generan nuevas situaciones de formación. Son éstas las situaciones que se vislumbran en la formación, siendo que el sujeto es cada uno de nosotros como persona individual, deseante, con una memoria, con comportamientos aprendidos, con objetivos, angustias, placeres, felicidad, desdichas, deseos de tener una profesión, dificultades en su vida profesional, etcétera.

La acción de aprender no solo está guiada por la cognición, sino que ésta construye la distinción entre nosotros y los otros, entre agentes y destinatarios de la acción: la identidad del grupo (asumida por vía de identificación en cada sujeto, hasta el punto de constituir parte de su subjetividad misma) es producida y re-producida en la imagen que cada uno tiene de nosotros y de los otros.

- La participación y las relaciones con el saber: para abordar esta dimensión es de vital importancia plantear la noción de que el estado del conocimiento aparece como posesión de un objeto, es decir como aquel saber

académico que le es propio al sujeto. A los alumnos, solo a partir de la percepción de poseer un cierto saber académico les es posible autorizarse a participar en el aula. Establecemos así la relación entre la inseguridad expresada reiteradamente por parte de algunos alumnos para participar en el aula (en base a la apropiación del objeto del saber).

La conducta de los alumnos universitarios frente a la toma de la palabra, tomando la posición de desconfianza u hostilidad, se reacciona directamente con la ansiedad paranoide, en la que se evidencia el miedo al ataque. En el momento paranoide se vivencia el objeto de conocimiento como peligroso y se adopta una actitud de desconfianza u hostilidad, o correspondiente.

Los alumnos participan en el aula dependiendo de la apropiación de ciertos contenidos académicos trabajados, mediante lo cual es posible el acceso a la fuente de gratificación. Un mismo factor como éste puede ser percibido como obstaculizador o como facilitador.

- La participación y lo social (la relación entre el poder y el saber): en esta dimensión podríamos considerar diferentes modos de abordaje:

1. La participación percibida por los alumnos universitarios como la comprobación de los conocimientos, donde no se deja espacio al error, permite visualizar la actitud pasiva del alumno dentro del aula. Poniendo de manifiesto además, que el que tiene la palabra en la clase es el docente. Los ámbitos educativos se convierten entonces en lugares en los que se generan ciertas validaciones y exclusiones del derecho a hablar, donde es evidente la pugna de intereses y una clara lucha por el poder dentro del aula.

2. Las cuestiones de militancia política de una y otra agrupación no solo hacen a la vida singular del estudiante que decide pertenecer a algún movimiento, sino que cuestiones como éstas inciden en el aula universitaria al punto de favorecer u obstaculizar la participación del estudiantado.

3. Las percepciones referidas al género y su relación con la participación en el aula me permitieron descubrir una cuestión sobresaliente referida al número de mujeres matriculadas en la carrera con relación a la de los varones, en la que la primera es mayor. Esta afirmación deja al descubierto que la

cuestión de género en el aula universitaria puede ser entendida como factor obstaculizador en el mayor de los casos, o como factor facilitador en el menor de los casos. La clase es siempre una situación social donde funcionan estas categorías de género, del mismo modo que ocurre en otras instituciones sociales.

4. La percepción del capital social aparece ligada a un factor facilitador de participación en el aula. Mientras que por el contrario, cuando se carece del capital social, los espacios brindados para la participación y de acompañamiento por parte del docente para con el alumno son diferentes. El conocimiento (su uso, posesión, transmisión y evaluación) siempre se vincula con el poder, y gran parte de los elementos de la cultura son objeto de apropiación, conflicto y posesión.

El aporte de este trabajo estaría dado en que comprender la importancia de la participación efectiva de los alumnos en el aula favorecería los procesos del enseñar y del aprender; daría la posibilidad al alumno de asumir posiciones, aclarar dudas, argumentar, comprender, cuestionar, y al profesor, de evaluar el proceso del aprender para ir haciendo los reajustes necesarios.

Bibliografía

- ARDOINO, Jacques (1998). *Referencias y notas de lectura*. México, Universidad Iberoamericana.
- BALL, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós.
- (1997). *Foucault y la educación*. Madrid, Morata.
- BARBIER, Jean-Marie (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Colección Apertura (cap. I al IV). Barcelona. El Roure Editorial.
- BION, Wilfred (1963). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires, Paidós.
- BLEGER, José (2007). *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). Vigésima segunda Edición. España, Editorial Espasa Libros.
- FERNÁNDEZ, Lidia María (2005). *Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- FILLOUX, Jean Claude (2004). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- HEY, Gerhard (1982). *Psicoanálisis del aprendizaje*. Buenos Aires, Kapelusz.
- MENDEL, Gerard (2004). *Sociopsicoanálisis y Educación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- PICHÓN RIVIÈRE, Enrique (1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- QUIROGA, Ana (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- SOUTO, Marta (1999). *Grupos y dispositivos de Formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- WINNICOTT, Donald (1971). *Realidad y juego*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- WITTRICK, Merlin (1991). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós Educador.

El estilo institucional y las dinámicas de investigación de los profesores de tiempo completo: su impacto en el conocimiento científico en la Universidad de Colima

Por: Sergio Alberto López Molina
(Facultad de Psicología,
Universidad de Colima)¹

El objetivo de esta investigación es determinar mediante técnicas etnográficas el estilo institucional de los profesores para hacer investigación. Desde la perspectiva de los estudios institucionales es posible analizar de forma microscópica las dinámicas de los sujetos en la institución, considerando las reglas que se imponen mediante programas federales a las universidades públicas para lograr financiamiento externo, modificando el trabajo en investigación y la generación de conocimiento científico.

Institutional style and research dynamics of full time professors: its impact on scientific knowledge in Colima University

Abstract

The objective of this research is determined by ethnographic techniques the institutional style of teachers to do research. From the perspective of institutional studies can be analyzed microscopically the dynamics of the subjects in an institution, considered the rules imposed to public universities through federal programs to achieve external funding and modifying the research work and the generation of scientific knowledge.

¹ sergio_lopez@ucol.mx

«Únicamente en las relaciones de lucha y de poder, en el modo cómo las cosas y los hombres se odian, luchan, intentan dominarse unos a otros, quieren ejercer relaciones de poder unos con otros, es como se comprende en que consiste el conocimiento».
(Foucault, 2010: 498)

La institución y su estilo

Las instituciones son formas sociales que definen las condiciones concretas de existencia de las personas, tanto en el plano material como en el concerniente a la generación, propagación y difusión del sistema de normas, valores, prácticas y actitudes compartidas por la sociedad o sectores específicos de ésta, todo lo cual sirve de marco de referencia a las decisiones y acciones que los individuos realizan en torno a diferentes aspectos que rodean su reproducción (Lourau, 1977: 34-35). Las funciones establecidas y organizadas al interior de la institución no siempre operan en un nivel de complementariedad, apoyo recíproco, sino que las funciones oficiales y secundarias pueden estar en conflicto, contrarrestando y oponiendo resistencia a las normas o acciones emprendidas o establecidas por otras instituciones. Si bien el funcionamiento está regido por un conjunto de normas, reglas y formas de procedimiento establecido, éstas no son comprendidas, acatadas, ni aplicadas de la misma manera en distintos momentos, ni por los diversos agentes e individuos que participan en la vida institucional. Existe un conjunto de fuerzas en lucha permanente en el interior de ésta, una constante confrontación entre el ser y el deber ser, entre lo instituyente y lo instituido (Fernández, 2005: 53).

No todas las instituciones siguen, entre sus finalidades, ideología y acciones concretas, una misma orientación destinada a conseguir objetivos únicos, válidos y significativos para la sociedad en su conjunto, sino que poseen una orientación particular acorde con los intereses y necesidades de los sectores y/o grupos a los que sirven. De tal suerte que en un mismo espacio institucional puede haber diversos proyectos, así como métodos y procedimientos para obtener sus objetivos. Esta tendencia permite explicar que algunas instituciones se complementen entre sí, pero también entrar en conflicto recíproco. Tampoco debe concebirse al individuo exclusivamente

como depositario y ejecutor acrítico y pasivo de las normas, valores, creencias, pautas de comportamiento, etcétera, institucionalmente preescritas, como si las aprendiera y tradujera mecánica y directamente en comportamientos propios.

Las condiciones cotidianas de trabajo de los profesores investigadores de la universidad objeto de estudio enfrentan varios retos, disposiciones y conflictos en diversos ámbitos, ya sea a nivel personal o colectivo, en el contexto de dar cumplimiento a sus actividades laborales. Se vive en la institución entre la tensión que implica ser profesor-investigador y el conflicto de dar respuesta cabal a ese status, lo que da origen a dinámicas diferentes de acción, por lo que en este texto se entiende por dinámica institucional: «La capacidad del establecimiento² –sus integrantes y sistemas– de plantear las dificultades como problema y encarar acciones para prueba y ajuste de soluciones» (Fernández, 2005:54). Por esta razón, lo que interesa ver es el tipo de dinámicas que asumen los sujetos en un período marcado por el cambio en las condiciones laborales de los académicos.

El reconocimiento de distintas dinámicas en los sujetos permite ubicar ciertas acciones, actitudes y retos que son abordados desde diferentes posicionamientos y perfiles individuales, de distintas dinámicas que se entrelazan a partir de las diferentes coyunturas que les toca afrontar como miembros de la institución, pero que generan por su frecuencia aspectos y cualidades que se reiteran a lo largo del tiempo. Así aparece lo que Fernández (2005) llama el *estilo institucional*.

El estilo institucional permite comprender las dinámicas de la facilitación y la resistencia, considera las formas habituales de producción (los modos en que la Universidad hace las cosas que hace), los tipos característicos de productos (el comportamiento, conocimiento y trabajo), los rasgos estables de percepción, juicio y valoración de la realidad, los rasgos característicos en los intercambios interpersonales y grupales, los rasgos rutinarios en la manera de plantear problemas y resolver dificultades. El estilo configura una modalidad característica que se percibe de forma directa en el clima

² Un *establecimiento* indica la existencia en el interior de la institución de una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinada tarea regulada por diferentes sistemas.

organizacional, el movimiento de su vida cotidiana, las *maneras* de producción y representa la mejor respuesta de los miembros a las contradicciones constitutivas de su funcionamiento en el establecimiento. Por eso, el estilo institucional es fuertemente defendido y se convierte en objeto preferencial de vinculación.

Para comprender mejor los hechos y los acontecimientos que ocurren dentro de los establecimientos, es necesario el conocimiento de su estilo institucional, el cual opera mediatizando las relaciones con las condiciones y poniendo su marca en los resultados.

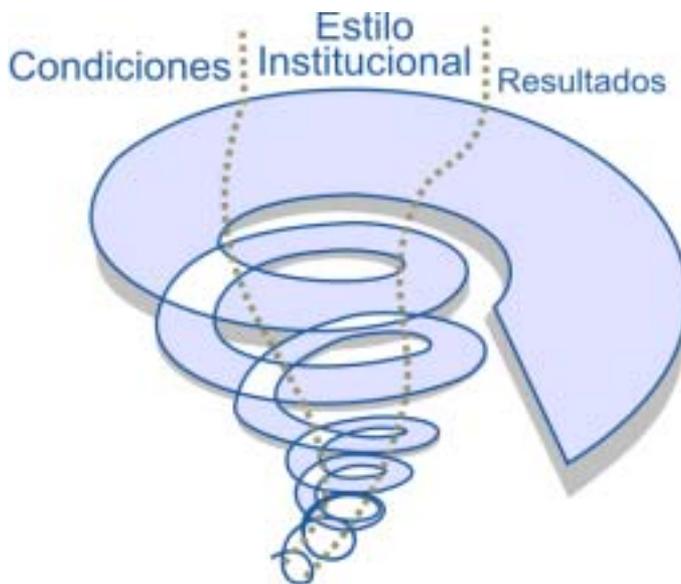


Figura: Estilo institucional. Fuente: Fernández (2005, p. 40).

La conformación del estilo institucional es en forma de espiral ascendente en la que las dinámicas nunca se encuentran en el mismo nivel de

entendimiento, en el que los sujetos van conociendo por aproximaciones sucesivas la forma de resolver los problemas y contratiempos que se les presentan al avanzar en sus soluciones. En un futuro se presentará un problema con características similares, sin embargo la forma de resolverlo no será desde el mismo enfoque, sino desde un nivel mayor de conocimiento y comprensión.

Las condiciones del estilo institucional son cambiantes, influidas por el contexto externo del establecimiento, ligadas a aspectos sociales, económicos y a programas de políticas. Pero también aspectos que la organización puede controlar y tiene mayor influencia, el trabajo interno de la organización sobre planeación estratégica y procesos de cambio institucional colaboran en la modificación de condiciones y a su vez en los resultados.

La modificación de condiciones externas e internas modifica aspectos del estilo, pero éste busca prevalecer, teniendo algunos elementos flexibles que permitan a los sujetos adaptarse a las exigencias cambiantes del contexto. Los sujetos defenderán –en busca de mantener el *status quo*– que el mayor porcentaje de elementos permanezca inamovible, para continuar realizando lo que de forma cotidiana hacían. Para lograrlo, los sujetos se sostienen fuertemente de la cultura institucional: aspectos que comparten las personas que integran el establecimiento, que rigen la conducta, las creencias, valores, hábitos y los modos correctos de pensar, sentir y relacionarse de forma acostumbrada o tradicional que persiste a lo largo del tiempo. Son estos los aspectos que originan una espiral ascendente de entendimiento con nuevas aperturas y no círculos que se cierran.

La novela institucional

El estilo conforma las dinámicas de los sujetos y las ajusta, pero son los aspectos flexibles los que van haciendo que de manera microscópica el estilo se vaya modificando, es así como la institución que parece un asunto de estabilidad en realidad se encuentra en movimiento, donde esos procesos instituyentes buscan poco a poco su institucionalización modificando así aspectos instituidos. Es la *novela institucional* la que sintetiza el registro sobre el origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a acontecimientos críticos y a las figuras en la vida institucional personajes: *héroes* y *villanos*. Incluye entre los hechos que narra un nivel de

sucesos no dichos que pertenecen a su misma trama y tienen mucha más sugestión que los que efectivamente se mueven en el nivel real (Fernández, 2005). En este aspecto, Elías (2009) señala que los objetos de reflexión humana son los que permiten el acopio acumulativo de saber, lo que convierte en aspecto obligado para el investigador buscar desentrañar la conformación de la institución en sus aspectos socioculturales, sus cuestiones históricas, los niveles de dependencia/interacción de sujetos, la forma en que los líderes llegaron a serlo, entre otras.

En el caso de las crisis, son coyunturas de profundos cambios, pero no debe partirse en su análisis de la creencia que antes y después de este período hay períodos de total tranquilidad y reposo, como si este lapso estuviera desvinculado de su evolución histórica o si el pasado no generara las condiciones actuales, en que la institución se comporta como un ente estático –en una posición de equilibrio–, cuando en realidad se mantiene en movimiento continuo, siempre en desplazamiento.

La investigación sobre lo *institucional* debe ser por naturaleza propia la búsqueda de las transformaciones a lo largo del tiempo no referidas a procesos en plazos cortos. Las estancias largas de observación en el establecimiento institucional de las interacciones y acciones instituyentes de los sujetos y la búsqueda de aspectos históricos permiten explicar cómo se llegó a las condiciones institucionales que generan una crisis. Determina qué proceso es de reciente aparición, cuáles ya se encontraban y simplemente no se les había prestado atención. Disminuyendo el rango de error de interpretar en períodos cortos.

El método

Esta investigación es cualitativa de corte interpretativo, donde se trata de rescatar *lo dicho* en el discurso y fijarlo en términos susceptibles de consulta. Tiene la característica de ser microscópica (Geertz, 2005).

Se realizaron 39 entrevistas entre las que se encuentran directores generales, directivos de escuelas y facultades y profesores. Además se elaboraron diarios de observación derivados del trabajo etnográfico. También se presentan datos empíricos y material bibliográfico analizado en distintas investigaciones realizadas en la Universidad de Colima, entre

las que se mencionan, un análisis de la implementación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (López, 2010) que es un programa federal que se encarga de otorgar recursos extraordinarios no regularizables a las universidades públicas estatales basado en planeación estratégica y rendición de cuentas basada en el desempeño. Así como la investigación (López, 2012) sobre el seguimiento a la rendición de cuentas y cumplimiento de metas en aspectos de investigación para la obtención de recursos financieros. Por último el recorrido por la historia de la Universidad de Colima (Monroy, Tapia, García, López, 2010), donde se presentan las coyunturas importantes desde su fundación y en el tiempo de vida de la institución.

Al trabajar el procesamiento de los datos, se presenta la empatía de un *nosotros* y posteriormente un *mí mismo*, cayendo en cuenta de la poca capacidad para cambiar la situaciones provocadas por los programas federales y también la búsqueda por no resignarse a que sigan estas condiciones para hacer investigación en las universidades públicas. Existe una fuerte implicación con el tema abordado, en donde la interpretación que debería ser de segundo o tercer orden, se convierte en una de primer orden³.

El análisis del proceso de implicación del investigador es útil para dotar de objetividad la interpretación, para ganar en postura, en nuestra postura ante el objeto. Debe entonces mencionarse que el autor de este texto no se encuentra fuera de la Universidad de Colima, pero tampoco fuera del alcance de las políticas de educación superior, ni de los procesos de evaluación y financiamiento de investigaciones; lo que implica fuertemente con el tema.

Se realizó una interpretación con rigor científico, la responsabilidad de cuidar a los sujetos de un mal uso de sus testimonios analizados para comprender su forma de actuar en la institución desde su propia perspectiva:

La trama en la investigación se teje entre los hilos ya anudados en la institución y otros nuevos que el sujeto que investiga aporta desde la visión, el enfoque, el interés y el deseo de conocer que la misma trama suscita Souto (2006).

³ La interpretación de primer orden es la que ellos emiten, la hecha por el investigador es en realidad la interpretación de la interpretación que otros sujetos han hecho a su realidad, es entonces de segundo o tercer orden (Geertz, 2005).

La responsabilidad de los análisis e interpretaciones emitidos es propia del investigador, considerando que en todo momento se cuidó la existencia de testimonios que respaldaran los detonadores para realizar las interpretaciones.

Modernización educativa e investigación científica

Tomando en consideración que un gran porcentaje de la investigación en México se realiza en las universidades públicas, resulta importante conocer las políticas que se presentan en los procesos de investigación con respecto a los programas federales para educación superior con un marcado énfasis en el control de la eficiencia de los académicos: hacer más en menor tiempo.

Las *reglas* para hacer investigación tienen diferentes impactos y alcances para las funciones propias de la investigación, por ejemplo: apresurar los procesos de diseño y ejecución de proyectos, influyendo en la priorización y alcances del tema, la urgencia por aplicar los instrumentos para recolectar datos, presentación, socialización y difusión de resultados. Estas dinámicas ponen en juego las formas de financiamiento de los proyectos de investigación de los académicos, sus sobresueldos, también los recursos extraordinarios por los que compiten las universidades públicas, pero por sobre todo, la generación de conocimiento científico. Si bien son procesos que confluyen, pertenecen a dinámicas diferentes, la primera relacionada con criterios de eficiencia y eficacia, en tanto que la segunda, en relación con procesos de reflexión y creación.

A finales de la década de los ochenta, la reforma del Estado en México puso en marcha la denominada *modernización administrativa*, lo que obligó a redimensionar la naturaleza de las actividades en el ámbito político y social. La necesidad de redistribuir y transferir el capital y la capacidad de tomar decisiones impulsó el tránsito hacia un esquema menos corporativista, a la adopción de políticas de liberación para disminuir el gasto público, a este fenómeno no escapó el ámbito educativo. Una muestra de ello fue la creación de organismos para organizar y seguir las actividades de los académicos, a través de una política educativa cuyos ejes fueron: el reporte de sus actividades y la rendición de cuentas.

El Sistema Nacional de Investigadores

Con la creación en 1984 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología se comienza a configurar un esquema de evaluación para los investigadores que se encuentran en las universidades. La idea fue establecer distintos estándares que permitieran cuantificar lo que cotidianamente los académicos hacían, desde luego con los riesgos que implicaba una propuesta de esta naturaleza, es decir, tratar de evaluar a todos bajo esquemas similares, más allá de la especificidad de la disciplina de que se tratara. El mecanismo adoptado fue llevar a cabo una evaluación mediante pares, con la finalidad de otorgar el nombramiento de investigador nacional, que simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan incentivos económicos a través de becas cuyo monto varía con el nivel asignado (CONACYT, 2012a). Así comenzó una diferenciación en los salarios y percepciones monetarias para el personal académico, sentando las bases de una jerarquía en la obtención de recursos mediante de la evaluación de sus logros en investigación.

Actualmente el SNI considera los siguientes criterios de evaluación:

Es necesario para el ingreso y para la permanencia como investigador en el SNI la producción de cinco trabajos de investigación durante el período que se dictamina que sean artículos arbitrados e indexados, o capítulos en libros con dictamen o de un libro original en todos los casos de autoría única con dictamen y publicados por editoriales de prestigio académico. El número de artículos, capítulos de libros y libros variará en los casos de coautoría y de acuerdo con las prácticas de cada disciplina (CONACYT, 2012b: 2).

A partir de 1990, conforme con la política educativa enunciada en el Programa de Modernización Educativa y juntamente con los procesos de deshomologación de los sueldos y del control creciente de eficacia, fueron instalados programas (FOMES, SUPERA, PACIME), ejecutados bajo la supervisión de dependencias pertenecientes al gobierno federal. Estos estuvieron destinados tanto a reconocer el mérito acumulado y la capacidad de los individuos, como a respaldar proyectos de reforma institucional o mejoramiento de las capacidades instaladas (Kent, et al, 1998).

En 1996 la política educativa impulsó un proyecto de formación de sus profesores y la modificación de sus condiciones básicas de trabajo. La Secretaría de Educación Pública, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y un buen grupo de rectores de universidades públicas y privadas coincidieron firmemente en que sin incrementar los valores de la formación de los académicos mexicanos, y mejorar sustancialmente sus condiciones de trabajo, la reforma académica no sería posible (Gil, 1998).

El Programa del Mejoramiento del Profesorado

De manera paralela, 13 años después, arranca el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual fue diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los cuerpos académicos (CA), reconociendo que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores, entre éstos quizás el más importante es el Profesorado de Carrera con formación completa capaz de realizar con calidad sus funciones, permitiéndoles comprender y comunicar conocimientos en niveles superiores a los que imparten con experiencia apropiada (PROMEP, 2012). Uno de los directivos de la Universidad de Colima que participaron en los orígenes de la conformación del programa, así lo relata: «PROMEP fue creado como un instrumento de apoyo para el desarrollo de las plantas de profesores de tiempos completos de las universidades públicas que estaban sin formar, había un porcentaje muy importante de profesores únicamente con licenciatura. El principal objetivo del programa fue inicialmente formar un determinado número de doctores, de maestros y obviamente disminuir el número de licenciados y nulificar prácticamente el número de pasantes.

«La estrategia fue otorgar becas que fueran nacionales o internacionales en programas de calidad, posteriormente a los profesores que eran becarios y regresaban, darles un apoyo para que continuaran su trabajo de investigación que habían dejado tras su tesis y también aparece la imagen de profesores de nuevo ingreso. Va evolucionando el PROMEP y determinan que los profesores ya habilitados deben trabajar de manera colegiada y entonces se forman los cuerpos académicos. Se crea también la figura de profesor con perfil deseable, que se popularizó después como perfil PROMEP».

Este programa evalúa el desempeño docente desde dos ópticas, la individual conocida como *perfil deseable* y la colegiada *consolidación de cuerpos académicos*, de acuerdo con los lineamientos se señala lo siguiente:

El reconocimiento a profesores de tiempo completo con perfil deseable se refiere al profesor universitario que posee un nivel de habilitación académica superior al de los programas educativos que imparte, preferentemente cuenta con el doctorado y, además, realiza de forma equilibrada actividades de docencia, generación o aplicación innovadora de conocimientos, tutorías y gestión académica (PROMEP, 2012: 64).

Con respecto al trabajo colegiado

La investigación colegiada o en equipo fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento; identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología en el país (PROMEP, 2012: 77).

Una de las funciones, que es la *generación o aplicación innovadora de conocimientos*, se fija para la obtención y refrendo del *perfil deseable*, presentar al menos un producto de investigación por año y se evalúa cada tres años. Los criterios para determinar si el producto es de buena calidad son los siguientes:

Son productos válidos los artículos en revistas con arbitraje (de preferencia, indizadas. El mismo artículo publicado en diferentes revistas se considera sólo como un producto), libros, capítulos en libros (uno o más capítulos de un mismo libro se consideran únicamente como un producto válido), memorias arbitradas de congresos (solo válidas para las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas y Educación, Humanidades y Arte, el mismo trabajo presentado en diferentes foros se considera como un solo producto), obras artísticas (solo válidas para el área de Educación, Humanidades y Arte, patentes, prototipos, propiedad intelectual, modelos de utilidad, informes técnicos (estos últimos deben ser los informes finales, estar avalados

por las instituciones beneficiarias directas y describir los beneficios logrados) y transferencia de tecnología (PROMEP, 2012:37).

El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente

Por su parte, el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) fue diseñado en su primera etapa como una réplica del Sistema Nacional de Investigadores, utilizó criterios similares orientados a definir, por una parte, un concepto de calidad profesional y, por la otra, las características de los beneficiarios en cuanto a tiempo de dedicación y nivel educativo donde ejercen la docencia.

Para estimular la educación superior y fortalecer los valores inherentes a la enseñanza, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, a través de la Secretaría de Educación Pública ha establecido el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), el cual tiene como objetivo fundamental valorar y estimular el desarrollo del personal docente en las categorías de tiempo completo, medio tiempo y asignatura que realicen con calidad, dedicación y permanencia las actividades de docencia, investigación, tutorías y participación en cuerpos colegiados (SEP, 2012).

A partir de los productos obtenidos se evalúa por pares académicos de la propia institución el trabajo realizado por los docentes y sus resultados de evaluación se traducen en salarios mínimos durante un año, como sobresueldo al salario base del profesor, al año siguiente debe revaluarse.

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) intenta unir los distintos programas que inciden en las universidades públicas para realizar un seguimiento holístico. Es una estrategia de la Secretaría de Educación Pública para apoyar a las instituciones de Educación Superior a lograr mejores niveles de calidad en sus programas educativos y servicios que ofrecen. A través de este programa, las instituciones reciben recursos en respuesta a las prioridades que derivan de un ejercicio de planeación

estratégica participativa. Un aspecto que evalúa y da seguimiento el *PIFI* es la Capacidad académica que es la que se refiere a la planta docente en actividades individuales y colectivas:

La capacidad académica de una dependencia de educación superior está en función de la fortaleza de su planta académica y es directamente proporcional al número de profesores de tiempo completo con perfil deseable, al número de cuerpos académicos consolidados y a la pertenencia de sus miembros al Sistema Nacional de Investigadores o al Sistema Nacional de Creadores (*PIFI*, 2012).

Con la planeación estratégica, el *PIFI* buscaba acelerar los procesos de mejora en la planta docente y obtención de *SNI* a cambio de recursos extraordinarios para las universidades. El *PIFI*, en el apartado de capacidad académica evalúa y de seguimiento al incremento de la habilitación de profesores, la obtención del *SNI* y perfil deseable de *PROMEP*, y la consolidación de cuerpos académicos. El acceso a los estímulos *ESDEPED* está condicionado a la obtención del perfil deseable. Se conforma de esta manera el acceso a recursos extraordinarios no regularizables tanto para los académicos, como para las instituciones públicas de educación superior.

El cúmulo de programas e iniciativas establecían puntos que habían sido desatendidos por años, como el caso de la formación de docentes, la asignación de recursos a partir de criterios más claros, modificar las condiciones de trabajo, formar una nueva imagen de los profesores e incentivar el trabajo científico, y es precisamente en este aspecto que se puso el acento, es decir, tratar de convertir y otorgar un status a los profesores que por decreto era muy difícil lograr en el corto, mediano y largo plazo: el de investigadores.

Buena parte de la planta docente de las universidades públicas estatales –en los años de inicio del *PROMEP*– debutaron como profesores-investigadores, realizando sus primeros trabajos bajo este esquema, incluso aquellos profesores que tenían ya muchos años trabajando en la universidad se vieron en la necesidad de participar y/o hacer un proyecto de investigación, situación que contrastaba con investigadores formados para esa actividad provenientes de centros de investigación, dedicados a la realización de

actividades de carácter científico, y que tuvieron un ingreso y una adhesión al SNI de forma más cómoda.

Sobre las modificaciones al estilo institucional

¿Qué estilos institucionales se presentan en las dinámicas de los procesos de investigación a partir de la presencia de los programas federales (PIFI, PROMEP, SNI)? ¿Qué efectos tienen estos programas en la generación de conocimiento científico?

Las universidades públicas ante la falta de recursos suficientes accedieron a ser evaluadas a cambio de la obtención de equipamiento e infraestructura, lo que no eliminó el problema de presupuesto, ya que año con año la universidad requiere demostrar la cantidad de metas cumplidas para acceder a los recursos del siguiente año. Una decisión que imprimía una lógica diferente en los procesos y dinámicas de las escuelas y facultades, pues ahora estarían sujetas a calendarios, a reportar objetivos y metas, pero sobre todo, a participar en aquellos aspectos que a nivel federal se consideraran prioritarias, y esto fácilmente reflejado en las directrices y objetivos que el PIFI determinaba a apoyar en cada una de sus diferentes versiones.

Un aspecto del presupuesto es que al no estar incluido en el presupuesto *irreductible*, se le considera un recurso *extraordinario*, debido a que se compite cada año y además puede variar dependiendo de la mejora de indicadores es también un recurso *no regularizable*. Desde ese momento el cumplimiento de indicadores, la realización de metas y la obtención de buenos puntajes en las evaluaciones a los PIFI marcaron un nuevo derrotero en el que aún nos encontramos.

El criterio que impera entonces es la rendición de cuentas y el enfoque en los resultados como requisito de asignación de recursos. Estos programas de remuneración extraordinaria sustentados en normas tecnológicas y procedimientos de evaluación del desempeño individual, propician una mayor disciplina, productividad y competitividad, modificando con ello los modos de existencia de los sujetos de la universidad (Ibarra, 2002: 352). La muestra es que la exigencias del equilibrio de funciones por parte del PROMEP provocó una modificación sustantiva a las funciones que desarrollaban profesores e investigadores: los profesores que estaban prácticamente

dedicados a la docencia comenzaron a cumplir con labores de investigación y paralelamente los investigadores se vieron obligados a incorporarse a la docencia, dando así un cambio radical a las actividades del profesorado y el número de horas dedicadas a éstas.

Las labores de docencia, investigación, así como las de producción de conocimiento se vieron fuertemente trastocadas, el cambio fue radical y los ajustes institucionales comenzaron a medirse con nuevos referentes, tales como criterios de habilitación, planeación estratégica, informes, reportes y rendición de cuentas de las actividades cotidianas. El incumplimiento de los estándares propuestos por los programas federales hace ver al profesor como un producto que en caso de tener un defecto, debe desecharse. Así lo muestra la siguiente opinión del encargado del programa en la institución: «Se nos hizo firmar a todos los profesores de tiempo completo un contrato en donde estamos obligados a realizar esas cuatro tareas: docencia, investigación, gestión y tutoría. Esto genera productos que son evaluados de manera externa, por expertos externos y al hacerlo eso nos dice que el profesor que está realizando esas cuatro tareas lo está haciendo bien y es un profesor de buena calidad o si lo hace mal y es un profesor de mala calidad».

Por el esquema anterior de contratación hay profesores que estaban asignados a centros de investigación, que si bien ahora se les obliga a dar clase, siguen en este ambiente académico más enfocado a investigación. Un director de facultad, menciona: «PROMEP quiere que todos tengamos unos indicadores, si no al 100%, más de 80%, cuando sabemos que en unas áreas eso es muy, muy difícil lograr, o sea, por las características de los programas. Y cuando me refiero a capacidad nos medían igual a las facultades y a los centros de investigación, el trabajo central es totalmente diferente, se mide *ad hoc* hacia el trabajo específico de un centro de investigación, no de una facultad».

Estos cambios que en un principio representaban una resistencia fuerte, ahora se consideran algo que ya forma parte del escenario institucional; de alguna manera, determinados profesores identifican que *cumplir* con todas las actividades en papel es garante de ser un buen profesor-investigador, la interrogante que queda es, por una parte, si lo que hacen cotidianamente es en realidad lo que se reportan, o por otro lado, lo que reportan es lo que deberían hacer cotidianamente.

Por su parte, el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente establece criterios de evaluación para estimular las actividades de docencia, investigación, tutoría y participación de cuerpos colegiados. Las actividades que evalúa el ESDEPED son parecidas a las del *perfil* deseable, pero contrario a PROMEP esta evaluación se liga a salarios mínimos. Cabe señalar dos aspectos: en la universidad de referencia solo pueden acceder a la convocatoria los profesores de tiempo completo, se ha determinado que los profesores de medio tiempo o de asignatura no participen en este programa. El segundo aspecto es que para concursar los profesores de tiempo completo deberán tener el perfil deseable vigente a la fecha de someter su currículum a evaluación. Un ejemplo de cómo los profesores se adecuan a los aspectos que se dictan por reglamento es el siguiente testimonio de la secretaria operativa del programa PROMEP: «El año en que el porcentaje de perfiles deseables se incrementó mayormente fue el año en el que precisamente entra en vigor al artículo transitorio que decía que los profesores podían participar en el programa si y solo si tenían el perfil deseable, fue precisamente el año en el que se aplica medida y entonces tenemos un salto en el porcentaje de los perfiles».

Es importante mencionar que el ESDEPED ha sido cuestionado de múltiples formas y las críticas se orientan en tres ejes, el primero está relacionado con el reglamento que no permite valorar de igual forma los productos que los profesores presentan, esta situación es muy evidente en el caso de Artes, donde se ha manifestado que el proceso de creación de una obra musical es muy diferente a la redacción de un texto, por ejemplo; un segundo aspecto es la excesiva documentación administrativa probatoria que se requiere anexar a las actividades reportadas, a final de cuentas no se sabe si de lo que se trata es de reportar la actividad y/o el producto terminado o los oficios que lo respaldan, situación que ocurre con el reporte de las tutorías que los profesores imparten o el desempeño de algunas comisiones institucionales; un aspecto más es que el programa tiene límites a determinadas actividades, por lo que producir más de lo establecido en ciertos rubros queda fuera, como es el caso de los artículos publicados, y por último, y quizá el tema más preocupante de todos, es que los profesores están a la caza y búsqueda de puntos que reportar, incluso seleccionando aquellas actividades que los ayuden en su currículum vitae, dejando de lado otro tipo de actividades que no impactan en el programa citado.

Entre el trabajo de los profesores y la distribución de los tiempos propuestos por el PROMEP es difícil que se cumplan a carta cabal; una muy pequeña proporción de profesores lo lleva al pie de la letra. Ajustarse cotidianamente a las actividades señaladas parte de un criterio taylorista, artificial, que no contempla los procesos y dinámicas que se registran en las instituciones. Para el caso de los profesores mayormente dedicados a la docencia les resulta complejo participar en proyectos de investigación, a los que se incorporan colaborando con algún apartado, pero no con investigaciones propias; en este aspecto los profesores que optan por la docencia, tutoría y gestión obtienen mayor puntaje para ESDEPED. Por su parte, los profesores que realizan investigación mencionan que el tiempo dedicado en las otras funciones es demasiado, con lo que logran su ingreso al SNI, pero su puntaje de ESDEPED tiende a ser bajo porque el trabajo con alumnos se ve disminuido. Los profesores que están en algún puesto directivo en la universidad tienen solo algunas horas de docencia en la facultad, y las demás actividades las realizan en sus oficinas, favoreciendo mayormente las funciones de gestión.

Los tiempos dedicados a las distintas actividades se definen por el puesto y lugar al que se encuentre asignado el profesor: cargo directivo, centro de investigación, facultad, ya que no cuentan con las mismas actividades institucionales y, por tanto, con una distinta dedicación a las funciones.

Los efectos no deseados en la investigación

La investigación se ve modificada por los tiempos en que se debe tener los productos terminados. Es indispensable dejar claro que existe una diferencia en las características de los productos de investigación y los niveles de exigencia, el SNI evalúa con precisión quirúrgica los productos finales, el profesor deberá tener grado de doctor, o en su defecto que la trayectoria y productividad lo respalden, estas exigencias son mayores a las de PROMEP en la que pueden acceder con grado de maestría y tres publicaciones en congresos que tengan memorias en extenso en el caso de las áreas de sociales y humanidades, es por eso que para los profesores resulta más sencillo tener perfil PROMEP y acceder a recursos de ESDEPED que la incorporación al SNI.

La urgencia por publicar productos también se ha visto modificada, pues implica establecer un cálculo en términos temporales, considerando los plazos en que se dictaminaría el producto, con el fin de lograr que el texto se

reporte en el SNI o el ESDEPED. En ocasiones, se elige la opción que implique menor tiempo, sacrificando otro lugar de publicación, por ejemplo: el tiempo que se invierte en el arbitraje de revistas y sus revisiones los remite, como estrategia, a publicar en capítulos de libros que, no en todos los casos, cuentan con arbitraje estricto. En otros casos, los profesores se han organizado ya en tiempos y maneras de producir para adaptarse a las condiciones de entrega.

Los apoyos para proyectos de investigación también se concursan. Para participar y acceder a este financiamiento es necesario para estos proyectos que los profesores se apeguen a los criterios de la convocatoria y los tiempos establecidos en ella. La elección del tema se hace en términos de lo que la convocatoria específica, sin importar si hay dominio de la línea o el tema. Existe la tendencia a desarrollar estudios financiados por instituciones externas como una forma de realizar investigaciones de profesores.

Las fechas para presentar las propuestas de los proyectos en las convocatorias especifican tiempos reducidos, una suerte de plazos y tiempos para hacer investigación. Sin embargo, el común denominador es que para atender este tipo de disposiciones los profesores no estén especializados en el tema. El dominio del campo de la investigación no es algo que se logre fácilmente, menos aún que se pueda incursionar en varios campos con el mismo nivel de especificidad, por lo que el atender una convocatoria, a veces, se hace para lograr recursos, pero no así porque esté vinculada directamente con el campo que desarrolla el investigador. La responsabilidad resulta difícil de establecer, si es responsabilidad del profesor investigador mencionar que no es experto en el tema o de la organización que lo solicita de presentar los resultados como una primera aproximación y no como una verdad absoluta o de los programas federales por sus requerimientos.

Un dato que apoya lo mencionado por los sujetos es el obtenido por Becher (2001) en términos de duración para publicar en distintas áreas lo que nos muestra el contraste existente entre ellas.

Respecto de las demoras para publicación [...] las especialidades puras [...] los resultados muy recientes pueden publicarse aproximadamente dentro de los tres meses de su envío inicial [...] para historia y sociología, los tiempos de espera típicos son de alrededor de 18 meses o de un par de años (Becher, 2001: 118).

Los tiempos para realizar investigaciones de largo aliento son impensables, pues no alcanzaría a cubrir las cuotas para las respectivas evaluaciones.

Se suma que el profesor es quien debe realizar los trámites que se refieren a la comprobación de los recursos otorgados, se convierte en un auxiliar contable, que presenta sus cuentas de cargo y abono de lo otorgado para proyectos que se encuentran en esquemas basados en la desconfianza. Un profesor menciona la dificultad de los esquemas de rendición de cuentas de los programas federales: «A mí me ha costado muchísimo trabajo: entender los formatos, a qué le llaman una cosa, toda la jerga de PROMEP y de PIFI nos cuesta muchísimo trabajo, se me hace a veces más fácil entender una fórmula estocástica que los formatos de PIFI y de PROMEP, esa parte burocrática al menos en lo particular sí se me hace muy difícil».

Los mismos procesos a quemarropa para presentar proyectos, investigar, publicar y rendir cuentas evitan la realización de procesos de difusión de los resultados. Son estas dinámicas en las que han entrado los profesores que les dificulta realizar investigaciones que generen conocimiento científico de mayor alcance, por lo que deben buscar las formas de cumplir con las exigencias, sin que esto represente un golpe fuerte a su bolsillo y les permita responder también a las exigencias institucionales que les posibiliten obtener recursos extraordinarios.

El ingreso de los profesores a los esquemas de evaluación de la calidad de su trabajo... tienen el temor de no poder satisfacer las exigencias, no estar a la altura de los requerimientos: el equilibrio de sus funciones como los especifica el PROMEP, los ritmos de investigación, la atención de alumnos y su participación en los procesos de gestión (López, 2010:142).

Como menciona Remedi (2006), el interés está en advertir cómo la institución, como caja de resonancia social, digiera las nuevas políticas de prestancia trasladándolas a dispositivos de control valorativo de los sujetos, destacando los procesos indigestos que provocan los efectos no deseados, por ejemplo: no tener el tiempo necesario para madurar un proyecto de investigación.

Se aborda la problemática desde la *existencia* de un proyecto, sin embargo, hay investigaciones que no parten de la propuesta siquiera de un protocolo inicial, parecen hacerse de forma aún más apresurada y artesanal, lo cual solo amplifica el problema que se presenta con los proyectos que intentan cumplir con criterios mínimos para ser evaluados y apoyados. En otras palabras, se hace investigación, pero no en todos los casos se llega a conocer, y quizá éste es el verdadero cuestionamiento a los resultados de los proyectos de investigación que se generan por parte de profesores que se habilitaron recientemente, o lo están haciendo en el esquema de PROMEP.

A simple vista resulta difícil dimensionar el efecto de las dinámicas en la investigación, aclarando que, una comparación entre el deber ser y el dato empírico representaría un análisis poco profundo, se busca la interpretación de las situaciones que tienen las presiones de evaluación por los profesores en la investigación y generación del conocimiento.

Comenzando con el trabajo de contrastar las dinámicas de la elaboración de proyectos respecto de los aspectos epistemológicos, se presenta la característica de producir investigaciones de corto tiempo, estudiando fragmentos que se diseccionan y aíslan.

Los aspectos de reducción de tiempo para realizar las investigaciones dificultan la búsqueda de investigaciones previas sobre el tema elegido, situación que se complejiza aún más cuando son temas que el investigador no conoce o tiene poco tiempo estudiándolos. Se presenta la tendencia de abordar el tema con el mismo marco teórico sin vigilar la metodología ni los instrumentos para ver si efectivamente son acordes a la población y a los objetivos de la investigación.

Se va fragmentado el objeto, se le separa en tiempos, en categorías, en conceptos específicos, en abordajes metodológicos. La fragmentación más tentadora es la de estudiar el objeto en un espacio corto de tiempo, como si este lapso estuviera desvinculado de su evolución histórica o si el pasado no generara las condiciones actuales. Las investigaciones que tienen esta característica suelen cometer el error de presentar el problema como un proceso que recién se presentó, en que los antecedentes no influyeron en las condiciones actuales, y que además minimiza la problemática, pues aparenta tener duración de períodos cortos de tiempo.

Otra fragmentación refiere a seleccionar un tema que ignora el contexto social, político y cultural en que se encuentra inserto y por tanto el análisis y resultados se presentan como resultados exploratorios, sin embargo, son temas que ya fueron tratados a mayor profundidad por otros investigadores. Esto muestra de forma clara la falta de estados del conocimiento, por lo que el investigador no tiene claro cuál es el aporte de su investigación. Los resultados que se presentan parecen que aplican a cualquier lugar, cualquier persona, en cualquier momento, como si se tratara de una ley universal, situación contraria a los resultados que se espera de las investigaciones sociales y de las humanidades, que están fuertemente vinculadas a aspectos socioculturales y políticos de su contexto. O en ocasiones se presenta el *recycle* de datos realizados en investigaciones anteriores para responder a un problema distinto por tanto son datos empíricos de *segunda mano*, esto es una acumulación sin rupturas.

Concurrir cada vez por proyectos con temáticas distintas es mover las líneas de investigación, en ocasiones incluso cambiar el objeto de estudio, también utilizar una construcción teórica y metodología distintas. Hay en esto una baja claridad en los conceptos nuevos, en su clasificación y taxonomía en su relación con otros conceptos y su relación con ciencias vecinas: psicología y sociología por ejemplo. La búsqueda de relaciones consideradas de orden superior solo puede darse estudiando a profundidad el objeto.

Se puede observar con este análisis las consecuencias negativas que tienen las investigaciones realizadas a quemarropa y en períodos cortos de tiempo, en el que se relegan temas importantes para el área de estudio, utilizando técnicas e instrumentos que den resultados rápidos a pesar del nivel de profundidad en el análisis del problema, el recycle de marcos teóricos o datos de otras investigaciones para acelerar los procesos de publicación, en búsqueda de financiamiento o de cumplir con los criterios de evaluación de los programas federales.

Las propuestas de mejora

Por parte de los profesores, en las entrevistas realizadas se pueden recuperar algunas recomendaciones valiosas a partir de sus experiencias en estos años en las que han estado muy vinculadas a los programas de PROMEP, el SNI y el ESDEPED en la universidad. Sus aportaciones se han organizado en relación con sus funciones y esquemas contractuales:

Un primer punto es la recomendación de capacitar en las cuatro funciones sustantivas a los profesores de nuevo ingreso, con la finalidad de que desarrollen sus actividades de manera más profesional.

En lo que se refiere a las cargas de tutoría y gestión es necesario distribuir la carga en las plantas académicas, pues sería muy recomendable que las tutorías las impartieran los profesores que tienen clases con el grupo tutorado, para entablar comunicación, estar más informado de lo que acontece y conocer más a los alumnos.

Si bien es cierto que la gestión implica una serie de particularidades y demandas, ésta debe estar, en la medida de lo posible, relacionada con el perfil del profesor. En este sentido se recomienda que se establezcan tres tipos de nombramientos: profesor, docente, profesor-investigador, lo cual ayudaría a estimar sus funciones, límites y alcances y desde luego en vinculación estrecha con la forma en que deberían ser evaluados.

Los entrevistados reconocen la distancia que hay entre lo propuesto y lo realizado a lo largo de un periodo de tiempo, por lo que sugieren administrar mejor el tiempo, señalar con claridad los compromisos que no se podrán efectuar y controlar mediante una agenda de entregas la distinta productividad que se genere, más allá de cumplir con las disposiciones de los distintos programas gubernamentales.

Con la finalidad de mejorar algunas condiciones para hacer investigación se sugirió programar estancias académicas de al menos dos semanas con investigadores expertos, crear becas para un fondo de becarios auxiliares de investigación e instaurar la figura de *administrador educativo*.

En lo que se refiere a la formación de nuevos cuadros, se señala la necesaria participación de los alumnos en proyectos de investigación, involucrar alumnos para que apoyen la actividad del profesor por una parte, pero también que logren aprender y desarrollar habilidades para la investigación educativa.

En relación con la investigación y sus procesos, se recomienda incursionar en temáticas más pertinentes socialmente y que incidan en propuestas concretas a los diversos problemas que se generan en su contexto.

A manera de cierre

Señala Becher (2001) respecto del reconocimiento, que lo más importante que busca el académico no es el poder, tras el cual va el político, ni la riqueza, tras la que va el hombre de negocios, sino la buena reputación. Una de las consecuencias en los profesores a raíz del SNI y ESDEPED es que ahora los académicos –contrario a lo que señala Becher– también prestan mucha atención a los recursos financieros.

En términos de la dinámica institucional, muchos aspectos señalados aquí se identifican con situaciones de una dinámica regresiva, es decir «determinada por una pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, y originar líneas exploratorias de solución (Fernández, 2001: 59). El nuevo estilo institucional determina el trabajo de un profesor-investigador preocupado por búsqueda y selección de actividades que reportará, condicionadas a lo que se le evalúa, cómo se le evalúan y cuánto le representa monetariamente. El profesor que desee salir bien evaluado debe cumplir con los rubros que se le solicitan, sin embargo las distintas evaluaciones (SNI, PROMEP, ESDEPED) pierden de vista los tiempos reales de las actividades, un ejemplo es la docencia: solo se cuentan las horas frente a grupo, pero por cada hora de clase frente a grupo se requiere una hora de preparación de la clase, tiempo que no considera la evaluación. Uno de los entrevistados lo nombra «currículum oculto del profesor», mencionando que el tiempo real para investigación es poco, ya que se tienen 20 horas, pero son las que usan para solventar las horas no consideradas para docencia, trabajando en total 60 o 70 horas, situación que frustra e incomoda a los profesores que se sienten siempre en la mira de las evaluaciones anuales con un estilo centrado en «lo que no hiciste», cuando en realidad hacen un gran cantidad de cosas que no se ven.

La urgencia por participar en cualquier convocatoria de investigación genera múltiples problemas, por ejemplo: defectos en la construcción de un protocolo de investigación riguroso y desde luego en el desarrollo mismo de los distintos procesos que se siguen durante una investigación.

Por la necesidad de atender la convocatoria en cuestión se generan problemas de investigación artificiales, algunos de ellos registrados por comentarios de los entrevistados, y también por profesores que han

participado en distintas evaluaciones a proyectos de investigación para profesores de nuevo ingreso de PROMEP, coincidiendo en señalar entre otros problemas, los siguientes: los proyectos carecen de un adecuado estado del conocimiento, los instrumentos que se utilizan para la investigación son lo que el investigador domina, son de su gusto o preferencia y se utilizan independientemente del problema y tipo de objeto. Al igual que el estado del conocimiento, la somera indagación de antecedentes del problema provoca la pérdida de referencia, el desconocimiento temporal de un proceso, para conocer si recién comienza o ya se presentaba anteriormente y/o tuvo modificaciones en distintos períodos de tiempo.

Como consecuencia de estas acciones se registran vicios como, por ejemplo, reutilizar el marco teórico de anteriores investigaciones, sin actualizar o sin adecuarla a las nuevas categorías desde las que el objeto puede ser estudiado. En esta misma vertiente está la reutilización de datos de otras investigaciones para responder a un problema de otra investigación que está planteada de forma distinta, se manipula el dato empírico para dar respuesta a categorías de distinto origen. La inexistencia de procesos de divulgación y devolución a los sujetos investigados elimina la posibilidad de conocer si la interpretación que se dio a los datos empíricos de primer orden es correcta, de si los sujetos tienen alguna explicación a algo que el investigador malinterpretó.

Todo su esfuerzo está mediado por la presión de demostrar evidencias y resultados a corto y mediano plazo, lo que se convierte en un verdadero desafío, cuando se trata de hacer investigación, más allá de guardar el equilibrio en las funciones y reportarlo como una actividad cumplida más.

De manera enfática, se debería buscar que el profesor desarrolle temas que le interesen y que cuente con las herramientas para abordarlos, pues si es algo que totalmente desconoce o son temas que no ha trabajado –o no le agradan–, no tiene mucho caso que intente abordar esa línea de investigación solamente para cumplir con los criterios de evaluación.

Bibliografía

- BECHER, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona, Gedisa.
- BLANCHOT, Maurice (1994). *El paso (no) más allá*. Barcelona, Paidós.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude, y PASERON Jean-Claude (2008). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. México, Siglo XXI.
- CONACYT (2012a). *Objetivos del Sistema Nacional de Investigadores*. Recuperado el 7 de mayo de 2012 de <http://www.conacyt.gob.mx/sni/Paginas/default.aspx>
- CONACYT (2012b). *Objetivos del Sistema Nacional de Investigadores*. Recuperado el 7 de mayo de 2012 de http://www.conacyt.gob.mx/SNI/SNI_CriteriosInternosdeEvaluacion/Documents/CriteriosInterno AREAIV.pdf
- ELIAS, Norbert (2009). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2005). *Instituciones Educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- FOUCAULT, Michel (2010). *Obras esenciales*. Barcelona, Paidós.
- GEERTZ, Clifford (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GIL, Manuel (1998). «Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso». En *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*. México, ANUIES (pp. 59-99).
- KENT, Rollin; DE VRIES, Wietse; DIDOU, Sylvie, y RAMÍREZ, Rosalba (1998). «El financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelos de asignación financiera en una generación». En *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*. México, ANUIES (pp. 207-292).
- KERNBERG, Otto (2005). «La evolución paranoica en las organizaciones». En *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales: Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Buenos Aires, Paidós (pp. 91-128).
- LOURAU, René (1977). *Análisis institucional y socioanálisis*. México, Nueva Imagen.
- LÓPEZ, Sergio (2010). *Modelo para armar: El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*. http://digeset.ucof.mx/tesis_posgrado/Pdf/Sergio_Alberto_Lopez_Molina.pdf, consultado el 22 de mayo de 2012.

- (2011). «Mentiras piadosas: las metas de investigación para la obtención de recursos financieros en una universidad pública». En *Revista Confluencia Profesorado* N°8. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: Mendoza, Argentina (pp. 81-97).
- MONROY, Carlos; TAPIA, Gloria; GARCÍA, Ana, y LÓPEZ, Sergio (2010). *Reseña Histórica de la Universidad de Colima*. México, Universidad de Colima.
- PROMEP (2012). *Reglas de operación PROMEP*. Recuperado el 7 de mayo de 2012 de http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2012.pdf
- PIFI (2012). *Reglas de operación PIFI*. Recuperado el 7 de mayo de 2012 de <http://pifi.sep.gob.mx/>
- REMEDI, Eduardo (2006). «Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia». En *Instituciones educativas, instituyendo disciplinas e identidades*. México, Juan Pablos (pp. 61-88).
- SEP (2012). *Reglas de operación ESDEPED*. Recuperado el 7 de mayo de 2012 de <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dges/dfi/ESDEPED.htm>
- SOUTO, Marta (2006). «Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional». En *Pensando las instituciones*. Buenos Aires, Paidós (pp. 77-125).

Preeminencia de la planificación. Las prácticas de escritura en educación

Por: Víctor Martín Elgueta
(FCPyS UNCuyo)¹

Prácticas de escritura variada y sobreabundante que forman parte de la vida cotidiana de los docentes en las escuelas. Algunas con una existencia efímera y otras perdurables. Sin embargo, ¿podemos considerar a todas estas prácticas de escritura como escritura pedagógica? ¿Qué tipos o géneros de escritura podríamos tipificar o caracterizar en el campo educativo y la cotidianidad de los docentes? ¿Cuáles son los procesos de institucionalización de las distintas prácticas de escritura, a qué tradiciones aluden, en qué contextos históricos emergen y bajo qué circunstancias se priorizan?

Hegemony of Educational Planning. Writing Practices in Education

Abstract

Varied and superabundant writing practices that are present in teachers' school everyday life. Some of them have an ephemeral existence, and some others are long-lasting. Nonetheless, can we consider all of such writing practices as pedagogic practices? What writing genres or types of writing can be considered as typical or characteristic of the educational field and teachers' school everyday life? What are the institutionalization processes connected to the different writing practices, to what traditions do they refer, in what historical contexts do they arise, and under what circumstances are they given priority?

¹ martinelgueta@yahoo.com.ar

Introducción

Entre las prácticas de escritura de los docentes en las escuelas podemos listar: elaboración de planificaciones; completamiento de libros de temas; producción de informes sobre la disciplina de los estudiantes, administración de partes disciplinarios o anecdotarios; llenado de formularios administrativos relacionados a licencias o ejercicio de derechos laborales; confección de notas de elevación por motivos diversos (salidas, pedido de bibliografía, solicitud de equipamiento, pedidos de autorizaciones); invención, reedición o adaptación de materiales didácticos (guías de trabajo, resúmenes, textos didácticos, revisiones o compendios, instrumentos de seguimiento de aprendizajes o de evaluación); apuntes de cursos, reuniones, jornadas institucionales, programas o capacitaciones; colaboraciones en proyectos o programas nacionales, provinciales y/o institucionales; redacción de discursos varios y/o diseño de decorados alusivos para actos escolares de distinta naturaleza; publicaciones en páginas web, blogs o aulas virtuales; correcciones, devoluciones y calificaciones; escritura en pizarrones, afiches o presentaciones (filminas, PowerPoint, Prezi); intercambios por correo electrónico y redes sociales (Facebook, Skipe, otros); elaboración de memorias de prácticas educativas.

Prácticas de escritura variada y sobreabundante que forman parte de la vida cotidiana docente en las escuelas. Algunas con una existencia efímera y otras perdurables. Sin embargo, ¿podemos considerar a todas estas prácticas de escritura como escritura pedagógica? ¿Qué tipos o géneros de escritura podríamos caracterizar en el campo educativo y en la cotidianidad de los docentes? ¿Cuáles son los procesos de institucionalización de las distintas prácticas de escritura, a qué tradiciones aluden, en qué contextos históricos emergen y bajo qué circunstancias se priorizan? Y finalmente ¿Por qué consideramos que la planificación tiene una primacía en las prácticas de escritura docentes?

Para ensayar algunas respuestas se propone organizar este artículo en cinco apartados.

Los dos primeros destinados a ofrecer algunas coordenadas que permitan ubicar la problemática de las prácticas de escritura docente en el territorio del campo educativo al modo del uso que en los mapas tienen los ejes de meridianos y paralelos. Así, en uno de los ejes ubicaríamos la diferenciación entre escritura educativa y escritura pedagógica y, en el otro, la distinción entre las derivaciones emanadas de las políticas educativas y de las provenientes de los aportes de las ciencias de la educación.

En el tercero proponemos una categorización de géneros de escritura educativa empleada por los docentes en la vida cotidiana de las escuelas caracterizando algunos de sus rasgos distintivos.

En el cuarto exponemos por qué consideramos que la planificación se ha constituido como la práctica de escritura preeminente de los docentes en las escuelas. Es decir, cómo se configura como un organizador de las prácticas escolares susceptible a la sobremanipulación y conversión en fetiche.

Y finalmente, compartimos una serie de inquietudes sobre las posibilidades pedagógicas de la escritura de los docentes en las escuelas.

Educación, Pedagogía y Escritura

La diferencia entre educación y pedagogía constituyó una de las preocupaciones de Emile Durkheim mientras desarrollaba su actividad como profesor de la cátedra de Ciencias de la Educación en la Universidad de Sorbona (París, Francia). En 1911, publicó su artículo clásico: *Educación y Pedagogía*. En el capítulo II, «Naturaleza y Método de la Pedagogía», explicó la diferencia entre ambos conceptos. La educación consiste en una acción, consciente o inconsciente, de una generación sobre otra nueva. En cambio la pedagogía consiste en una manera determinada de «reflexionar en las cosas de la educación». En ese marco, para el autor, mientras la educación ha estado siempre presente, la pedagogía ha sido *intermitente* en la historia de la humanidad. «Porque el hombre no reflexiona siempre, sino solo cuando tiene necesidad de reflexionar, y porque las condiciones de la reflexión no están dadas siempre y en todas partes» (Durkheim, 1977: 143).

En consecuencia, la reflexión se configura desde entonces como uno de los rasgos que caracteriza y diferencia a las prácticas pedagógicas de las prácticas educativas. Sin embargo, la reflexión pedagógica no se ocupa de hechos sociales indiferenciados sino que focaliza su mirada, escucha o elucidación en la captación de los sentidos educativos que atraviesan las prácticas sociales que se configuran como «unidades de interrogación u observación» (Saltalamacchia, 2005: 16) y también de intervención educativa.

No obstante, es el propio Durkheim quien en los inicios del siglo XX define a la pedagogía como teoría práctica atravesada por una suerte de estado de inmadurez asociado a su relación de dependencia con otras ciencias: Historia, Psicología, Sociología. Por eso, la Pedagogía se vuelve subsidiaria del desarrollo de las Ciencias de la Educación desde una perspectiva positivista que tiende a parcelar y a especializar el abordaje del fenómeno educativo. Es a partir de entonces, paradójicamente –y como tendencia

marcada a lo largo del siglo XX-, donde la *intermitencia* señalada propicia el abandono de la reflexión pedagógica sobre el fenómeno educativo y a cambio impulsa el desarrollo y multiplicación de los abordajes desde las Ciencias de la Educación: Historia de la Educación, Psicología Educacional, Sociología de la Educación, Política Educativa, Economía de la Educación, Antropología de la Educación, Administración Escolar, Filosofía de la Educación, Didáctica y Curriculum.

La perspectiva positivista logra prevalecer sobre las propuestas pedagógicas de la Escuela Nueva centradas en la actividad o la experiencia con abordajes multidisciplinares en la primera mitad del siglo XX incidiendo en los modos de organizar las propuestas y cotidianidades de las prácticas educativas de escuelas de todos los niveles del sistema educativo argentino. Proceso que conlleva una lógica de especialización en disciplinas fragmentadas que entre las décadas de 1960 y 1970 se configura como estructura curricular prevaleciente de las carreras de formación docente de nuestro país. Tendencia que mantiene su vigencia pese a que en los planes de estudios promovidos por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación de Argentina a partir de 2006 promueve la introducción del espacio curricular denominado Pedagogía –por un lado– y prescribe marcos regulatorios en los que las prácticas profesionales docentes han recobrado un reconocimiento como eje vertebrador y trayectos de la formación docente que requiere un abordaje totalizador y multidisciplinario –por otro–.

Paralelamente, entre fines del siglo XX y principios del XXI, se produce un resurgimiento de la Pedagogía –con una sobreabundante producción académica– en términos de reflexión sobre los fenómenos educativos a partir de una revisión y renovación de categorías conceptuales y su agenda de discusión. Valga entonces la siguiente enumeración como muestra del amplio repertorio de producciones que experimenta una suerte de estallido en este período².

2 Algunos de los autores no han producido obras estrictamente pedagógicas, sin embargo, sus publicaciones han generado una renovación de la agenda de discusión del campo de la pedagogía, razón por la que algunas son citadas. Por otro lado, la referencia a distintas producciones no tiene pretensiones de exhaustividad, sino ofrecer un repertorio lo suficientemente amplio para dar cuenta del *estallido* aludido.

La discusión epistemológica sobre la relación entre Pedagogía y Ciencias de la Educación (Filloux, 2001; Carli, 2004); transmisión (Debray, 1997; Frigerio y Diker, 2004), socialización (Felman y Murmis, 2002; Simmel, 2002; Carli, 2003; Baudelot y Leclercq, 2008), relaciones intergeneracionales (Dussel y Southwell, 2005; Carli, 2004); infancias (Carli, 2006; Larrosa, Assuncao de Castro; de Sousa, 2007; Frigerio, 2008; Carli, 2011); representaciones, consumos culturales, normatividad y normalidades (Baquero y Narodowsky, 1990; Steinberg y Kincheloe, 1997; García Canclini, 1999; Hernández, 2000; Carli, 2003); comunidad o prácticas de comunalización (Frigerio y Diker, 2008); acto político (Ranciere, 1998; Frigerio y Diker, 2005); oficio docente (Camilioni, 1998; Meirieu, 2008; Ranciere, 2007; Litwin, 2008; Cullen, 2009); saberes y contenidos escolares (Bernstein, 1993; Cullen, 1997; Frigerio y Diker, 2010a); estética y educación (Barbero, 2003; Frigerio y Diker, 2006; Frigerio y Diker, 2010b), y la escritura pedagógica (Gvirtz, 1999; Pineau, 2005; Garrido Landívar, 2010). Y en este recorrido, es necesario detenernos entonces sobre esta última problemática: la escritura pedagógica.

Siguiendo la revisión de producciones de nuestro país, Beatriz Alem (2004) realiza un rastillaje sobre las producciones que abordan la relación entre escritura y el trabajo docente. Golzman y Marucco (1993) plantean que son escasas las producciones personales de los docentes de materiales escritos que den cuenta de su práctica cotidiana y –en el caso de haberlas– distan de responder a las expectativas que tiene un supuesto lector sobre ellos. Marta Libedinsky (2001) expresa que en los pocos casos que se obtienen este tipo de materiales, los docentes omiten explicitar su autoría quedando desdibujada la producción pedagógica en consensos que no terminan de expresar el valor de la experiencia. Los estudios de Andrea Brito (2003) profundizan este análisis, y postula que los maestros necesitan recuperar la voz de la primera persona en una escritura que hable de la propia experiencia, que los sitúe como constructores de sus propios textos. Alem (2004) prosigue su recorrido analizando la hipótesis de algunos autores –y de sí misma– que expresa que la vertiente tecnicista de la década de 1960 y el auge de la planificación ofreció un género particular de escritura: la planificación didáctica. La autora señala que este formato «restringe excesivamente la escritura de un texto dedicado a pensar las anticipaciones de la enseñanza». Frente a dicho diagnóstico, indaga algunas alternativas

tales como las concepciones de la planificación didáctica entendidas como «programa guía» de Díaz Barriga (1984) o «guión conjetural» de Gustavo Bombini. Concepciones que, entiende, liberan al sujeto en sus posibilidades de imaginarse una práctica más flexible. La revisión de Alem finaliza haciendo alusión a algunas políticas educativas argentinas vigentes que tienen la finalidad de alentar la escritura pedagógica: Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIE), el Programa Elegir la Docencia o las experiencias del Programa Nacional Acompañamiento a Docentes Noveles y la serie de publicaciones a que dio lugar en Mendoza³.

Para finalizar este apartado, y en el marco del recorrido de lecturas y argumentos esbozado, es importante señalar que todas las prácticas de escritura docente –oportunamente documentadas– son susceptibles de ser analizadas en términos pedagógicos; pero no todas ellas –en sí mismas– constituyen una práctica de escritura pedagógica. Adscribimos a los términos de Adriana Puiggrós (1984), que postula es posible

...realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social: lo pedagógico está en todas partes, lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico, ni que tampoco la educación se diluya como parte de otras prácticas o la pedagogía dentro de otros campos teóricos. [...] reconocer a la educación como práctica productora de sentidos múltiples y diversos obliga a dar cuenta de sus vinculaciones con otras prácticas sociales, analizar lo pedagógico en relación con sus condiciones de producción y a reconocer el carácter múltiple de esas condiciones» (Puiggrós, 1984: 11-12).

Políticas Educativas, Ciencias de la Educación y otros hilos

En este apartado desarrollaremos las diferencias y las relaciones entre las prescripciones y orientaciones para el desarrollo de las prácticas educativas derivadas de las políticas educativas y aquellas derivadas de los aportes de las ciencias de la educación. Para avanzar en esa dirección nos valdremos de la diferenciación entre pedagogía de corporaciones, Estado, mercado y académica ofrecida por Narodowski⁴ (1994). Y para contextualizar

3 Entre las que destacamos el Número 006 que desarrolla y describe la experiencia en Mendoza (Ficcardi, Elgueta y Fava; 2009).

4 El uso de este aporte no conlleva la adscripción de los autores de este artículo a las posiciones políticas de Mariano Narodowski. Por otro lado, el desarrollo del apartado por más que toma como eje la propuesta del autor lo excede en su contenido.

dicha diferenciación, haremos alusión a algunos hitos de la historia de la educación en la provincia de Mendoza.

La pedagogía de corporaciones fue el modelo hegemónico hasta principios del siglo XIX. Prevalció desde los movimientos de la reforma protestante y contrarreforma en el siglo XVI. Las prescripciones sobre los modos de llevar la tarea educativa fueron compiladas en documentos denominados *Reglas* o *Instituta*, que convocaban a un conjunto de educadores en congregaciones religiosas, adscriptos a distintas colectividades o a agrupaciones de maestros (en ocasiones particulares). El modelo escolástico fue uno de los prevalecientes y la enseñanza de la fe el eje organizador de la enseñanza.

Siguiendo los aportes de Arturo Roig (1996), en el actual territorio de Mendoza, los jesuitas constituyeron una de las pedagogías de corporación más relevante durante el período colonial. Esta congregación dejó como testimonio un conjunto de documentos con descripciones geográficas, costumbristas, históricas y sobre la cultura de las parcialidades indígenas huarpes⁵. De particular interés, la obra *Catecismo*, de Luis Valdivia, escrito en Santiago de Chile en 1607, en el que se ofrecen instrucciones religiosas acompañadas de descripciones de costumbres huarpes y de gramáticas de sus lenguas (Millcayac y Allentiac). La acción educadora de esta congregación generó la apertura en 1757 de la cátedra de Filosofía que es el primer hito de una propuesta educativa posterior a la enseñanza de las primeras letras en la Ciudad de Mendoza.

La pedagogía de mercado tiene como primera experiencia la costumbre de contratación de maestros particulares por parte de las familias con suficientes recursos. Los servicios contratados de modo particular inauguran un modelo educativo regulado por el mercado que en ocasiones llegó a generar tempranamente la apertura de escuelas privadas que gozaron de cierto prestigio durante períodos en los cuales el Estado no podía sostener económicamente instituciones escolares fuera de los centros urbanos principales.

Esto aconteció, de modo acentuado, tras las secuelas del terremoto de 1861 cuando la reconstrucción de la ciudad de Mendoza fue la prioridad de

⁵ Arturo Roig (1996) ofrece en detalle las referencias de los documentos elaborados por los jesuitas instalados en el territorio actual de la provincia de Mendoza durante el período colonial y hasta su expulsión en 1764.

las partidas presupuestarias provinciales. Así, entre 1857 y 1861, el maestro Manuel Sayanca se desempeñó como director del establecimiento Fiscal de Primeras Letras Escuela Central, que quedó en ruinas luego del terremoto. Esta circunstancia lo llevó a migrar a la ciudad de San Juan hasta su retorno a la ciudad de Mendoza en 1863, tiempo en el que se hizo cargo de la nueva escuela El Salvador, financiada por el Estado provincial hasta 1865. A partir de ese momento, la escuela fue solventada por las familias de los estudiantes y el establecimiento se incorporó a la enseñanza particular. Sayanca, a su vez, ofrecía cursos superiores de modo particular para aquellos jóvenes de la provincia que se preparaban para realizar estudios superiores en las universidades localizadas en Córdoba, Buenos Aires o Santiago de Chile. De este modo, la pedagogía de mercado tiene como antecedente los servicios de los maestros particulares contratados por las familias o las escuelas particulares que agrupaba a maestros particulares. Sin embargo, solo algunos de estos casos consolidaron pedagogías de mercado que hayan quedado documentadas pese a que parte de sus experiencias pueden reconstruirse por las alusiones referidas en los periódicos de la época. Este es el caso del estudio realizado por María de las Mercedes Barranco (1973).

La pedagogía de Estado se consolida en siglo XIX cuando la educación pasa a concebirse como una cuestión de Estado. La construcción de los ciudadanos modernos dejó de estar monopolizado por las corporaciones (religiosas o de colectividades) y pasó a configurarse como una política del Estado. Proceso que inició el ámbito universitario (un hito es la creación de la Universidad de Buenos Aires en 1822 y la provincialización, primero, y posterior nacionalización en 1853 de la Universidad Nacional de Córdoba), continuó con la fundación de las Escuelas Secundarias Nacionales (1863) y las Escuelas Normales (1872), y la sanción de la obligatoriedad de la escuela primaria (1884) y su posterior expansión.

En Mendoza, los primeros intentos de consolidar una pedagogía de Estado se vinculan a la introducción en 1823 del método lancasteriano en las Escuelas Patrias⁶ (antecedentes de las actuales escuelas fiscales –primero– y de las

⁶ Los trabajos de historia de la educación suelen evocar como primera experiencia de enseñanza lancasteriana las desarrolladas en las Provincias de la Confederación (actual provincia de Entre Ríos) promovidas por José Gervasio Artigas en 1817 (Weinberg, 1995; Puiggrós, 1998). Advertido del riesgo del pionerismo y sin la pretensión del mito del origen, Roig (2007) estudia la experiencia realizada en San Juan en 1916 y documentada por Domingo Faustino Sarmiento en su libro *Enseñanza Popular*, publicado en Chile en 1848.

escuelas primarias a partir de 1884) como una continuidad de la inauguración del Colegio Santísima Trinidad⁷ en 1817 (y que funcionó de modo intermitente hasta el derrumbe del edificio en el terremoto de 1861). El plan de estudios fue elaborado por Tomás Godoy Cruz desde una perspectiva humanista que desplazó a la perspectiva escolástica. La apertura incluyó la instalación de una prensa en la cual se imprimían los textos escolares utilizados por los estudiantes de las primeras letras de las Escuelas de la Patria y del colegio. Y fundó además una biblioteca (hoy Biblioteca San Martín). En consecuencia, en el territorio actual de Mendoza encontramos tempranamente la configuración de una pedagogía de Estado que articulaba los niveles de primeras letras (primaria) y posteriores (secundaria), que incluía equipamiento para la elaboración de materiales didácticos donde se imprimían también algunos de los primeros semanarios o diarios de la provincia y la fundación de una de las bibliotecas más completa de la época. Sin embargo, estas experiencias de pedagogías de Estado suelen estar omitidas en las obras de historia de educación de nuestro país.

La pedagogía académica alude a las producciones y experiencias desarrolladas en los ámbitos universitarios como resultado de ensayos, investigaciones, experiencias de laboratorio, intervenciones o a la organización de establecimientos educativos de niveles primarios o secundarios asociados a las unidades académicas universitarias. Las producciones de la pedagogía académica, por lo general, están dirigidas a un lector especializado y universitario y pocas veces a los docentes de los distintos niveles.

Una breve reseña del proceso de institucionalización de la pedagogía académica en la región de Cuyo entre 1940 y 1973 puede darnos algunas pistas sobre algunos de sus avatares. En 1939 se funda la Universidad Nacional de Cuyo con sedes en las provincias de San Juan, San Luis y Mendoza. Un año después se funda el Instituto de Profesorado en la ciudad de San Luis que ofrecía las carreras de Profesorado en Ciencias Físico Química y en Matemática. En 1946 el Instituto de Profesorado se transforma en Facultad de Ciencias de la Educación. Dos años después se funda en dicha facultad el Instituto de Investigaciones Pedagógicas con una fuerte

7 Un año después se abre en Buenos Aires el Colegio de la Unión del Sud impulsado por Martín de Pueyrredón y animado por los mismos ideales del antecedente mendocino.

impronta psicologista. En 1958 cambia la denominación a Facultad de Ciencias con cuatro carreras: Físico-Química; Matemática; Pedagogía y se crea Psicología. En 1969 se desdobra en dos facultades: de ciencias Físico-Química y Matemática y de Pedagogía y Psicología. Y en 1973, la intervención de Lanusse decreta la segmentación de la Universidad Nacional de Cuyo en tres universidades: Universidad Nacional de Cuyo, cuya sede queda localizada en Mendoza; Universidad Nacional de San Juan, y Universidad Nacional de San Luis. En este escenario, la producción pedagógica académica en la ciudad de Mendoza fue intermitente entre 1940 y 1973. Uno de los espacios de publicación de las producciones de la época fue en el Boletín de Estudios Políticos⁸. Entre 1950 y 1973 (16 publicaciones) aparecen cuatro artículos de carácter pedagógico. El primero publicado en 1959 por Yolanda Emilia Bórquez Ramal sobre la relación entre los caracteres biosociales y el analfabetismo en Mendoza. El segundo y tercero (1962-1963) refieren a Conferencias Pedagógicas donde se abordan los aportes del educador Julio Leónidas Aguirre cuyo autor es Arturo Roig. Y el cuarto (1968) aborda la enseñanza de la geografía regional en la escuela secundaria cuyo autor es Rossier Omar Barrera.

Recapitulando, entre 1940 y 1973 la ciudad de San Luis se configuró como polo de desarrollo de producción académica pedagógica y las publicaciones de este tenor en la ciudad de Mendoza fueron intermitentes. Sin embargo, las publicaciones realizadas en el Boletín de Estudios Políticos perfilan tres de las grandes tradiciones que tendrán posteriores desarrollos: sociología de la educación (Bórquez Ramal); pedagogía o estudios sobre las ideas pedagógicas de los educadores (Roig), y las didácticas específicas (Barrera).

¿Cuál es el sentido del recorrido de este apartado por las pedagogías de corporaciones, de Estado, mercado y académico? Cada una de estas configuraciones de la pedagogía establece sus propias reglas de juego.

La Pedagogía de Corporación tiene la finalidad de transmitir el acervo cultural de un grupo determinado (religioso, colectividad, educativo): sus costumbres, valores, lengua, tradiciones, ritos. Este tipo de pedagogía suele estar encarnada en los propios educadores, aspecto que en ocasiones es objeto de disciplinamiento por parte de las políticas de Estado.

8 Boletín de Estudios Políticos (1950 a 1961), Boletín de Estudios Políticos y Sociales (1962 a 1967), y Boletín de Ciencias Políticas y Sociales (1968 a 1981).

La Pedagogía de Mercado configura su propuesta educativa desde la ley de la oferta y la demanda. Establece un vínculo centrado en el cliente y genera también nichos de profesionalización pedagógica en la producción de contenidos en función del negocio editorial.

La Pedagogía de Estado apuesta a una definición de la educación como un derecho, orienta sus pautas a la construcción de la ciudadanía y propicia la emergencia de un profesional especializado en la definición y puesta en marcha de las políticas educativas. A partir de la década de 1970 los pedagogos de Estado tienden a tener un perfil universitario que suele prescindir de la experiencia docente en el sistema educativo para el cual establece sus políticas.

Y *la Pedagogía Académica* es producida en el ámbito universitario enrolada en distintas tradiciones de producción científica a las que destina sus publicaciones.

Por lo tanto, en el escenario de las prácticas educativas circulan pautas, orientaciones, modos de hacer, dispositivos didácticos, materiales educativos que provienen de estas cuatro configuraciones de la pedagogía. Es decir, en ocasiones una pauta es interpretada por la comunidad educativa como emanada de los aportes de las ciencias de la educación (pedagogía académica) cuando proviene de una definición política (pedagogía de Estado), o de la toma de posición ante la temática de un colectivo dado (pedagogía de corporación), o de la disponibilidad en el mercado editorial del abordaje de ciertos temas (pedagogía de mercado).

A modo de ejemplo. La pedagogía de Estado ha definido como política educativa la educación sexual. Sin embargo, puede acontecer que algunos colectivos adherentes a ciertas pedagogías de corporaciones sean reticentes al abordaje de la problemática del modo en que están planteados en dichas políticas. O que los materiales didácticos y educativos provistos por las editoriales (pedagogía de mercado) omitan ciertos planteos y abordajes innovadores y apuesten a planteos tradiciones animados por una lógica de mercadeo que dictamina que las innovaciones venden menos. O que los aportes de las pedagogías académicas estén realizados en un lenguaje tan especializado que restrinja las audiencias a quienes está dirigido (entre ellas la de los docentes) y que además no ofrezca pistas de cómo trabajar esas problemáticas concretamente en el aula.

Y la situación se complejiza aún más cuando se producen entrecruzamientos, anudamientos o mixturas. Cuando para legitimar ciertas orientaciones se recurre indistintamente a argumentos pedagógicos de Estado, de mercado, de corporación y académicos. Anudamientos que encuentran sus escenarios de expresión en la escritura docente. Anudamientos sobre los que es necesario detenerse a reflexionar pedagógicamente con el propósito de elucidar a qué lógicas responden, cuáles son los hilos que tensan y cuáles son los que se arremolinan y enredan. Establecer a qué pedagogía responde nos ofrece algunos indicios, establecer en qué género de escritura educativa o pedagógica se inscriben, otros más.

Géneros de escritura docente

En el diccionario de la Real Academia Española aparecen nueve acepciones para referir a la noción de género. Entre ellas dos que son de nuestro interés: conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes, y clase o tipo a que pertenecen personas o cosas. A continuación ensayaremos un ordenamiento de las escrituras educativas y pedagógicas docentes explicitando los criterios de caracterización utilizados. Así, los géneros de escritura docente propuesta son: burocrática/administrativa; de anticipación; para la intervención; y posactiva.

La escritura docente *burocrática/administrativa* tiene la finalidad de dar respuesta a una necesidad de control planteada por la organización. El énfasis está puesto en la regulación de la tarea docente prescindiendo o relegando a segundo plano la preocupación educativa o pedagógica, por ello –estrictamente hablando– no constituye una escritura educativa. Por otro lado, este tipo de escrituras suelen estar fuertemente estandarizadas, ser cíclicas o reiterativas, requieren cierto grado de automatización y podrían ser reemplazados por sistemas autómatas.

Bajo este género enrolaríamos: distintos tipos de registro (de asistencias, de resultados de evaluación, de requisitos), completamiento de solicitudes (de equipamiento, licencias, salidas, días y horarios de trabajo), control de progreso o desarrollo (de planificaciones, de tareas estipuladas, de taxonomías de comportamientos observables), partes diarios o semanales, anecdóticos o cuestionarios estructurados.

Los argumentos esgrimidos para legitimar este género de escritura recurren a la necesidad de orden, control y regulación de los procesos y resultados en función de aquello programado de modo anticipado. Anticipaciones que tienen el carácter de patrón de medida de aquello que acontece en términos de eficacia, eficiencia y excelencia.

La metáfora de este género de escritura educativa es el reloj mecánico.

La escritura educativa docente *de anticipación* tiene la finalidad de explicitar de manera previa a la práctica educativa intencionalidades, dispositivos de intervención, materiales didácticos, formas de trabajo y de evaluación, disposición de tiempos y espacios, condiciones requeridas. Está destinada para el propio docente y puede estar fuertemente estructurada o recurrir a borradores, bocetos o esquemas desestructurados. Constituyen una referencia para la elaboración de materiales para la intervención. Si el modo en que se lo estructura se organiza –prioritariamente– bajo una lógica de control relegando a un segundo plano la intencionalidad educativa pasa a constituir un género de escritura docente burocrático/administrativo.

Bajo este género enrolaríamos: planificación, distintos organizadores de contenidos para uso del docente (síntesis, fichas, esquemas de contenidos, mapas conceptuales, diagramas, infografías, líneas de tiempo, cuadros comparativos, marcas con señaladores, núcleos problematizadores), simulaciones, diario de anticipaciones,

Los argumentos esgrimidos para legitimar este género de escritura recurren a la necesidad de prever posibles situaciones que acontezcan durante la intervención. Previsión que se dirige al desarrollo de los contenidos, a la organización de la propuesta de trabajo, la regulación de la disciplina durante la clase, la disponibilidad de soportes tecnológicos varios, y cálculos anticipados de tiempos, espacios y condiciones.

La metáfora de este género de escritura educativa es el boceto previo de una obra de arte elaborada por un artista, el plano bosquejado por un arquitecto, el mapa trazado por un aventurero. De acuerdo al grado de flexibilidad con la que se utilice este género de escritura variará la analogía sugerida. Así, es de esperar que el arquitecto no confunda la construcción con el plano, el aventurero, el territorio con el mapa, y el artista, el boceto con la experiencia estética y los desafíos de la obra de arte.

La escritura educativa docente *para la intervención* tiene la finalidad de sostener y dar cabida a la experiencia educativa. Se configuran como materiales para el uso, para enseñar y/o para aprender. Su finalidad es disponer al otro y a sí mismo en determinada dirección o acción. Se orienta hacia la provocación de un acto. Y su utilidad, pertinencia o sentido se reconoce en los efectos que suscita. Así, si bien su construcción acontece en forma previa a la intervención, en su puesta en marcha requiere una habilidad en términos de uso o ejecución y su sentido se evalúa en los efectos que produce. Si prescinde de su intencionalidad educativa puede advenir como género administrativo.

Bajo este género enrolaríamos: materiales didácticos, presentaciones (pizarrón, afiche, PowerPoint, Prezi), textos efectivamente utilizados en la intervención, guías de trabajo o consignas, correspondencia por correo electrónico, publicaciones en blog, facebook, juegos didácticos, simulaciones didácticas, elaboración de casos, señalamientos, correcciones u orientaciones.

Los argumentos esgrimidos para legitimar este género de escritura recurre a la necesidad de disponer los materiales y condiciones que requiere la intervención. En algunas ocasiones este tipo de materiales es realizado por el mercado editorial y los docentes se vuelven consumidores de los mismos. En estos casos, el docente restringe o relega su capacidad de diseñar formas de intervención y adopta-adapta a las situaciones específicas de sus propias prácticas. En otros casos, la construcción y/o acopio de estos materiales se vuelve acervo, legado o herencia didáctica y pedagógica propicia para compartir y enriquecer con otros colegas.

La metáfora de este género de escritura educativa es el andamio que permite levantar una construcción, andador que permite explorar y fortalecer el propio equilibrio en aras de caminar por sí mismo, puente que permite cruzar al otro lado. Y es de esperar que el andamio se cambie, quite o complejice en la medida que la construcción avance y crezca; que el andador no permanezca impidiendo caminar por sí mismo, y que el puente comunique ambos lados y permita llevar y traer varios objetos en ambas direcciones.

La escritura educativa docente *posactiva* tiene la finalidad de caracterizar y analizar los efectos del proceso educativo. Es decir, de asombrarse por los efectos no previstos y volver a preguntarse por aquellos esperado. Y es

también el momento de ofrecer indicaciones, de disponer otras mediaciones y de mediar a través de un juicio profesional docente. Si los aspectos antedichos no aparecen, este tipo de escritura puede estandarizarse y convertirse en burocrática/administrativa.

Bajo este género enrolaríamos: instrumentos de evaluación; señalamientos, correcciones u orientaciones; diagnósticos y test; intercambios por correos electrónicos, facebook u otros medios; correcciones; diarios de clases; consultas.

Los argumentos esgrimidos para legitimar este género de escritura recurren a la necesidad de formular juicios sobre los efectos educativos. Es necesario que se vuelvan objetos de estos juicios todas las dimensiones del proceso educativo y no sólo el rendimiento académico del estudiante.

La metáfora de este género de escritura educativa es el reciclaje y los ciclos ya que en ambas imágenes su utilidad reside en los efectos. En consecuencia, el estancamiento o detenimiento se configura como un problema que es necesario analizar y replantear dentro de una visión de conjunto o heurística.

Como ya se ha expresado en el análisis del primero de los géneros (burocrático/ administrativo) no toda escritura docente es educativa, y como –se expresó en el primero de los apartados en diálogo con Adriana Puiggrós– no toda escritura educativa es pedagógica. Sin embargo, toda escritura es susceptible de un análisis pedagógico. Por ello documentar distintos materiales de escritura docente de la vida cotidiana en las escuelas tiene sentido.

Presentado este panorama, es necesario entonces avanzar en la presentación de nuestra distinción de dos géneros de escritura pedagógica: situada en las prácticas y académica.

La escritura pedagógica docente *situada en las prácticas* se caracteriza por explicitar la autoría del practicante; tener la intención de transmitir los secretos de oficio (no busca dar recetas que sean repetidas sino que pueda captarse la intencionalidad o el gesto a partir del cual se lo recrea en otras situaciones análogas pero siempre singulares de las prácticas educativas); describir las situaciones, hechos, sucesos evitando la tentación de reemplazarlos por juicios, alusiones enigmáticas o crípticas. Suele expresarse

en un estilo narrativo en el que se ofrecen juicios de valor que explicitan el posicionamiento del autor, pero lo hace una vez se han descrito lo suficiente escenas, hechos, situaciones que dan lugar a dicha enunciación dejando abierta la posibilidad de discutir otros posicionamientos. Evita las citas y su multiplicación en el escrito, con ello procura no recurrir a voces autorizadas para autorizar la propia voz. Da cuenta de experiencias, de prácticas, de situaciones. Presta atención al riesgo de caer en discursos maniqueos, en relatos moralizadores o en simplificaciones de problemáticas complejas. Es más adepto a la metáfora y al rodeo narrativo que a la definición, a utilizar los recursos retóricos de la literatura que las precisiones conceptuales con pretensión aséptica de las ciencias. Concurren a este posicionamiento varias obras de maestros (Luis Iglesias, Olga y Leticia Cossettini, Herminia Brumana, la mendocina Florencia Fossati, entre muchos otros) y algunos aportes de la etnografía como los de Elsie Rockwell (1987), quien reflexiona:

El acto de escribir se relaciona con los procesos de memoria que uno empieza a usar (...) Hay tendencias personales en esto: si tiende hacia la lógica del discurso o hacia la textualidad, hacia el relato coherente o hacia lo fragmentario pero más rico, hacia lo central y explícito o bien hacia lo periférico, azaroso, contextual, implícito. La progresiva mejoría en los registros significa tender hacia la capacidad de incluir, en lo posible, todo eso.

En esta línea, las investigaciones etnográficas de la autora ofrecen algunas categorías para comprender el empleo de los docentes de la lengua escrita en tanto lectores y productores de textos atravesados por contextos y condiciones particulares de trabajo (Rockwell, 1992).

La escritura pedagógica docente *académica* se caracteriza –como este escrito– por utilizar un lenguaje propio de la comunidad universitaria a quien se destina el texto en tanto auditorio. Recurre al uso de citas de autores con el propósito de explicitar los marcos referenciales desde donde posiciona los planteos que se desarrollan. Citas que tienen el propósito de establecer con qué aportes se entra en diálogo, con cuáles se expresan puntos de vista coincidentes y con cuáles divergentes. En otras ocasiones, las citas buscan abrir un abanico de opciones a modo de repaso del estado de discusión sobre un tema. Los aportes pueden dirigirse a dar cuenta de un estado de discusión sobre una problemática pedagógica, dar a conocer los resultados de

investigaciones o de intervenciones. El estilo de escritura estará dado por los modos establecidos en la tradición académica en la que se enrole: sociología de la educación, psicología educacional, historia de la educación, administración escolar, antropología educacional, política educativa, curriculum, didáctica, filosofía de la educación, pedagogía. Por otro lado, las opciones metodológicas ofrecerán también un estilo y estructura de escritura donde inciden las planillas de completamiento de las distintas agencias de producción científica.

Preeminencia de la Planificación

La planificación, en tanto género de escritura educativa, constituye una tecnología que tiene como finalidad expresar la intencionalidad del acto o práctica social, entre ellas las prácticas educativas. En este marco, la práctica educativa supone siempre una intencionalidad pero no el uso de la planificación para expresarla. La utilización de un programa de contenidos⁹ parece ser el antecedente más próximo de la planificación como tecnología social.

En el programa se explicitan los contenidos escolares que serán desarrollados a lo largo de un ciclo escolar en determinada cátedra universitaria. Sin embargo, como tal y en la Argentina, la planificación se introduce en el campo educativo como exigencia de escritura docente en la década de 1960 en el contexto de las teorías desarrollistas. Antes de la planificación existían programas pero su lógica era otra y para entender sus diferencias es necesario introducirnos en un abordaje histórico sobre los modos de hacer política y sus formas de legitimación.

Digamos entonces que la planificación tiene una doble procedencia: del campo de la administración y organización de la producción industrial (fordismo, taylorismo) y de las ciencias políticas.

Del primero refiere a las nuevas formas de producción en cadena a principios del siglo XX que tenían como finalidad la reducción de costos y la producción en masa. De este modo el trabajo se organizaba en forma racional en sus secuencias y procesos bajo la vigilancia del cronómetro. En este esquema de producción, la planificación constituía la instancia preactiva

9 La comunidad científica acuerda que uno de los primeros programas de contenidos documentados corresponden a la Universidad de Glasgow del siglo XVI y localizada en Escocia. Sin embargo, tienden a vincular ese documento más a las genealogías de sentidos sobre curriculum que a la planificación.

destinada a descomponer el proceso de producción en sus partes, establecer las operaciones requeridas para cada una de ellas, especializar a los operarios, ensamblar la línea de producción, establecer supervisores del trabajo de los obreros y vincular el salario a los resultados de producción. Desde la corriente positivista, se consideró al taylorismo como una forma de organización científica del trabajo. El modelo diseñado se configuraba como el modo de funcionamiento al que debía ajustarse la realidad. Es decir, el diseño planificado representaba en esta concepción la realidad, y todas las operaciones técnicas de control, el esfuerzo para ajustar la producción a ese modelo idealizado. No pasó mucho tiempo para que estas tecnologías de regulación social se readaptaran a la organización de las escuelas.

En las ciencias políticas, un hito de interés es el primer y segundo gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1955). Muchos son los aspectos con los que se diferenció en sus modos de gobernar de los mandatarios precedentes. Pero uno que destacamos en el campo de las ciencias políticas es que –además de la utilización de los medios de comunicación de su época y del despliegue del discurso en escenarios masivos– fue el primero en utilizar la planificación como modo de hacer políticas públicas. Presentó a la ciudadanía en general una planificación de sus acciones de gobierno en dos oportunidades: Primer Plan Quinquenal, 1946-1952. Segundo Plan Quinquenal, 1951-1955. De este modo, la planificación empezó a ocupar un papel como tecnología social y nueva forma de hacer política que se presentaba como superadora de modos de hacer política pública improvisada y arbitraria. La planificación, cuya procedencia era el campo de la administración y organización industrial, fue adaptada y redefinida como práctica política desde una marcada ideología justicialista. Sin embargo, las orientaciones políticas en el campo educativo siguieron utilizando los programas de contenidos y prestando especial cuidado en el diseño de materiales didácticos en los que se presentaba al peronismo no como un partido político sino como un movimiento patrio. Es decir, el peronismo se legitimaba a sí mismo como la expresión del ser argentino.

Entre tanto, los maestros y profesores argentinos no planificaban. Por ello la escritura educativa estaba centrada en la producción de materiales para la intervención, el completamiento de algunos requisitos burocráticos/administrativos y –en número significativo– hubo quienes se ocupaban de elaborar escritos educativos posactivos y escritos pedagógicos situados en las prácticas.

Es el caso de la tradición de maestros de la Escuela Nueva que se oponía a la tradición academicista universitaria del positivismo pedagógico (donde la Universidad Nacional de La Plata se configuró como un referente por entonces). Así, proponían un giro paidocéntrico, la organización del trabajo escolar centrado en actividades o experiencias que requirieran un abordaje interdisciplinario, que el registro de los estudiantes fuera una producción singular y se promoviera la introducción del cuaderno único (en reemplazo de las pizarras), que permitía registrar el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, el tecnicismo educativo impulsado por el peronismo, el positivismo pedagógico academicista y el desarrollismo educativo (a partir del golpe de estado de 1955) promovieron y consolidaron una visión tecnocrática sustentada en los aportes de la psicología conductista (que contaba desde 1956 con la taxonomía de Bloom) que había servido de sustento al taylorismo, se enrolaba en la tradición positivista y empezaba a ofrecer tecnologías sociales y marcos referenciales a las teorías del capital humano que sustentaban las políticas desarrollistas. En consecuencia, la tradición de la Escuela Nueva y sus aportes fueron desplazados y/o resignificados. Silvina Gvirtz (1999), a modo de ejemplo, analiza cómo el cuaderno único (centrado en actividades con un abordaje interdisciplinario y como producción singular del estudiante) fue reemplazado por el cuaderno de clase (dividido por áreas de conocimientos que empiezan a estar parcelados también en la organización del tiempo escolar; con un formato idéntico que tienen que respetar todos los estudiantes, y establecido como una herramienta de control de resultados).

Es en este escenario histórico que la tecnología social de la planificación se implanta como práctica de escritura docente. Introducción que instala el equívoco de que es la práctica educativa la que tiene que adaptarse a la escena diseñada o planificada. Y la representación de que la prescripción detallada de la escena planificada es suficiente por sí misma. En otras palabras, o tomando prestadas expresiones de algunos docentes «terminar el programa» se vuelve la tarea central del quehacer docente y –en consecuencia– la del supervisor: verificar que en el libro de temas y en los cuadernos de clase de los estudiantes aparezca la misma escena del diseño o planificación. Modo a partir del cual el control y la administración sustituyen a la ocupación educativa y cercena toda posibilidad de reflexión pedagógica.

Lo descrito constituye una suerte de marca fundacional a partir de la cual se institucionaliza la planificación que perdura en la repetición, con otros ropajes y sentidos, hasta nuestros días. Nuevas taxonomías resisten la crítica a la pedagogía por objetivos y procuran una pedagogía centrada en contenidos, o una pedagogía por competencias, o una pedagogía centrada en la evaluación y la calidad total, o una pedagogía que defina estándares. Y en la cotidianidad de muchas escuelas la preocupación de algunos profesores pasa por si las acciones se expresan en verbo en los objetivos, con sustantivos en las actividades y con gerundio en los aprendizajes acreditables de los estudiantes.

Y la planificación como tecnología social sigue configurándose como un fin en sí mismo borrando las huellas de su carácter de medio o herramienta. ¿Qué explicación podernos ofrecer sobre la preeminencia de la planificación?

Una posible, entre otras, en la práctica educativa –como en toda práctica social– acontece algo del aquello que es regulado por las reglamentaciones y por las escenas definidas en las planificaciones. Pero también acontece algo –y mucho– de lo imprevisible, de lo impensado, algo que en ocasiones es la actuación de otras escenas sociales o algo que no es más que la puesta en acto de la impotencia de la escena planificada. Y esta escena de lo impensado se da cita en el aula, el patio, el pasillo, los baños, en la proximidad, en el leguaje, en los gestos, en el trato... despertando toda la carga de ansiedades ante la aparición de lo impensado, de lo contrario a lo idealizado y planificado.

Es entonces que la planificación deja de ser tecnología social para la explicitación y anticipación de sentidos y se transforma en un mecanismo defensivo contra la angustia. Y la insistencia sobre la misma se configura como un modo de insistir en la *escena diseñada* y de exigir que la *realidad* se adapte al boceto. De exigir a los sujetos respondan a las idealizaciones ficcionales planificadas. Se configura como un reducto/refugio donde recuperar la ilusión del orden.

Por eso al inicio del ciclo escolar en muchas escuelas la convocatoria es a renovar las categorías de planificación, a renovar el pacto ilusorio de que la planificación ofrece algo del orden al que se resisten las experiencias educativas cotidianas.

Y en esa relación se pierde la capacidad de reflexión pedagógica sobre su sentido. Y una de las razones de dicha pérdida es el trabajo psíquico, grupal, institucional y social que supone admitir que la planificación como organizador es utilizada como un mecanismo defensivo contra la angustia que provocan las nuevas escenas de la cotidianidad educativa. Sin embargo, concentrar el pensamiento en la redacción de verbos, sustantivos o gerundios mantiene la ilusión de que tal vez, algún día, la experiencia cotidiana se advenga y se atenga a lo planeado.

Hacia otros modos de escritura pedagógica

Recuperar la centralidad de las prácticas, apostar por las escrituras docentes para la intervención, ridiculizar la centralidad de planificación y reírnos del sinsentido de algunas de las categorías que intentan revestirse como categorías científicas sin serlo. Explorar las propuestas de la planificación como *programa guía* o como *guión conjetural*. Parece un buen comienzo.

Tarea que requiere se constituya como experiencia colectiva en el que la angustia sobre las escenas cotidianas de las prácticas educativas pueda ser nombrada y reflexionada pedagógicamente. Donde pueda darse el debate sobre el sentido de la planificación, pero a la vez se dé la escritura pedagógica sobre las propias experiencias para volverse acervo cultural, legado de secretos de oficio, escritura pedagógica docente de tipo *situada en las practicas*, académica o del género que se autoricen explorar los colectivos docentes atentos al riesgo que representa la pulsión a la repetición de la planificación como género preeminente.

La historia de la educación nos enseña que durante mucho tiempo se educó y hubo prácticas de escritura pedagógica por más que no había planificación. Esto no quiere decir desechar esta tecnología, sino utilizarla desde el lugar instrumental de explicitación de nuestras intencionalidades y reflexionar sobre el riesgo de que sobremanipulemos este organizador institucional como mecanismo defensivo ante la angustia que nos ocasiona la incertidumbre y lo imprevisible de la experiencia cotidiana en las prácticas educativa.

Bibliografía

- ALEM, Beatriz (2004). *La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente*. Buenos Aires, programa Elegir la Docencia, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, MECT.
- BAQUERO, Ricardo; NARODOWSKI, Mariano (1990). «Normatividad y normalidad en pedagogía». En *Revista Alternativas*. Buenos Aires, Año IV, N° 6. Centro de Producción Educativa de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- BARBERO, Jesús Martín (2003). «Estética de los medios de comunicación». En XIRAUX, Ramón; SOBREVILLA, David (comp), *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Madrid, Trotta.
- BARRANCO, María de las Mercedes (1973). «La educación». En MARTÍNEZ, Santos Pedro (dir). *Repercusiones de Pavón en Mendoza a través del periodismo (1861-1863)*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- BAUDELLOT, Christian; LECLERCO, Francois (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- BERNSTEIN, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BOMBIN, Gustavo (2002). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires, mimeo.
- BRITO, Andrea (2003). «Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza». En revista *Propuesta Educativa*. Año 12, N°26. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CAMILIONI, Alicia (1998). El sujeto del discurso didáctico. En revista *Práxis Educativa*. Año 3, N°3, febrero. Buenos Aires.
- CARLI, Sandra (2003). «Educación Pública. Historia y Promesas». En FERDFEBER, Myriam (comp). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Novedu.
- (2004). «Pensar la educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles». En *Revista trampas de la comunicación*. Año 3, N° 20, Buenos Aires, Ediciones Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de La Plata, pp. 44-51.
- (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.
- (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires, Paidós.

- CULLEN, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- (2009), *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires, La Crujía Ediciones.
- DEBRAY, Régis (1997). *Transmitir*. Buenos Aires, Manantial.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1984). *Didáctica y Curriculum*. México, Ediciones Nuevomar.
- DURKHEIM, Emile (1977). «Naturaleza y método de la Pedagogía». En *Teoría de la educación y sociedad (Introducción y selección de textos Fernando Mateo)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- DUSSEL, Inés; SOUTHWELL, Miriam (2005). «En busca de otras formas de cuidado». En revista *El Monitor de la Educación*. Buenos Aires, N°4, setiembre 2005. Recuperado el 6 de diciembre de 2012. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm>
- FELDMAN, Silvio; MURMIS, Miguel (2002). «Formas de sociabilidad y lazos sociales». En BECCARÍA, Luis (comp). *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires, Universidad Nacional General Sarmiento y Editorial Biblos.
- FICCARDI, Marcela; ELGUETA, Martín; FAVA, Claudia (2009). *Acompañar a los novales: una experiencia piloto en red*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- FILLOUX, Jean Claude (2001). *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- (2006). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- (2010a). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- (2010b). *Educación: sobre impresiones estéticas*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- FRIGERIO, Graciela (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. Buenos Aires, Del Estante Editor.

- (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires, Del Estante Editor.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1999). «El consumo cultural: una propuesta teórica». En SUNKEL, Guillermo (comp.). *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación*. Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- GARRIDO LANDÍVAR, Jesús (2010). *Las ranas y el efecto Pigmalión. 42 relatos para una escuela y una sociedad inclusivas*. Barcelona, GRAÓ.
- GOLZMAN Guillermo; MARUCCO, Marta. (1993). «Usted preguntará por qué escribimos». En GOLZMAN, Guillermo (coord.). *Maestra, usted de qué trabaja*. Buenos Aires, Paidós.
- GVIRTZ, Silvina (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*. Buenos Aires, Eudeba.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000). «La importancia de interpretar la cultura visual». En *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- LARROSA, Jorge; ASSUNCAO DA CASTRO, Inés; DE SOUSA, José (2007). *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- LIBEDINZKY, Marta (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires, Paidós.
- MEIRIEU, Philippe (2008). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, GRAÓ.
- NARODOWSKI, Mariano (1994). «Para volver al Estado. Del Pedagogo de Estado al Pedagogo de la Diversidad». En *Revista Propuesta Educativa*. Año 8, N°17.
- PINEAU, Pablo (2005). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires, Paidós.
- PUIGGRÓS, Adriana (1984). *La educación popular en América Latina*. México, Editorial Nueva Imagen.
- (1998). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz.
- RANCIÈRE, Jacques (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2007). *En los bordes de lo político*. Buenos Aires, La Cebra.

- ROCKWELL, Elsie (1986). «De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela». En *La escuela, lugar de trabajo docente: descripciones y debates*. México, Departamento de Investigaciones educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México, Departamento de Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones educativas del Centro de Investigación y estudios avanzados de Instituto Politécnico Nacional.
- ROIG, Arturo Andrés (1996). *Mendoza en sus letras y sus ideas*. Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.
- (2007). «Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822-1974)». En ROIG, Arturo Andrés; SATLARI, Cristina (comp). *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.
- SALTALAMACCHIA, Homero (2005). *Del proyecto al análisis. Aportes a una investigación cualitativa socialmente útil*. Buenos Aires, El Artesano.
- SIMMEL, Georg (2002). «La sociabilidad». En *Cuestiones fundamentales de sociología*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- STEINBERG, Shirtey; KINCHELOE, Joe (1997). *Cultura infantil y Multinacionales*. Madrid, Morata.
- WEINBERG, Gregorio (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, A-Z Editores.

Algunas ideas sobre la noción de *práctica* en el campo educativo¹

Por: Anahí Mastache
(Instituto de Investigaciones
en Ciencias de la Educación-
UBA)²

Este texto se propone compartir algunos recorridos teóricos sobre la noción de *práctica*, su vinculación con otros términos (en particular, con las nociones de teoría y de praxis) y su utilización en el campo educativo. La selección de las perspectivas que se incluyen no intenta ser exhaustiva y responde exclusivamente al mayor interés que las expuestas han despertado en mi pensamiento. Finalmente, presento algunas ideas para contribuir al desarrollo de la docencia como práctica profesional, social y crítica, generadora de espacios pedagógicos facilitadores de experiencias que coadyuven a su formación como sujetos sociales comprometidos con su comunidad y capaces de aportar constructivamente.

Some ideas about the notion of *practice* in educational field

Abstract

In this paper, I intend to share some theoretical developments about the notion of practice, its relationship to other terms (in particular, with the notions of theory and praxis) and its use in education. I've not intention of exhaustivity on the approaches included; the choice only responds to my interest in them because of its influence on my thinking.

Finally, I present some ideas with the purpose of contribute to the development of teaching as a professional, social and critic practice. At the same time, I want to analyze the possibilities of teaching to facilitate students' experiences that contribute to their formation as social subjects involved in their community and able to contribute constructively.

1 Una primera versión de este trabajo fue parte del estado del arte realizado para la tesis de doctorado «El lugar organizador y articulador del saber en las situaciones de formación: representaciones y prácticas», dirigida por Marta Souto (IIICE-UBA, 2007).

2 anahivm@hotmail.com

Introducción

Este texto se propone compartir algunos recorridos teóricos sobre la noción de *práctica*, su vinculación con otros términos (en particular, con las nociones de teoría y de praxis) y su utilización en el campo educativo. La selección de las perspectivas que se incluyen no intenta ser exhaustiva y responde exclusivamente al mayor interés que las expuestas han despertado en mi pensamiento.

Finalmente, presento algunas ideas para contribuir al desarrollo de la docencia como práctica profesional, social y crítica, generadora de espacios pedagógicos facilitadores de experiencias que coadyuven a su formación como sujetos sociales comprometidos con su comunidad y capaces de aportar constructivamente.

Práctica y praxis

Según el Diccionario de la RAE, *práctico/a* viene del latín *practicus*, que a su vez deriva del griego. Usado como sustantivo correspondería a las acepciones 7 a 13:

7. Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas.
8. Destreza adquirida con este ejercicio.
9. Uso continuado, costumbre o estilo de algo.
10. Modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones.
11. Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión.
12. Aplicación de una idea o doctrina.
13. Contraste experimental de una teoría.

Al igual que en otros diccionarios, en estas acepciones la práctica supone:

- Una actividad o ejercicio autónomo o efectuado bajo la dirección de otro.
- Reglas, métodos, regularidades o modos habituales de efectuarla.

- La necesidad de cierto conocimiento y destreza, sea que se adquiriera previamente o que se desarrolle como producto del ejercicio mismo.
- La existencia de una prueba o habilitación necesaria y previa para el ejercicio profesional.

Cabe agregar que *práctico* alude también a quien es diestro o experimentado en algo.

Praxis, a diferencia de práctica o práctico, no pareciera constituir una palabra de uso corriente; su uso queda restringido a la filosofía.

Si bien la praxis alude, al igual que la práctica, a la «acción de llevar a cabo algo», mientras que el campo semántico de la práctica se establecería a partir de un conjunto de elementos (reglas, saberes, etcétera), el de la praxis requeriría, para su delimitación, de la diferenciación con la teoría. Desde la filosofía griega, *praxis* designa la actividad práctica en oposición a la actitud contemplativa o a la especulación teórica.

García Sierra (s/f) enfatiza la diferencia entre praxis (como concepto antropológico) y conducta (como concepto etológico o psicológico). La praxis designa el hacer humano histórico y cultural, que se diferencia del hacer de los animales; se define con relación al agente, vinculado a la producción de algo que puede ser exterior (que trasciende al agente) o interior (su finalidad es el agente mismo).

En general suponemos que la praxis es el resultado de anamorfosis de conductas previas, lo que implica que será preciso contar con configuraciones culturales, sociales e históricas muy complejas [...] (García Sierra, 2000: 236).

Algunos desarrollos teóricos sobre la práctica y otras nociones vinculadas

Teoría y práctica: breve recorrido histórico

En la época griega, *práctica* o *práctico* estaba vinculado a los asuntos humanos; daba cuenta de lo adecuado para una transacción o negocio.

Aristóteles distingue tres clases de actividad humana, asociadas con distintos tipos de saber y diferentes modos de vida (Ball, 1990):

- Teoría: actividad de contemplar lo que es inmutable, eterno y divino, cuyo fin es el conocimiento teórico, el conocimiento cierto (*episteme*) de estos objetos y relaciones inalterables. El modo de vida que le corresponde es el *bios theoretikos* propio del filósofo.

- Poiesis: actividad productiva cuyo fin es la construcción de objetos. Propia de artesanos o artifices, requiere de un conocimiento técnico (*techné*) que permita conocer los procesos de transformación de los materiales. Supone, pues, un saber para la acción misma.

- Práctica: actividad comunicativa del ciudadano, cuyo objeto es la acción, y en especial la acción moral que para Aristóteles es también política. El conocimiento práctico (*frónesis*) es el conocimiento de los otros hombres (de sus pensamientos, ambiciones, esperanzas y miedos). Se adquiere en y a través de las acciones e interacciones con ellos. El modo de vida práctico es el *bios politikos*, cuyo medio es el lenguaje; a diferencia de los artesanos que trabajan con materias tangibles, los *políticos* trabajan con palabras.

Para Aristóteles, la acción práctica es tanto el proceso como el resultado del actuar. La acción es la consecuencia de una elección deliberada, de un silogismo práctico. Este último es el modo de razonamiento cuya premisa mayor establece el fin general de la acción mediante un juicio sobre la realidad que hoy denominaríamos *de valor*; la premisa menor establece las condiciones técnicas de realización de la acción; y la conjunción de las dos premisas hace necesaria la conclusión (la acción o su evitación). Sería un balance entre los medios disponibles, el conocimiento teórico de las series causales que implica la acción, y la naturaleza y magnitud de los fines de cosas que se propone. En el hombre de experiencia y sabiduría práctica se da la conjunción de deseo correcto y razonamiento verdadero que conduce a la decisión acertada.

Los motivos o intenciones explican la acción aduciendo el estado al que se pretende llegar. La doble relación entre expresión sincera de las intenciones y su realización acertada es una de las más conocidas dificultades del conocimiento práctico. A diferencia del conocimiento teórico, el falseamiento puede encontrarse alternativamente en la expresión de las intenciones y/o en su realización.

El saber práctico no es, entonces, ni un saber especulativo (como la ciencia o *episteme*) ni un saber destinado a producir objetos (como la técnica). Su fin es alcanzar el bien común y la felicidad o bienestar de cada individuo. Por lo tanto, está ligado a la política (que concierne a la sociedad) y a la moral y la ética (que concierne al individuo).

Por otra parte, la razón especulativa (a diferencia de la razón práctica) busca descubrir las conexiones causales predictibles que revelan la constitución del mundo; su criterio de valor es la verdad. En cambio, el interés de la razón práctica es armonizar nuestros fines: en relación con nosotros mismos, con los otros sujetos y con la realidad natural y social en tanto constituyen series causales independientes de nuestra voluntad; su criterio de valor es el bien. La razón práctica puede considerarse una sabiduría sobre cómo funcionan las cosas en el mundo; implica una inteligencia reflexiva o reflexión inteligente que sabe cuándo hay que hacer algo y cuándo no y qué técnica corresponde usar en cada situación.

Razón teórica y razón práctica son dos actitudes de una misma facultad. En ambos casos, es puesta en movimiento por el interés, que es el género que Aristóteles deja innominado, al que pertenecen lo verdadero y lo falso, y también lo bueno y lo malo.

Estos desarrollos llevan a la distinción teoría-práctica, que se mantiene hasta la actualidad. Existe una tendencia a considerar a lo teórico como elevado y superior y a lo práctico como inferior. Ya Plotino consideraba a la praxis como una disminución o debilitamiento de la contemplación. En cambio, la distinción entre *poiesis* y *praxis* comienza a cambiar a partir de la edad media, terminando con la fusión de ambas nociones.

...—en la medida en que ese hacer ha incorporado tanto el *agere* latino (que corresponde a la *praxis* de Aristóteles, que, según él, estaría moderada por la *frónesis*, *prudentia*) como el *facere* latino (que corresponde a la *poiesis* aristotélica, moderada por la *techné*, *ars*) (García Sierra, 2000:236).

Lobkowitz (ver Ball, 1990) explica este hecho por la introducción de la cosmovisión cristiana. La creación del mundo por Dios puede ser considerada una producción; este hecho aumenta significativamente el valor de la acción

productiva. Este cambio de visión permite hablar de la construcción de objetos como de «actividades prácticas». Santo Tomás, al comentar la obra aristotélica, convierte a la *poiesis* y a la *praxis* en *factio* y *actio* respectivamente.

La actividad técnica o productiva adquiere así rasgos que en Aristóteles correspondían a la práctica. Por un lado, su referencia a los otros sujetos, y no ya solamente a los medios materiales; por otro lado, el reconocimiento de fines o bienes inherentes a la práctica misma e, incluso, el reconocimiento de la necesidad de prácticas *virtuosas*.

MacIntyre (2001), por ejemplo, entiende por práctica cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa establecida socialmente. Existen dos clases de bienes internos a la práctica, que solo pueden identificarse y conocerse participando en ella: la excelencia de los resultados y los modelos de excelencia de los procesos dados por la obediencia a reglas. Estos bienes solo se logran si los agentes se subordinan a las relaciones que la práctica impone. Entrar en una práctica es, por un lado, aceptar la autoridad de esos modelos y su pertinencia para juzgar la actuación, y, por otro lado, entrar en relación no solo con los practicantes contemporáneos sino también con los predecesores. Es decir que la práctica debe confrontarse con las habilidades técnicas y también con las instituciones. De ahí la importancia atribuida a las virtudes; sin ellas, las prácticas no podrían resistir al poder corruptor de las instituciones.

Marx, Sartre, Deleuze y Foucault

El marxismo se presenta como una «filosofía de la praxis». La misma incluye tanto la actividad productiva (la *techné* griega) como la actividad de los hombres en sus comunidades (la actividad práctica griega), se convierte así en sinónimo de producción material y mental.

La praxis se define como la actividad del hombre en cuanto sujeto histórico y social, está ligada a «hacer historia» y a «hacer sociedad humana». En la actividad práctica, el hombre hace y se hace en relación con los otros hombres y con la naturaleza, en y a través de la vida en sociedad. Por eso la acción es siempre revolucionaria, siempre supone la superación de lo existente. El peligro aparece cuando la alienación se introduce en este proceso de satisfacción de las necesidades.

Marx focaliza particularmente en la importancia de la inserción del hombre en la estructura de producción y, por ende, en el condicionamiento que ofrecen a toda praxis las condiciones materiales de existencia. Desde esta perspectiva, la praxis humana define el juego de las libertades individuales y colectivas en el seno de los determinismos económico-sociales. Puesto que la actividad humana está en el origen de la sociedad y de la historia, la misma praxis puede modificar las condiciones que ha creado.

Sin embargo, como para el hombre socialista toda la llamada historia universal no es otra cosa que la producción del hombre por el trabajo humano, el devenir de la naturaleza para el hombre tiene así la prueba evidente, irrefutable, de su nacimiento de sí mismo, de su proceso de originación (Marx, 1844, Propiedad privada y comunismo, 5), 5º párrafo, inicio)

La praxis no es solo la actividad de modificación de las condiciones, incluye también la teoría. En rigor, es la expresión del lazo dialéctico de la teoría con la práctica, siendo ambas *momentos* de la praxis. De ahí la crítica al pensamiento abstracto e idealista. Toda teorización debe subordinarse a la acción; la verdad no es una cuestión teórica, debe demostrarse en la realidad.

El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica es un problema puramente escolástico (Marx, 1845, II).

Sartre retoma el sentido marxista de la praxis y lo enriquece al vincularlo con la noción de comprensión que toma de los psiquiatras e historiadores alemanes y con los análisis psicoanalíticos.

Crítica al marxismo el haber reabsorbido al hombre en la idea de hombre al considerar solo las significaciones más generales. Su interés es recuperar la praxis del hombre concreto, lo cual supone considerar una multiplicidad jerarquizada de significaciones. En esta pirámide, la significación inferior y más general sirve de marco a las superiores y más concretas. Aunque no pueda salirse nunca del marco, resulta imposible deducir de él o disolver en

él a las significaciones superiores. Por eso el pensamiento concreto debe nacer de la praxis y volver a ella para iluminarla.

Para llegar a ser condiciones reales de la praxis, las condiciones materiales que gobiernan las relaciones humanas tienen que ser vividas en la particularidad de las situaciones particulares... (Sartre, 2004:89).

El método regresivo-progresivo debe tener en cuenta a la vez la circularidad de las condiciones materiales y el mutuo condicionamiento de las relaciones humanas; debe considerar a las significaciones como objetos sintéticos, pluridimensionales, indisolubles, que ocupan lugares singulares en un espacio-tiempo de dimensiones múltiples. Para ello debe estudiar la singularidad a partir de las contradicciones generales de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción. En este sentido, es necesario efectuar una interpretación diferencial en el marco de las significaciones universales, debe estudiarse lo singular, la vida y la lucha real y fechada.

La persona vive y conoce su condición a través de su pertenencia a los grupos que operan la mediación entre la clase universal y el individuo.

El grupo confiere su poder y su eficacia a los individuos que ha hecho, que a su vez le han hecho y cuya particularidad irreductible es una manera de vivir la universalidad de su lucha (Sartre, 2004:115).

A través de su acción, el hombre hace la Historia superando (y conservando) las condiciones anteriores. La praxis es negatividad en relación con lo dado y positividad en relación con el objeto que se quiere alcanzar, que desemboca en lo <no-existente>, en lo que nunca ha sido aún. Por eso Sartre define al hombre por su proyecto, pero también –de manera negativa– por el conjunto de los posibles que le son imposibles. La praxis es, entonces, el proyecto como superación subjetiva de la objetividad hacia la objetividad, entre las condiciones objetivas del medio y las estructuras objetivas del campo de los posibles. Lo subjetivo aparece pues como un momento necesario del proceso objetivo.

A través de la praxis el hombre se produce a sí mismo, en un proceso que presupone la libertad. La materia trabajada, exteriorización de la

interioridad, produce al hombre que reinterioriza la exterioridad de su producto. En cada situación se reencuentra la contradicción y la relación entre la necesidad y la libertad. La existencia es así un perpetuo desequilibrio, una proyección a través de un campo de posibilidades, algunas de las cuales realiza y otras no, desde un espacio de libertad.

La praxis no es individual, sino colectiva; por eso al hombre se le escapan los efectos de sus actos. De allí que la historia se le presente como fuerza extraña.

... si se objetiva, se aliena; con este sentido, la Historia, que es la obra propia de *toda* la actividad de todos los hombres, se les presenta como una fuerza extraña en la exacta medida en que no reconocen el sentido de su empresa (aunque localmente haya tenido éxito) en el resultado total y objetivo... (Sartre, 2004:83)

Sartre entiende a la alienación, entonces, como el producto del desconocimiento de la multiplicidad de relaciones dada por la pluralidad de sujetos que actúan e intervienen en el resultado total. En este sentido, cada uno es sujeto en tanto que conduce su acción y objeto en tanto sufre la acción de los otros. La realidad humana, en la medida en que se hace, escapa al saber directo. Toda significación se transforma sin cesar y repercute en las demás.

La praxis tiene sus raíces en el compromiso del práctico para con la acción informada y prudente en una situación histórica práctica y concreta. Es una acción considerada y conscientemente teorizada, capaz de informar y transformar reflexivamente la teoría que, a su vez, la informó. Por otra parte, tanto el agente como otros hombres pueden juzgar el juicio práctico que se formuló en la praxis, por cuanto pueden observar y analizar los resultados.

El conocimiento es un momento de la praxis que no tiene nada de un Saber absoluto. El pensamiento es a la vez constituyente y constituido: en un mismo movimiento sufre la ley en tanto que constituido y la conoce en tanto que constituyente. La conciencia capta en el Otro su propia necesidad, y al mismo tiempo encuentra en sí misma la necesidad del Otro.

El movimiento dialéctico es, pues, una resultante. Antes de ser motor, la contradicción es un resultado. La dialéctica se descubre en la praxis como

un momento necesario, se crea de nuevo en cada acción. La totalización es un acto en curso. La unidad sintética de lo diverso solo puede ser una unificación en curso, un acto que dibuja un campo práctico, unidad formal de los conjuntos que tienen que integrarse.

El todo no es una totalidad. La totalidad solo existe en lo imaginario, tiene el estatuto ontológico del en-sí, de lo inerte. El todo es la unidad del acto totalizador en tanto que se diversifica y se encarna en las diversidades totalizadas. El todo tiene una triple actualidad: síntesis en curso, presencia eficaz para toda parte y organización en superficie.

La totalización es una aventura singular en unas condiciones singulares, produce los universales que la iluminan y los singulariza al interiorizarlos; en eso consiste la conciencia crítica reflexiva. La totalización comprende en sí misma la retotalización reflexiva.

El hombre es creador de signos, es un ser significativo. Por eso Sartre plantea que para alcanzar el sentido de los actos humanos hay que recurrir a la comprensión, la cual consiste en el movimiento dialéctico que explica el acto por sus fines, por su significación terminal, a partir de sus condiciones de partida. Los fines representan la superación y la conservación de lo dado en un acto que va del presente al porvenir; son la objetivación misma en tanto constituyen la ley dialéctica de la conducta humana y la unidad de sus contradicciones interiores.

Deleuze y Foucault (1981) sostienen que han cambiado las relaciones entre teoría y práctica. Antes, se concebían como un proceso de totalización: la práctica era percibida como una aplicación de la teoría o, por el contrario, como su inspiradora. En cambio, en la actualidad, las relaciones entre teoría y práctica son mucho más parciales y fragmentarias. La teoría es una práctica, no una aplicación; una práctica local y regional, no totalizadora, aun cuando pueda ser aplicada en otro campo. Además, en su desarrollo, las teorías enfrentan muros y requieren de la práctica para perforarlos. «La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra» (Deleuze y Foucault, 1981:8).

Entonces, solo hay acción: acción de la teoría, acción de la práctica, en relaciones de relevos o redes.

Por otro lado, siguiendo a Nietzsche, Foucault (1988) afirma que el sujeto de conocimiento está inmerso en las prácticas sociales que engendran dominios de saber y conforman al sujeto de conocimiento. El sujeto no es concebido como algo previo, sino como constituido por y a partir del saber, de las verdades aceptadas en un momento dado.

... las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no solo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujeto de conocimiento (Foucault, 1998:14).

Bourdieu

Para Bourdieu (1991), el habitus es un conjunto de esquemas de percepción, apreciación y producción de prácticas. Estos esquemas permiten al sujeto producir pensamientos y prácticas sensatas y reguladas sin necesidad de que medie una intención de sentido o la obediencia consciente a reglas.

El habitus se construye socialmente en vinculación con las condiciones de existencia. De ahí que sujetos ubicados en posiciones sociales similares presenten habitus, y por ende prácticas, también semejantes. El habitus es el principio generador y unificador del conjunto de prácticas e ideologías características de un grupo de agentes; permite que las mismas estén objetivamente concertadas sin necesidad de cálculo estratégico ni de interacción directa o explícita.

Las prácticas concretas dependen de la relación práctica con el porvenir; ésta, a su vez, depende del habitus (y de las disposiciones constituidas en relación con las cosas objeto de la práctica) y del estado de probabilidades objetivas. El mundo práctico es un mundo de fines ya realizados, de modos de empleo o caminos a seguir, y de objetos dotados de un «carácter teleológico». La presencia activa del pasado en el habitus (del cual es producto) y la relación del agente con el porvenir proporcionan a las prácticas su independencia relativa de las determinaciones exteriores del presente inmediato. Se asegura así la existencia del cambio.

... las prácticas dependen, no de posibilidades medias de beneficio, noción abstracta e irreal que solo existe por el cálculo, sino de probabilidades específicas que posee un agente singular o una clase de agentes en función de su capital, entendido bajo el punto de vista aquí considerado como instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos (Bourdieu, 1991:109).

La práctica excluye todo interés formal, ignora los principios que la guían y las posibilidades que encierra y que solo puede descubrir convirtiéndolas en acto, desplegándose en el tiempo. La práctica se desarrolla en el tiempo, se juega estratégicamente con el tiempo y con el tempo, el ritmo. Su ritmo, su tempo y su orientación son constitutivos de su sentido.

La práctica tiene una lógica diferente de la tradicional. La misma cosa puede, en universos de práctica diferentes, tener por complementarias cosas distintas, y puede, por tanto, según el universo, recibir unas propiedades diferentes, e incluso opuestas.

El propósito del retorno reflexivo sobre la acción es la maximización del rendimiento, no la explicación de la práctica. Todo discurso dice la acción y, a riesgo de caer en la incoherencia o la impostura, no debe dejar de decir que solo dice la acción. El análisis de la lógica de la práctica se ve obstaculizado, principalmente, porque los científicos tienden a profesar la superioridad de su saber teórico. Por eso, Bourdieu se propone fundamentar el conocimiento práctico liberándolo de los sesgos que le imponen las condiciones epistemológicas y sociales de su producción.

Filosofía de la acción³

La Filosofía de la acción se desarrolló desde Aristóteles hasta la escolástica, sufrió un eclipse a partir de Descartes y se renovó durante la segunda mitad del siglo XX.

El carácter ontológico fundamental de las acciones consiste en producir un evento, un cambio en el estado de cosas. La diferencia lógica entre actos y eventos es la que va de la actividad a la pasividad. La acción –que es activa–

³ Este párrafo está basado en Guariglia (1993).

puede caracterizarse por los puntos de partida y de llegada (su fin), por el movimiento de una a la otra. Blondel considera que la acción indica el ímpetu iniciador, la serie continua de procedimientos empleados y el resultado, la obra conseguida (Guariglia, 1993).

La Filosofía de la acción incluye:

1. la teoría de la acción: se ocupa de su aspecto descriptivo, del estudio de los elementos que entran en su constitución (desde el nivel neurofisiológico hasta el psicológico y el de la filosofía de la mente). Pretende exponer las condiciones necesarias, aunque no suficientes, que debe satisfacer toda acción.

2. la lógica de la acción: se ocupa del aspecto explicativo de las acciones realizadas desde el punto de vista de un observador externo. Busca fijar un esquema general de explicación de las acciones y analizar las distintas funciones de los conceptos que entran en la explicación (motivos, intenciones, razones y causas) y sus conexiones lógicas.

3. la argumentación práctica: se ocupa del aspecto deliberativo de la acción, la encara bajo su aspecto realizativo, desde el punto de vista del agente que debe elegir entre distintas vías posibles.

Guariglia (1993) resume las ideas correspondientes a su esquema de acción en cinco tesis:

1. La estructura de la acción intencional es una sola, ya sea que la acción resultante sea una actividad o una producción.

2. Existen varias descripciones posibles referidas a un mismo acto, las no intencionales son semánticamente dependientes de las intencionales.

3. Una misma acción puede ser descripta de varias maneras, las cuales supondrán otras tantas explicaciones independientes.

4. El silogismo práctico provee un esquema necesario y suficiente de explicación de la acción, sea ésta una producción o una actividad.

5. Todas las descripciones posibles de una acción caen bajo tres grandes categorías que agotan los modos posibles o géneros de la acción intencional:

- técnico-práctica: produce conexiones causales eficientes con la guía del saber teórico.

- ius-práctica: comprende las acciones pasibles de ser reguladas por normas (morales o legales) y supone la posible interferencia de las acciones de un agente con la de otro.
- estético-práctica: comprende las acciones para la obtención de un bien, para el propio agente, para su hábitat o para los miembros de su grupo.

A cada una de estas categorías de acción le corresponde un tipo de interés en la acción, un tipo de objetos, de proposiciones, de actitud proposicional y de interés de la razón.

1. A la acción técnico-práctica le corresponde el interés instrumental orientado hacia la manipulación causal y experimental de los objetos naturales. Le es propio el interés especulativo o inquisitivo que busca el descubrimiento de leyes de la naturaleza. Su resultado son las proposiciones descriptivas propias de la ciencia, que enuncian leyes universales con validez para los distintos ámbitos de entidades. La acción instrumental es la puesta en práctica de las correspondientes proposiciones descriptivas y comparte sus valores de verdad: si la proposición es verdadera su ejecución será exitosa, si es falsa fracasará.

2. A la acción ius-práctica le corresponde el interés equitativo orientado a asegurar a todos los miembros de la sociedad iguales derechos y a evitar lesiones de esa igualdad. Le corresponde el interés legisferante orientado a formular y establecer los principios universales por los que habrán de regirse las acciones de los hombres en sociedad. Las proposiciones prescriptivas son enunciadas como «debe» o «es obligatorio».

3. A la acción estético-práctica le corresponde el interés eudemonista orientado por un ideal de la vida buena y de su obtención a través del empleo de nuestras capacidades y de las posibilidades externas disponibles. Es un interés creativo, dirigido a los estados de cosas del mundo o a los estados de relaciones de las personas, en vista de su transformación y perfeccionamiento. Las proposiciones valorativas indican si y en qué grado hay ajuste entre los estados de cosas y los fines de las personas.

Praxeología

La praxeología surge en la época moderna como disciplina encargada del estudio de la acción humana con el propósito de buscar sistemáticamente

sus condiciones y normas. Kotarbinski (1965), su máximo exponente, la caracteriza como una ciencia de la acción eficaz o ciencia que investiga las acciones de las cuales depende la máxima eficacia.

Estudia los métodos de inferencia utilizados en la actividad racional humana, define las categorías generales de este proceso (fines, medios, método, acto, plan, condiciones de la acción, eficacia, rendimiento, etcétera) y establece relaciones entre ellas (reglas praxeológicas de comportamiento). Las reglas praxeológicas (como el principio de racionalidad económica) intervienen en todos los dominios de la actividad racional. Son descriptivas y también normativas, en tanto tratan de incrementar la eficacia de las acciones. En este sentido, hace uso de un sistema de valores específicamente praxeológicos, distintos de los éticos o estéticos.

El principal desarrollo de la praxeología se da en la economía política.

Las prácticas en el ámbito educativo

El concepto de lo *práctico* en el ámbito educativo (específicamente en la teoría curricular) apareció en 1969, con *The practical: a language for the curriculum*, de Schwab. El autor distingue el enfoque teórico del práctico; explicita el planeamiento de lo práctico ante la teorización y la práctica curriculares contemporáneas.

Por su parte, Stenhouse (1984) inició un *movimiento* a partir de la concepción del enseñante como investigador de su práctica.

Ambos autores abogaron por lo práctico y por considerar a los docentes como figuras centrales de la actividad curricular, en tanto para enseñar deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencias y en las exigencias de las situaciones prácticas. Su gran influencia se vincula con la importancia del currículum como tema de incumbencia de los maestros y profesores.

La práctica docente (en tanto práctica profesional) comparte los rasgos propios de toda práctica: no puede ser efectuada por cualquier sujeto, sea porque requiere conocimientos especializados, sea porque requiere una habilitación (ambos requisitos suelen darse juntos); existen reglas, métodos o modos de hacer establecidos que el profesional debe conocer y respetar en

su actuación; las destrezas propias de este hacer se desarrollan en el hacer mismo.

No obstante, la práctica docente presenta también algunas especificidades: su intencionalidad se vincula no con la producción de objetos o hechos, sino de sujetos (a través de los aprendizajes propuestos), y se desarrolla necesariamente en interacción con estos otros sujetos (los alumnos), los cuales no solo son el fin de la práctica docente, sino también partícipes necesarios desde roles complementarios. Por otra parte, la historia de su conformación como práctica social (las tradiciones) ha ido conformando modos de proceder y de dar cuenta de los mismos.

A continuación, presentaré algunos desarrollos que evidencian del uso de la noción de *práctica* en el campo educativo.

La educación como práctica social

La educación puede ser considerada como una práctica social en tanto la acción de cada sujeto depende de los otros y adquiere su sentido en el objetivo global que comparten los miembros del grupo y que son conscientes de compartir. Esto permite pensar en la existencia de una autoconciencia recíproca: cada persona es consciente de que el otro es consciente de su propia conciencia sobre el otro y de que ambos son conscientes de sus pensamientos.

Por otra parte, y como cualquier conducta voluntaria, las prácticas en el ámbito educativo están guiadas por creencias y dirigidas por intenciones u objetivos.

Langford (1993) denomina *tradicción* a la dimensión temporal de una práctica. La tradición es, a la vez, cambio (en cuanto a la forma de proceder que proporciona) y continuidad (pues la forma de hacer y el objetivo general son transmitidos). De este modo es posible la existencia de cambios a través del tiempo mientras se preserva la identidad de la sociedad.

El cambio en la concepción del objetivo global de la propia práctica (y, por consiguiente, de la práctica misma) puede ser consecuencia de acontecimientos externos o de la reflexión sobre la propia experiencia. De ahí la importancia de los enfoques críticos, en tanto ofrecen espacio para la reflexión sobre el propio conocimiento en referencia al cómo de lo que se

hace. Sin embargo, el cambio solo puede ser efectuado por quienes saben cómo cambiar, por eso también es importante que el docente reciba una formación que le permita conocer las dinámicas del cambio personal y social, sus posibilidades y limitaciones.

En tanto estamos en el terreno de la práctica social lo que se necesita es prudencia (en el sentido aristotélico), juicio más que habilidades técnicas y diálogo e interacción más que objetivación, atributos asociados, por otra parte, con la profesionalidad. Ello supone la necesidad de una autorreflexión crítica colectiva (por ser una práctica social no puede hacerse en solitario) y que no sea atórica (como la reflexión deliberativa de la práctica social no profesional) (Grundy, 1993).

La educación como práctica profesional reflexiva

Según Schön (1992), en toda práctica profesional la reflexión es central para descubrir las características concretas de la situación problemática (la cual es siempre única) y para darle un nuevo sentido. Ello requiere de la explicitación de los modos intuitivos de entenderla, lo cual supone manejar de manera selectiva grandes cantidades de información y mantener diversos modos de considerar las cosas al mismo tiempo.

Durante todos los pasos de la práctica, la reflexión sobre la resistencia de la situación, sobre la inadecuación de la hipótesis o de la estructuración del problema, ofrece herramientas para continuar avanzando en el proceso, a la vez que constituye una fuente de aprendizaje.

...la reflexión sobre la teoría conduce al experimento. ... la reflexión sobre los resultados inesperados conduce a la teoría o a la invención. Lo sorprendente es que en el entrelazamiento entre la construcción de la teoría y la invención, el experimento funciona tanto para confirmar como para desconfirmar la hipótesis, para afirmar o negar las acciones, y para explorar los fenómenos (Schön, 1992:166).

En estos casos, el pensar y el hacer son complementarios. El hacer prolonga el pensamiento en la acción experimental, y la reflexión se nutre de la misma y de sus resultados.

Cada uno alimenta al otro y cada uno fija los límites del otro. Es el resultado sorprendente de la acción el que desencadena la reflexión, y es la producción de una acción satisfactoria lo que lleva la reflexión a una conclusión temporal (Schön, 1992:247).

La habilidad para encarar este proceso reflexivo depende de ciertos elementos que se mantienen constantes:

a) Las teorías abarcadoras que otorgan sentido a los fenómenos no proporcionan recetas o reglas para predecir o controlar un acontecimiento particular, pero proporcionan el lenguaje para construir descripciones concretas y temas para desarrollar interpretaciones particulares.

b) Los sistemas de apreciación que aportan al establecimiento del problema, a la evaluación de la investigación y a la conversación reflexiva. La constancia del sistema de apreciación hace posible el encuadre inicial de la situación problemática, permite volver a valorarla y decidir cuándo ha acabado un experimento (real o virtual).

c) Los marcos a adoptar fijan las tareas y deslindan los escenarios institucionales. Según cómo el profesional se vea a sí mismo solucionando problemas, será el modo en que considere la situación.

d) Los medios de comunicación, lenguajes y repertorios usados para describir la realidad y dirigir experimentos. Ellos permiten construir mundos virtuales donde llevar a cabo repeticiones imaginativas de la acción.

Dependiendo de la robustez de estas constantes, los sujetos son más o menos capaces de reconocer y abordar lo que resulta movedido y turbulento en su práctica, de identificar y comprender los problemas y de darles soluciones adecuadas.

El proceso de reflexión sobre la práctica presenta limitaciones y dificultades. La más importante de ellas es probablemente el denominado «bucle inhibitorio» (Argyris y Schön, 1978). En estos casos, las condiciones de error refuerzan y a la vez son reforzadas por las teorías en uso. En consecuencia, aun cuando el marco de referencia presenta errores y las prácticas resultan inadecuadas, la dirección de la acción se mantiene inmodificada, en tanto el sujeto atribuye la inadecuación a causas equivocadas debido a errores en la teoría en uso.

Práctica educativa e investigación curricular

Carr y Kemmis (1988) se ubican en una concepción crítica de la enseñanza, la cual supone una «reconceptualización de la profesión enseñante» que «plantea toda una transformación del sistema educativo actual» (Carr y Kemmis, 1988:15). Con este fin, retoman la distinción griega entre técnica y práctica. La técnica consiste en la disposición para actuar de modo propio y razonado según las reglas del oficio, bajo la orientación de una imagen o idea que suministra un modelo perfecto de la utilidad del producto; esta imagen-guía domina la acción y la conduce hacia la finalidad propuesta. La praxis, en cambio, es una acción que se crea, una acción informada comprometida que, en virtud de la reflexión sobre su propio carácter y consecuencias, modifica reflexivamente la base de conocimiento que la informa.

La educación, el currículum y la enseñanza son prácticas en tanto constituyen esencialmente un proceso o actividad. Los procesos educacionales no pueden contemplarse como sistemas medios/fines totalmente claros y definidos; no pueden ser reducidos al control técnico. De ahí que la influencia en la clase solo pueda ejercerse mediante la deliberación práctica y la intervención comedida y razonada en la vida de la clase.

La investigación curricular debe ser, a juicio de estos autores, una indagación reflexiva y deliberante que redunde en la elaboración de decisiones moralmente justificables acerca de la práctica (y no en conocimientos teóricos). Por su parte, la destreza profesional del docente no consiste en técnicas para la producción del aprendizaje, sino en el uso de los conocimientos profesionales dentro de patrones complejos para efectuar la dirección y redirección (siempre espontáneas y flexibles) del aprendizaje. En consecuencia, la competencia profesional debe juzgarse en términos de responsabilidad moral y efectiva con relación a los juicios prácticos realmente adoptados en el contexto de las instituciones educativas existentes.

Si la teoría educativa se considera ciencia aplicada, los problemas educacionales tienen soluciones objetivas que pueden establecerse mediante el uso de los métodos científicos. Entonces, no se considera a los docentes

como profesionalmente responsables de la elaboración de decisiones y juicios, sino solo de la eficacia con que implantan las decisiones que les son propuestas con base en conocimientos científicos. En cambio, los resultados de la ciencia social interpretativa pueden ayudar a los actores al explicitar las reglas y los supuestos en función de los cuales actúan, y al proponerles otros conceptos y enfoques para comprender las situaciones, ofreciéndoles maneras diferentes de interpretar sus acciones. Al dar transparencia a las acciones de los individuos, la ciencia social interpretativa crea la posibilidad de un cambio práctico. En primer lugar, porque permite reducir los problemas de comunicación entre aquéllos cuyas acciones se interpretan y aquéllos que acceden a la exposición interpretativa. Además, porque influye en la práctica al afectar las maneras en que los practicantes se entienden a sí mismos y a su situación.

...la ciencia interpretativa puede alimentar la deliberación práctica y de este modo... influir en la acción por vía indirecta, esto es, a través de la mediación de la reflexión crítica de los agentes individuales. (Carr y Kemmis, 1988:108)

Pese a estos aportes, en la ciencia interpretativa el investigador permanece ajeno a la situación investigada. En este sentido, los autores consideran central resolver la tensión entre el discurso práctico de la educación y el discurso teórico de la investigación educativa. Mientras las actividades teóricas se proponen descubrir la verdad, las actividades prácticas pretenden producir cambios. La educación es una actividad práctica cuya finalidad consiste en cambiar a los educandos; en consecuencia, la investigación educativa debe operar dentro del marco de referencia de los fines prácticos.

Los problemas prácticos no se resuelven desde el saber sino a partir de la acción misma (Carr y Kemmis, 1988:121). Los problemas de la educación se producen cuando las prácticas utilizadas resultan inadecuadas a su finalidad o a las expectativas que le dieron origen. Las personas siempre tienen algún marco teórico de referencia para orientar y explicar sus prácticas, el cual está como incrustado en las situaciones y configurado por otras situaciones antecedentes. Por consiguiente, el problema educacional, además de denotar el fracaso de una práctica, implica el fracaso de la teoría de la que deriva la creencia en su eficacia. El problema educacional se suscita porque

hay diferencias entre la actividad práctica y el entendimiento de los participantes sobre la misma. «En otras palabras: un problema educacional denota un hiato entre la teoría del practicante y su práctica» (Carr y Kemmis, 1988:125).

Por su parte, las teorías adquieren carácter educativo cuando son corregidas, mejoradas y aconsejadas a la luz de sus consecuencias prácticas. En este sentido, es la práctica la que determina el valor de cualquier teoría educativa y no a la inversa.

Carr y Kemmis toman como base los desarrollos de Lewin (1946) sobre la investigación-acción. La misma consiste en un ciclo de planificación de programas de acción, su ejecución y evaluación de los hechos. No solo busca captar los entendimientos y las categorías interpretativas de los individuos, sino también explorar cómo esas categorías interpretativas se relacionan con la práctica y con el desarrollo sistemático de teorías educativas críticas. Al investigador activo le interesa teorizar la práctica, situarla en un marco crítico de referencia para la comprensión y hacer que sea racional, oportuna y prudente. Su objetivo es doble: mejorar una práctica y su entendimiento por parte de quienes la realizan; y, a la vez, interesar a los practicantes para intervenir en todas las fases –planificación, acción, observación y reflexión– del proceso de investigación-acción. Se trata, pues, de un proceso participativo y colaborativo de autorreflexión.

Por medio de esta espiral de actividades, la investigación-acción crea las condiciones que permiten el establecimiento de comunidades de aprendizaje, esto es, de comunidades de estudiosos comprometidos a aprender de los problemas y efectos de su propia acción estratégica y entenderlos, así como mejorar tal acción en la práctica (Carr y Kemmis, 1988:176).

El investigador activo quiere transformar la acción educativa. Para ello adopta una racionalidad dialéctica: trata de identificar el efecto de las limitaciones objetivas y subjetivas sobre el conocimiento y sobre la acción y las relaciones entre ellas.

... las situaciones sociales comprenden aspectos <objetivos> en los que ningún individuo particular puede influir en un

momento dado, y que para cambiar la manera de actuar de las personas puede ser necesario cambiar la manera en que dichos factores limitan la acción; al mismo tiempo admiten que el entendimiento <subjetivo> que las personas tienen de las situaciones también puede ser otro factor limitativo de la acción, y que es posible cambiar el entendimiento (Carr y Kemmis, 1988:194).

La investigación-acción es un proceso deliberado tendiente a emancipar a los practicantes de las limitaciones, a menudo inadvertidas, que surgen de las preconcepciones, de los hábitos, de la coerción y de la ideología. Desde luego, cada proyecto concreto solo alcanza estos resultados en un sentido muy parcial y limitado.

La ciencia educacional crítica y la investigación educacional se proponen una revisión crítica de la práctica susceptible de transformar en praxis, sometiéndola a un control crítico y revitalizándola mediante el compromiso con los valores educativos y sociales. Valores que deben ser debatidos como cuestión teórica y práctica para hallar formas de vida que los expresen. Una ciencia educativa crítica apunta a identificar y exponer las contradicciones entre los valores educacionales y los institucionales. La investigación-acción, por su parte, intenta despertar el sentido de esas contradicciones entre la comunidad autocrítica de investigadores activos.

Muchos han sido los desarrollos que estas ideas han tenido –y siguen teniendo– en nuestro país; no obstante, su desarrollo excede las posibilidades de este trabajo.

Barbier y las herramientas para el análisis de las prácticas

Barbier (1999) define la práctica como un proceso de transformación de la realidad por la actividad de uno o más sujetos, como el *lazo* entre el sujeto y la transformación de su entorno.

Pienso que es útil definir en un primer momento una práctica como una transformación de la realidad, transformación de una realidad en otra realidad, que implica la actividad de un sujeto humano (Barbier, 1999:74).

Las prácticas producen identidades, movilizan y desarrollan componentes de identidad específicas de acuerdo con el campo de práctica de que se trate. La formación puede ser definida como un campo de prácticas especializadas en la producción de nuevas capacidades transferibles a otros campos. En este sentido, se distingue claramente del trabajo, cuyo resultado es la producción de bienes y servicios, y solo eventualmente se propone una transformación de identidad.

La noción de identidad tiene un carácter impreciso, en ella se confunden las identidades como producto, las dinámicas de construcción de la identidad, las imágenes de identidad (en particular las identidades para sí) y los reconocimientos de identidad (las identidades para los demás). La identidad debe ser entendida como un estado y un proceso. Todo lo que puede decirse de la identidad se infiere de los comportamientos. El autor diferencia tres tipos de componentes en la identidad: representacionales (contenidos de conciencia, saberes), operatorios (competencias, capacidades, habilidades) y afectivos (gustos, deseos, intereses) producidos por una historia particular y de la cual un agente es el soporte.

El análisis de la práctica se vincula con procesos de construcción de la propia identidad profesional. Barbier reconoce un triple fundamento para el análisis de las prácticas:

• Es una herramienta de formación y de profesionalización: se vincula al intento de que la formación sea cada vez menos prescriptiva y más centrada en la propia experiencia y su análisis

- Es un elemento para hacer progresar la acción
- Es una modalidad de investigación: estamos obligados a conocer la dinámica de los procesos. En este último sentido, el análisis de las prácticas puede dar lugar a un modelo de inteligibilidad de los procesos, de las historias, de las dinámicas, y de las condiciones de producción del cambio.

Las herramientas para el análisis de las prácticas presentan tres características dominantes:

- Tienen un carácter relativamente formal: no son saberes, sino herramientas generadoras de saberes.

- Suelen presentar un carácter pluridisciplinario integrado para permitir dar cuenta de la complejidad de una práctica o situación.
- El uso de estas herramientas supone claridad sobre las posturas epistemológicas de los discursos acerca de las prácticas. En este sentido, es preciso distinguir entre el discurso de inteligibilidad que produce saberes acerca de las relaciones observables entre los fenómenos, y el discurso de finalización que orienta las prácticas o les confiere sentido.

Principales cuestiones vinculadas al análisis de las prácticas según Barbier (1996, 1999, 2000):

1. Funcionamiento de una práctica. Una práctica no se limita a su dimensión operatoria (conjunto de componentes del proceso de transformación de lo real), la acompañan múltiples procesos y realidades. Es preciso utilizar herramientas de investigación inspiradas en el análisis de un proceso de trabajo (material de trabajo, medios de trabajo, resultado) pero introduciendo la cuestión de las relaciones específicas o de los roles actorales que se establecen en el seno de ese proceso (relaciones de trabajo).

2. Procesos de acompañamiento de una práctica. Las prácticas van acompañadas de fenómenos representacionales (gestos mentales que se desarrollan de modo iterativo y cíclico y muy relacionados entre ellos en el plano funcional) y afectivos (fenómenos indisolublemente unidos a la imagen de sí mismo, individual y colectiva).

3. Prácticas y actores. Muchas prácticas se inscriben en operaciones colectivas, lo cual exige herramientas de análisis susceptibles de dar cuenta de la dimensión colectiva de los procesos de producción y, sobre todo, de la conducción de esos procesos.

4. Noción de campo. Existen campos de práctica con relativa autonomía y socialmente reconocidos como especializados en la producción de cierto tipo de transformación de lo real. Los conceptos de transferencia (desplazamiento de una realidad producida en un campo en el espacio de otro) y movilización (utilización en un campo de una realidad producida en otro) permiten concebir la articulación entre campos.

5. Práctica y entorno praxeológico. A este respecto, Barbier distingue tres funciones:

- *maîtrise d'ouvrage*: conjunto de actores, operaciones y realidades relativas al recurso a una acción, a la puesta a disposición de medios para llevarla a cabo y al uso o transferencia de sus resultados;
- *maîtrise d'oeuvre*: conjunto de actores, operaciones y realidades relativas a la concepción de una acción, a su conducción y evaluación;
- realización: conjunto de actores, operaciones y realidades que entran como componentes directos del proceso de transformación de lo real que esta acción representa (realidad-objeto de transformación).

6. Función manifiesta, función latente y multifuncionalidad de una práctica. Las prácticas tienen efectos de transformación de lo real sin que los mismos hayan sido buscados expresamente.

Aperturas para el debate

Pensar la docencia desde la perspectiva de la práctica profesional, social y crítica no es una novedad, aun cuando muchas veces se siga esperando de los docentes una actitud técnica, de aplicación de decisiones tomadas por otros. No obstante, encararla efectivamente así ya es menos usual, dadas las múltiples limitaciones subjetivas (producto de las creencias, representaciones y teorías en uso, así como de los afectos involucrados en las mismas) y objetivas (derivadas del contexto institucional y social, sumadas muchas veces a las propias de la inadecuada preparación de base).

Consideramos importante sostener el debate acerca de los modos de favorecer el desarrollo de esta perspectiva profesional, teniendo en cuenta que la docencia –como acción práctica– moviliza y desarrolla componentes de identidad en los estudiantes y en el propio docente y que, por ende, es productora –aunque no sea el único lugar de producción– de subjetividad. Y ello sin dejar de tener en cuenta que en este proceso genera inevitablemente efectos que van siempre más allá de lo buscado. Por lo tanto, si queremos que la educación sea un campo de producción de sujetos críticos y comprometidos, pareciera central que la práctica profesional docente pueda constituirse como una acción comprometida (lo cual supone responsabilidad moral), que permita la deliberación práctica y la intervención (flexible) razonada –teóricamente fundamentada– y prudente (en el sentido aristotélico).

Para que una práctica con estas características sea posible en el campo educativo, es imprescindible que los docentes sean considerados –y se consideren a sí mismos– como agentes capaces de tomar decisiones con relación a su tarea, a partir de sus conocimientos y experiencias y de las condiciones y exigencias propias de las diversas situaciones en que debe actuar, con vistas al logro de determinadas intenciones o propósitos. Ello supone contar con los conocimientos teóricos y técnicos necesarios para la intervención profesional, así como con saberes sobre las situaciones locales en las que debe actuar. Estos saberes acerca de la singularidad de las situaciones solo pueden ser producidos en las situaciones mismas a partir, por un lado, del reconocimiento de sus rasgos particulares y, por otro lado, de las referencias que aportan las significaciones universales (las instituciones y la tradición). Su producción requiere, pues, contar con conocimientos sobre dichas significaciones universales y, además, con formación para elaborar diagnósticos situados.

Pero, además, supone tener en cuenta que, como toda práctica social, la tarea docente depende de la interacción con otros y adquiere su significación en el objetivo global compartido, de manera que las intenciones de sus acciones sean comprendidas en un marco social que les dé sentido. Ello requiere, a su vez, la posibilidad de pertenencia a un colectivo docente con autoconciencia recíproca.

Intenciones compartidas y capacidades para su realización acertada implican una inteligencia creativa y reflexiva que sabe cuándo hay que hacer algo y cuándo no, y qué técnica corresponde usar en cada situación.

A partir de lo dicho hasta aquí es posible dar cuenta de un conjunto de exigencias que, a nuestro juicio, involucran a la formación docente. La misma no puede limitarse a un sólido desarrollo de los conocimientos disciplinares, ni tampoco a una excelente preparación didáctica; aunque ambos son igualmente importantes. Para poder actuar de manera crítica, los docentes necesitan, además, de una rigurosa formación personal que les permita *reconocerse* profundamente, de manera tal de poder incluir en sus reflexiones las limitaciones de orden subjetivo. Ello supone que la formación de base contemple espacios formativos que permitan:

- el trabajo sobre el sí mismo profesional, lo cual incluye una tarea que involucra, entre tantos otros aspectos: el trabajo sobre las intenciones pedagógicas y el deseo docente; el análisis de la relación con el saber que enseña y que transmite al mismo tiempo que el conocimiento disciplinar; el desarrollo de la capacidad de renunciar al deseo de poder omnipotente sobre los otros y sobre sí mismo, de manera de poder reconocer a sus alumnos como legítimos otros.

- la reflexión sobre las instituciones, en su doble carácter de norma externa y de regla interiorizada y naturalizada, para permitir liberarse del poder de las mismas como productoras de prácticas también naturalizadas y, por ende, no reflexionadas.

- el desarrollo de capacidades para comprender, a partir de los conocimientos generales aprendidos, los contextos particulares de su accionar docente.

Además, es necesario considerar las condiciones institucionales, que muchas veces puede ser necesario cambiar, en tanto dificultan el ejercicio de prácticas reflexivas y críticas.

La autorreflexión colectiva y crítica –sostén de la práctica profesional de cada uno– requiere de la generación de los espacios y tiempos necesarios para la reflexión y el trabajo con otros como condición indispensable pero no suficiente. Estos espacios-tiempos tienen que ser además planificados y coordinados para que su uso redunde en su mejor aprovechamiento. Muchas tareas, tales como la articulación curricular, el diseño de actividades compartidas por varias materias, el análisis de situaciones que preocupan, pueden ser –y de hecho son– realizadas adecuadamente con solo contar con la posibilidad de hacerlo. Pero el trabajo sistemático de reflexión colectiva sobre las prácticas, sobre sus limitaciones y sus efectos requiere de la generación de dispositivos de trabajo que aun no son tan habituales.

Por consiguiente, para contribuir al desarrollo de la docencia como práctica profesional, social y crítica, generadora de espacios pedagógicos facilitadores de experiencias que coadyuven a la formación de sujetos sociales comprometidos con su comunidad y capaces de aportar constructivamente, que no se trata solo de que los docentes se formen en la

pedagogía crítica (aunque esto es también importante), sino también, y quizás prioritariamente, de luchar por una adecuada formación tanto técnica como personal de los enseñantes, y por la generación de las condiciones institucionales y de la organización del trabajo que permitan su ejercicio efectivo.

Bibliografía

- ARGYRIS, Chris y SCHÖN, Donald (1978). *Organizational Learning: A theory in Action Perspective*. Addison-Wesley.
- BALL, Terence (1990). «Sobre *hacer* historia en Vico y Marx». En TAGLIACOZZO, Giorgio. (comp). *Vico y Marx. Afinidades y contrastes*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BARBIER, Jean Marie (1996). «Analyses des pratiques». En BLANCHARD Laville, Claudine et FABLET, Dominique. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan.
- (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Novedades Educativas.
- (2000). «L'analyse de la singularité de l'action». En BARBIER, Jean Marie et autres. *Éducation et Formation*. Paris, PUF.
- BOURDIEU, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- DELEUZE, Gilles y FOUCAULT, Michel. (1981). «Un diálogo sobre el poder». En FOUCAULT, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, Alianza.
- FOUCAULT, Michel (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA SIERRA, Pelayo (2000). *Diccionario filosófico. Manual de materialismo filosófico. Una introducción analítica*. Oviedo, Biblioteca Filosofía en español. Recuperado por última vez el 12 de noviembre de 2012. <http://filosofia.org/filomat>.
- GRUNDY, Shirley (1993). «Más allá de la profesionalidad». En CARR, Wilfred. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Diada Editor.
- GUARIGLIA, Osvaldo. (1993). *Ideología, verdad y legitimación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- KOTARBINSKY, Tadeusz (1960). *Praxiology. An introduction to the sciences of efficient action*. Nueva York, Pergamon Press.
- LANGFORD, Glenn (1993). «La enseñanza y la idea de práctica social». En CARR, Wilfred. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Diada Editor.
- LEWIN, Kurt (1946). «Action research and minority problems». In *Journal of Social Issues* 2 (4): pp. 34-46.

- MACINTYRE, Alasdair (2001). *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- MARX, Karl (1844). «Manuscritos económicos y sociales de 1844». Recuperado por última vez el 12 de noviembre de 2012. www.marxists.org.
- (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. Recuperado por última vez el 12 de noviembre de 2012. www.marxists.org.
- MASTACHE, Anahí (2007). *El lugar organizador y articulador del saber en las situaciones de formación: representaciones y prácticas*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- (2012). *Clases en escuela media*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- SARTRE, Jean Paul (2004). *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires, Losada.
- SCHWAB, Joseph J. y HARPER, William Rainey (1969). «The practical: a language for the curriculum». In *School Review*. Chicago, University of Chicago Press. Vol. 78, N° 1, pp. 1-23
- SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós.
- SMYTH, John (1991). «Una pedagogía crítica de la práctica en el aula». En *Revista de Educación*. Madrid, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, N° 294, pp. 275-300
- STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

Educadores en organizaciones populares: la práctica social en los procesos de formación

Por: Álvaro Javier Di Matteo
(Universidad Nacional de Luján)¹

Este trabajo expresa un avance de investigación sobre la perspectiva de los educadores populares insertos en organizaciones populares autónomas. Inicialmente se caracterizan estos sujetos y experiencias y se presentan algunos rasgos de sus reflexiones pedagógicas. Luego nos detenemos en lo que concierne a las reflexiones sobre modos de considerar la práctica social en los procesos de formación que ocurren en esos contextos de participación y de lucha social. Se ensaya un ordenamiento de acuerdo a las dimensiones de la práctica social que abordan: la experiencia previa de los sujetos, la cotidianidad de los procesos de participación y movilización, la dimensión de construcción de proyectos alternativos de sociedad. *Palabras clave: educación popular, movimientos, subjetividad, formación*

Educators in popular organizations: social practice in training processes

Abstract

This article expresses some aspects of a research project about the perspective of popular educators that are part of autonomous popular organizations. First, these subjects and experiences are described, and some aspects of their pedagogical reflections are presented. Then, we focus on their reflections about the ways in which social practice is considered in the educational processes that take place in these contexts of participation and resistance. We try a scheme according to the dimensions of social practice in relation to: subjects' previous experience, the everyday relationships of participation processes and protests, the dimension related to the construction of projects of alternative societies.

Key words: popular education, social movements, subjectivity, training

¹ javidimatteo@yahoo.com.ar

Introducción

Con este trabajo buscamos compartir algunos avances en una actividad de investigación² que se propone reconstruir la mirada pedagógica de los educadores populares de las organizaciones.

Nos referimos a un sujeto social que no ha sido considerado desde el campo académico, a pesar de que realiza una práctica muy relevante y su perspectiva respecto de ella, así como de los procesos sociales en que se enmarca, es privilegiada. Creemos que indagar sobre sus experiencias aporta a animar y potenciar debates dentro del campo de la Educación Popular (EP) así como en el de Educación de Adultos y en el de la pedagogía crítica.

Inicialmente presentamos una breve caracterización de los educadores y de las experiencias de las que participan. Luego proponemos un acercamiento a la mirada pedagógica que sostienen, deteniéndonos específicamente en distintas propuestas de reflexión acerca de cómo la práctica social de los sujetos participantes de los movimientos y organizaciones puede ser puesta en juego en las acciones educativas.

Protagonistas y escenarios

Las elecciones relacionadas a la tarea de investigación no escapan a nuestras opciones valorativas. Representan un modo de apropiarnos del momento histórico en que vivimos (Zemelman, 2010: 112). Nuestras opciones y ángulos de mirada se construyeron en relación con una práctica comprometida con las experiencias de participación populares. Se enlazan a una experiencia de docencia, investigación y extensión universitaria, orientadas por el propósito de fortalecer esos procesos³. No se trata de preguntas que surgen y se orientan con exclusividad al mundo académico.

A partir de nuestra reflexión colectiva afirmamos que en los movimientos y organizaciones populares de nuestro país pueden distinguirse al menos, tres tipos de lugares-momentos en los que se dan procesos formativos, con características específicas y, a veces, límites difusos: a) las escuelas gestadas

2 Realizada con beca de Investigación de la UN de Luján, dirigida por Beatriz Gualdieri y Norma Michi.

3 «El propósito de nuestra acción es contribuir a fortalecer las organizaciones de base como forma de acumulación de poder para la transformación social» (Michi, Di Matteo y Vila, 1997).

y conducidas por los movimientos, que se vinculan de distintas formas con el sistema educativo oficial; b) las denominadas «prácticas de formación» con los que distinguimos procesos sistemáticos aunque no escolares; c) las que, centradas en la práctica social de la organización (como por ejemplo, movilizaciones, tareas de autogestión, etcétera) pueden ser pensadas por los protagonistas como formativas (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

Los educadores y la construcción de nuestro recorte de la realidad a investigar

La experiencia nos fue mostrando un proceso muy sugerente ocurrido en nuestro país. La EP consistió, durante la década del 80 y principios de los 90, en una perspectiva encarnada en el mundo de los centros de profesionales y ONG de apoyo a organizaciones o a sectores empobrecidos de las clases populares. Avanzada la década de los 90 comenzó a haber un nuevo sujeto afirmando y debatiendo elementos de la tradición de la EP, los movimientos sociales populares que protagonizaron importantes luchas contra el neoliberalismo: movimientos de desocupados, fábricas recuperadas, asambleas vecinales y ambientales, movimientos y organizaciones campesinas e indígenas. Con ellos una nueva generación de educadores populares asumió protagonismo (Di Matteo, Michi y Vila, 2012: 90).

Con la expresión «educadores populares de las organizaciones» nos referimos a un conjunto de sujetos afincados en espacios organizativos, miembros de éstos, que comparten la experiencia cotidiana con la base social de las organizaciones, que realizan acciones que son pensadas y decididas en el marco de los desafíos de éstas. Son personas que definen su práctica (la piensan y realizan) con intencionalidad educativa. Esto no significa que solamente se dediquen a tareas relacionadas a la formación, al contrario, suelen realizar actividades variadas. Sin embargo, para muchos de estos educadores, las tareas de formación predominan por sobre las otras.

En las organizaciones suele afirmarse el carácter formativo de la práctica cotidiana, que muchas veces es pensada con intención pedagógica por muchas personas, y no solo por los educadores. Pero así como se puede observar que la intencionalidad y la reflexión pedagógica están protagonizadas por muchos, se puede decir también que es impulsada por algunos sujetos más que por otros, quienes se interesan especialmente por las dimensiones formativas de la práctica, desarrollan acciones, promueven

reflexiones y debates y, en ocasiones, organizan y coordinan actividades sistemáticas como cursos y talleres. Son justamente aquellos a los que consideramos educadores.

En general, los educadores tienen un origen social distinto del de la base social de las organizaciones. Se han sumado a los procesos de organización a partir de una búsqueda de construcción de otra realidad social, a diferencia de quienes constituyen la base social que, si bien a lo largo de los procesos de organización y lucha suelen identificarse con horizontes políticos y valorativos, inicialmente se suman por necesidades inmediatas.

De todos modos no provienen de realidades económicas excesivamente distantes, sino en general de otros sectores empobrecidos de la clase trabajadora. Realizaron trayectorias educativas más largas que las de la base social, aunque muy pocos son docentes profesionales.

Con el desarrollo de las experiencias emergen algunos educadores de las propias camadas populares que son la base social de las organizaciones. Entre las experiencias que hemos conocido podemos decir que la participación de la base social en la tarea educativa es más destacada en el Mocase-Vía Campesina que en el resto de las organizaciones.

Especificando nuestro objeto de investigación: las organizaciones populares y autónomas como escenarios de la experiencia de los educadores

Con la expresión *populares*, estamos destacando tanto la procedencia social de quienes participan como el tipo de orientaciones u objetivos trazados. El carácter de popular nos convoca a una lectura de las organizaciones como emergentes de procesos de dominación política y económica y nos orienta a buscar comprender las tendencias que configuran nuevas formas de opresión, resistencias, y formación de alternativas.

Nos referimos, entre otras a la segmentación social creciente, lo que incluye (sin agotarse allí) la configuración de una población sobrante, y las respuestas políticas (no solo estatales) variadas y no siempre coherentes: disciplinamiento a través de programas sociales, segregación y militarización de las ciudades, clientelismo, etc. Y en el mundo campesino indígena la avanzada de la economía colonial de saqueo, contrapuesta a la creciente afirmación de las identidades culturales e indígenas. Estos rasgos no agotan el cuadro, sirven simplemente para recordar algunos elementos del contexto en el que emergen las prácticas.

Las organizaciones populares ya no solo representan respuestas defensivas: han puesto límites a algunas de las iniciativas neoliberales y muchas se convirtieron en actores con capacidad de contraponer caminos alternativos de construcción social.

Ante la variedad de organizaciones populares existente en nuestro país, que acertadamente ha sido designada como de «fragmentación organizacional» (Svampa, 2011: 20), nuestra atención se dirigió a un sector de ellas, las organizaciones independientes, que comenzaron a llamarse a sí mismas *autónomas*⁴.

Entendemos que allí fueron posibles prácticas de Educación Popular, en tanto la perspectiva autónoma considera abierta la discusión sobre su proyecto político, y necesaria la participación masiva, no solo en la acción, sino también en la definición de ese proyecto.

En la cita que sigue un militante y educador que participa de una organización de desocupados explica cómo la búsqueda de caminos propios para la construcción política encontró en la EP un complemento apropiado: «... no teníamos mucha idea de la EP (...) Me impactó cuando vi de qué se trataba, hablar con la gente desde un lugar de igual, dije «algo hay acá, esto está bueno» y vi que eso encajaba en la práctica política que estábamos haciendo (...) se tiran consignas, se buscan problematizar temas, que los vecinos hablen. Como a nosotros nos interesaba mucho la participación, involucrar y que la gente se cope y haga cosas, que proponga. Entonces ahí la EP entró, [pienso que] la idea de fondo de la EP tiene la misma matriz de [nuestra] práctica política, (...) para mí lo ideal es que un militante sea educador popular» (Aníbal Espíndola, MTD Oscar Barrios)

En muchas de esas organizaciones, la autonomía se expresa también en las actividades de formación. Se parte de la ausencia de *línea* o de *doctrina* unívocamente aceptada y de órganos custodios de que un cuerpo ideológico sea apropiado o reproducido acríticamente por los sujetos. Las organizaciones autónomas tuvieron capacidad para salirse del corset de las formaciones discursivas clásicas de la izquierda, de su rigidez y de sus

4 «...las nuevas experiencias militantes se nutren de un *ethos* común: aquel que afirma como imperativo la desburocratización y democratización de las organizaciones y se alimenta, por ende, de una gran desconfianza respecto de las estructuras partidarias y sindicales» (Svampa, 2005: 7-9)

liturgias. En gran medida por vocación, pero en otra no menor, por la fuerte presencia popular que habilitó variados y heterodoxos discursos que, nutridos en la experiencia, fueron ganando legitimidad.

Estas organizaciones van construyendo los *contenidos* a transmitir tomando fuentes bastante diversas: a) la reflexión y sistematización de prácticas, especialmente propias aunque también de otras organizaciones populares actuales y pasadas, locales y distantes; b) ideas provenientes de tradiciones aceptadas en forma expresa; c) el bagaje transmitido por quienes fueron iniciadores de la organización o de que se sumaron a ellas a partir de experiencias organizativas previas, d) la experiencia de las bases sociales que toman la palabra y hacen jugar su mirada en los procesos de formación⁵.

La perspectiva de los educadores populares

Al intentar reconstruir los sentidos que sostienen los educadores buscamos acercarnos a un campo de significaciones que nos abriera interrogantes y nos mostrara elementos novedosos. Sabemos que el pensamiento es uno de los elementos de la experiencia y se desarrolla en relación con la práctica social, pero no se agota en ella; es práctica y pensamiento de personas con historia y con capacidad de reflexionar sobre sí mismos y sobre su experiencia⁶. Nos impusimos evitar las conjeturas sobre las causas de los razonamientos; no poner como causas a las prácticas, a los contextos, a las trayectorias de los sujetos. Esto no significa que no podamos afirmar relaciones posibles, sugerir continuidades entre ciertos elementos de la realidad y los sentidos sostenidos.

5 Para la conceptualización de estos elementos podemos remitirnos a los trabajos de los marxistas ingleses, especialmente Edward Thompson (1989), quien da cuenta de los procesos de construcción de conciencia de clase y Raymond Williams (1980) y su mirada sobre los «significados emergentes» y la «tradición selectiva»; también, en el contexto latinoamericano, Carlos Rodríguez Brandão (1993) nos aporta, entre otros elementos valiosos, la noción de «saber orgánico de clase» (Michi y Di Matteo, 2005: 5).

6 Zemelman sugiere pensar la «relación de conocimiento» como constitutiva de los sujetos: «La capacidad que tiene cada individuo de *colocarse* en su mundo. Pero ¿qué significa colocarse en su mundo? Significa *no interpretarlo* sino reconocerlo. Pues la primera exigencia de la *colocación* es *pararse en su mundo sin la mediación precipitada de reducir esa relación a una explicación*» (2006: 82).

En la perspectiva del autor el pensamiento supone racionalidad, pero no necesariamente explicación teórica: se posiciona frente a una realidad en movimiento e inmediata, que si bien puede apoyarse en información teórica, necesita siempre crear elementos para darle sentido a lo que sucede.

Para acercarnos a este campo de significaciones desarrollamos una metodología cualitativa de investigación basada en entrevistas abiertas valiéndonos de los aportes de Roxana Guber (1990) acerca de la entrevista antropológica. Por ese motivo nos propusimos realizar una primera entrevista de apertura, buscando reconstruir la «perspectiva del actor» y una segunda entrevista de profundización a partir de los sentidos iniciales.

A continuación, compartimos de manera sintética algunos elementos⁷ de la mirada pedagógica los militantes-educadores populares, para luego desarrollar algo más detenidamente un aspecto de esos razonamientos pedagógicos, relacionado a las formas de abordaje de la práctica social como objeto de conocimiento y reflexión.

La experiencia es formativa

Para los educadores, la experiencia de participación y de movilización favorece la posibilidad de que se construya una subjetividad que es valorada, ya que el sujeto se posiciona en el mundo de manera más íntegra, asumiéndose como constructor de la realidad social, protagonista de ésta⁸.

En el trabajo de campo encontramos destacadas muchas dimensiones de esa subjetividad: el modo de *pararse* frente a otros sujetos (por ejemplo, frente a *autoridades* u otras categorías sociales), la posibilidad de constituirse en actor lúcido e influyente respecto de su realidad, la identificación o la solidaridad con otros sujetos, la práctica de valores que se recuperan y se afirman o que se construyen en la acción, se presentan como resultados de una experiencia que se distancia, a veces de manera abrupta, respecto de los parámetros en que se desarrolla la vida cotidiana previa.

7 Desarrollados más extensamente en otro trabajo (Di Matteo, 2012).

8 Es interesante considerar la expresión de Estela Quintar «sujeto erguido»: aquel capaz de colocarse frente al mundo como protagonista lúcido:

... «que se coloca frente a sus circunstancias (y que puede) reconocerlas, no solamente como límites o como determinaciones que lo mutilan, sino también, haciendo un analogismo con una idea de Antonio Machado, no ya como muros, sino como puertas abiertas al campo» (Rivas Díaz, 2005).

La experiencia puede organizarse con perspectiva formativa

Distintos elementos de las experiencias son considerados con sentido pedagógico, es decir, se realizan, piensan y evalúan considerando los procesos de construcción de subjetividad. Esas reflexiones, muchas veces, intervienen en las decisiones o en las formas de acción. Un ejemplo: las decisiones relacionadas con la gestión de ciertos aspectos de las organizaciones que pudiéndolas resolver muy fácilmente personas con mayor experiencia, quedan a cargo de algunos menos experimentados, aun a riesgo de errores y tardanzas.

Podría decirse que determinadas experiencias tienen la virtud de provocar algunas reflexiones y aprendizajes. Pero además, desde una intencionalidad formativa eso puede potenciarse.

La formación en la experiencia puede potenciarse con actividades educativas sistemáticas

En la perspectiva de los educadores populares las acciones educativas sistemáticas aparecen fuertemente referenciadas en la experiencia. Son prácticas formativas situadas y contextuadas antes que abstractas y universalistas. Puede decirse que tienen como orientación general acompañar la experiencia y potenciarla. «Las instancias más de formación... tratamos de vincularlas siempre a la práctica. Los conceptos que a uno le interesan socializar, tratamos más que nada de vincularlos a la experiencia del movimiento, por ejemplo, el tema del poder popular. (...) las decisiones, cómo se dan, qué problemáticas abordamos. Todas las cosas las vemos desde lo que es necesario para la organización» (Evangalina Acosta, UTCA-FOL⁹).

Esto no significa que la experiencia sea necesariamente restringida a lo inmediato y cotidiano. En un sentido más amplio podría decirse que la experiencia está constituida también por una historia en la que surge, que es portada por los sujetos que participan de ella, y además se orienta hacia alternativas de construcción social, que por tanto, en la medida que *actúan* en las decisiones estratégicas, también la constituyen.

9 Unión de Trabajadores Carlos Almirón, Frente de Organizaciones en Lucha.

El abordaje de la práctica social en las acciones formativas

Las reflexiones pedagógicas que queremos destacar se organizaron alrededor de iniciativas que a veces afirman y otras problematizan esas tres dimensiones de la experiencia: lo que los sujetos traen a la organización como experiencia previa, la práctica actual y la dimensión de proyecto contenida en las experiencias.

A riesgo de resultar reiterativos, queremos recordar que las reflexiones que siguen no se refieren exclusivamente a los momentos sistemáticos de formación, sino que atañen al conjunto de las prácticas en que se ponen en juego criterios pedagógicos.

Afirmación y problematización de la experiencia previa

Distintas narraciones dan cuenta de iniciativas de problematización y afirmación de los elementos sociales y culturales que los sujetos traen a la experiencia de organización y movilización. Cuando se organizan acciones pedagógicas relacionadas con la intencionalidad de recuperar la cultura y el saber popular, debemos destacar el énfasis específico que se puede encontrar en una de las experiencias, el Mocase-VC. No casualmente este movimiento social, como otros del país y de América Latina, se posiciona en la defensa de las formas de vida campesino-indígenas hoy amenazadas. También en el mundo urbano encontramos experiencias que apelan a la recuperación de la memoria de prácticas y luchas anteriores y a ciertos valores que se pretenden reafirmar. Pero en este segundo caso esa recuperación se articula con mayor énfasis a procesos de transmisión de saberes que no son parte de la experiencia directa de los sujetos que participan.

Por otra parte, las acciones formativas se organizan muchas veces orientadas a la crítica de los valores y prácticas dominantes, lo que incluye de manera destacada la experiencia política clientelar y asistencial y la crítica del *patriarcado* y otros elementos culturales hegemónicos.

Profundizaremos ahora la descripción del análisis de algunas de las significaciones relativas a la experiencia previa en los procesos de formación.

a) El modelo actual de desarrollo capitalista ejerce violencia sobre el mundo campesino, produciendo una oleada de desalojos, inicialmente *silenciosos*, ahora intensamente resistidos. Contrastada con el achicamiento o la ausencia de oportunidades laborales en el mundo urbano, la vida en el medio rural recupera su atractivo, especialmente en la medida que la posibilidad de participación política y social aumenta las oportunidades de

una mejor calidad de vida, y de afirmación como sujetos íntegros con derechos y proyectos.

De esa manera los educadores populares que participan de la experiencia del Mocase VC contextualizan su acción y argumentan por qué sus prácticas educativas se apoyan en la cultura y el saber campesino e indígena. En ese marco, nos dicen, hace falta reafirmarse como campesinos: darle importancia a las identidades y elementos culturales, como la lengua y los saberes diversos. Se trata de elementos que vienen siendo reproducidos por transmisión intergeneracional y que entran en riesgo a partir de una progresiva presencia de los dispositivos dominantes durante el siglo XX (escuela¹⁰, iglesia, oficinas estatales, etcétera) y en jaque a partir de las innovaciones tecnológicas que hacen de estas tierras hasta ahora despreciadas por los empresarios, oportunidades para la ganancia fácil. Se trata de elementos socioculturales que se actualizan y activan a partir de la acción organizada, fortaleciendo la decisión de permanecer en los territorios¹¹. Pero así como la afirmación de la cultura campesina indígena se realiza en la acción, debe ser acompañada por prácticas educativas de diverso tipo donde ciertas significaciones que están ya presentes se enfatizan y se articulan con otras nuevas: «El campesino santiagueño siempre habla de cuando era chico o que los abuelos le contaban o que *cuenta la historia*, siempre, siempre, siempre hacen mención a eso. Y los que no éramos provenientes del campesinado entendíamos el valor de eso. Un pueblo tiene que atarse a esa memoria y a esa historia, para entenderse cómo es, de dónde viene y hacia dónde quiere ir. Entonces siempre indagar, preguntar, cómo fue, qué sentías, desde la producción hasta la crianza de los hijos, las fiestas, los ritos, la religiosidad popular, siempre fue parte de la conversación. Y creo que fue una herramienta importante para volver a identificarse (...)

«Cuando trabajamos el tema de la salud remarcamos mucho la memoria, las prácticas de antes. En esto de sentirnos y reconocernos como pueblos indígenas obviamente hubo que indagar en nuestra memoria y nuestra historia.

10 Como ejemplo significativo, consideremos que los militantes del Mocase-VC afirman sin dudar que la escuela es responsable de la interrupción de la transmisión de la *quichua*. Los padres dejaron de hablarla frente a los hijos para que no sufran la estigmatización de los maestros.

11 Al respecto puede consultarse Domínguez (2012).

«Y en la práctica en nuestras escuelas como movimiento nacional, hasta ahí llegó, tenemos justamente una *escuela de la memoria histórica*» (María de los Ángeles Gonçalves, Mocase-VC).

b) Entre las organizaciones del mundo urbano las cosas son algo distintas vistas a la luz de la afirmación de la cultura y el saber popular. La comparación con la experiencia campesina es muy sugerente: los contextos de emergencia son distintos y las organizaciones populares urbanas que nos ocupan se organizan a partir de unas necesidades y problemas que resultan de la destrucción de posiciones sociales previas que ya no pueden reconstruirse. Se trata de organizaciones que de una u otra manera dan respuesta al problema de la sobrevivencia y a partir de ella se proponen mayores desafíos y *conquistas*. Pero lo hacen desde una realidad mucho más heterogénea que la campesina, desde orígenes sociales más diversos.

En el caso de los movimientos piqueteros se intenta construir una identidad relacionada con la categoría de *trabajadores desocupados* articulada con la tradición de luchas populares enmarcadas en el capitalismo del siglo XX. Para eso se tienden puentes con la experiencia previa de los sujetos. Pero además, si tenemos a la vista lo que nos han explicado los educadores populares del mundo campesino, en la activación de elementos de la historia en las experiencias urbanas tiene un peso relativo mayor la transmisión de saber externo a la experiencia de los sujetos, y menor esa experiencia directa, que de todos modos está presente.

En la mirada de Celina Rodríguez, del MTD de Berisso, se grafican algunos sentidos y razones que construyen la importancia de apropiarse de la historia y de reconstruir la memoria. Como puede verse al inicio de esta cita, está planteado un propósito de formación donde la historia ocupa un papel central. «¿Por qué la formación? Porque decíamos: «el capitalismo, o hasta el patriarcado, ha dicho que nosotros no nos tenemos que formar». Es como que la vida empieza cuando vos llegás, toda esta fragmentación que la veíamos en concreto, no saber nada de la historia argentina, de la historia de Berisso, la historia de las luchas, todo esto estaba en patrimonio de los más viejos, pero los más chicos ni pelota. Decíamos «bueno, acá tenemos que empezar una cosa de formación, de trabajo de base, pero asociado a la formación» (Celina, MTD de Berisso, entrevista 1).

El problema, provocado por la sociedad y sus tendencias dominantes, el capitalismo, el patriarcado, inhiben la transmisión de la experiencia previa (ese es un sentido que tiene la *historia* en esta mirada), de una generación a otra.

En las palabras citadas a continuación la interrupción queda ejemplificada cuando se adjudica al miedo y al dolor, producidos por la violencia represiva. La interrupción consiste efectivamente en esquivar ese dolor y de ese modo no poder analizar la experiencia y aprender de ella. Un poco después Celina nos decía: «Entonces el gobierno de De la Rúa viene con esa expectativa. En ese momento, muchos compañeros lo votan... y después esta cosa del estado de sitio, que afectó más que la situación de lo económico. Porque si querés ya venían mal, pero el asunto del estado de sitio... Yo tengo la imagen de mucho debate: «como con los militares, si ya sabemos...» y ahí apareció la historia de Berisso que fue un lugar muy golpeado en la dictadura: «el cordobés, que se lo llevaron y nunca apareció», empieza a funcionar la historia interna que uno tiene ¿no? que tiene que ver con gente que conocés... cuando más tiempo vivís, más gente conocés, más experiencias viviste y más vas acumulando en experiencia. Y no te puede servir para nada (risa) o en algún momento la podés recuperar. Y lo podés recuperar desde una organización popular que se plantea recuperarla. Si no se queda, se va quedando en la frustración» (Celina, MTD de Berisso).

La *historia interna* puede ser recuperada y compartida. Y a partir de esta recuperación el efecto deseable de salirse del mundo privado y construir sentidos que permitan seguir caminando y luchando.

Podemos detenernos en otras situaciones relacionadas para indagar en la experiencia previa de los sujetos. En la cita que traemos seguidamente, vemos cómo apelar a ella sirve para comprender el contexto de emergencia del desempleo y a la vez sitúa la lucha en relación con otras similares que sirven de antecedente, de allí la mención de las localidades de Cutral Có y Mosconi, donde se desarrollaron las primeras luchas de desocupados en la década de los 90. Hay allí dos objetivos, la comprensión de la realidad actual a partir de la historia reciente y la construcción o reafirmación de la *tradición* (Williams, 1980) de lucha, en este caso, del sector específico, que siendo reciente, busca igualmente ser articulada como expresión de un proceso más amplio que engloba las prácticas que se están protagonizando aquí y ahora.

«... hacer un *racconto* histórico de cómo habían nacido los movimientos, para no olvidarse de dónde venían, que hubo todo un proceso, de Cutral Có, de Mosconi. Instalábamos esto de que se dan en un contexto y que había que tener en claro cuál es el contexto. Y lo ligábamos con la realidad que vivieron los compañeros, por qué se habían quedado sin trabajo, entonces empezábamos a hacer eso, como entender por qué llegamos hasta esto.

«... salían cosas que a mí me excedían por mi edad, por ejemplo, algunas fábricas que estaban ahí... sobre Camino Negro, donde habían laburado varios, que estaban cerradas, Empezaron a contar su historia también, en base al trabajo ¿no? pero su historia al fin y eso es formación política también...

«Entonces ¿aportaban alguna cosa a esa experiencia, a conceptualizarla o...? «Al principio sirvió bastante... entender que estas cosas las podemos entender por el solo hecho de hablar, le podemos dar importancia, pero hay que empezar a relacionarlas después con otras cosas.

«Y por ahí llevábamos diarios, recortes de diarios... íbamos a los archivos y tratábamos de relacionar, de plantearlo, a ver si a ellos les parecía lo mismo. *Mirá vos te quedaste sin laburo, vos trabajabas en SEGBA*¹²...» (César Benítez¹³).

Otros educadores nos han comentado prácticas en las que se revisan los procesos históricos recientes, tanto relativas al propio sector social como miradas orientadas a luchas populares más variadas y amplias, de otros sectores de la clase trabajadora o multisectoriales. En general pueden leerse sobre todo en clave de un objetivo, que es recuperar la experiencia para situarse como sujetos (individuales y colectivos) producidos por la historia¹⁴.

12 Empresa estatal de electricidad, privatizada en beneficio de capitales trasnacionales durante el gobierno de Carlos Menem.

13 Los comentarios de César se refieren en este caso a su experiencia en el MTD de Almirante Brown, organización de la que no participa actualmente.

14 Respecto del sentido de historicidad de las experiencias y los sujetos tenemos las palabras siguientes: «Tenemos que conocer más la historia de nuestro pueblo, no somos nosotros lo que hoy queremos cambiar la sociedad, eso ha pasado en la historia de nuestro pueblo. De 500 años para atrás desde que apareció Colón con sus carabelas, nos han explotado, nos han torturado, nos han sacado nuestras ideas, nos han robado la dignidad, entonces como que todos esos procesos se han dado con lucha y resistencia y nosotros tenemos la obligación, nosotros mismos, de formarnos» (Agustín Burgos, MTC de Luján).

Aun así, apelar a elementos de la experiencia previa puede relacionarse con recuperar algunos saberes y sentidos en un plano más directamente práctico, sobre la lógica de repensar algo «que hacíamos» (como *sujetos* y como *pueblo*) para volver a hacerlo, recreándolo. Consideremos el siguiente ejemplo: en determinadas acciones educativas sistemáticas se busca recuperar la experiencia de trabajo explotado y las reivindicaciones relativas a ella porque se está atravesando una situación en la que se pretende luchar alrededor del problema de las condiciones de trabajo con una perspectiva gremial. En ese caso la experiencia recuperada sirve para reflexionar sobre la estrategia que se está iniciando¹⁵.

c) Nos detendremos en un aspecto referido a la problematización de la experiencia previa. Existe una mirada compartida acerca de las estructuras clientelares y las políticas de asistencia social, en tanto se considera que son vitales en la experiencia previa de los participantes de organizaciones y movimientos.

Es una experiencia que se presenta como desafío a la hora de revisar lo que los sujetos traemos a una nueva situación, pero que además ofrece insumos para delinear criterios alternativos para la práctica política y para la impugnación del orden social, partiendo de los sujetos y prácticas que son su expresión clara, o al menos, una muy clara entre las que se hallan a mano, en la interacción cotidiana: «Como pasa con los punteros políticos, (...) vos estás en tu casa, te dan mercadería, las chapas, los alimentos, te dan todo, entonces vos estás acostumbrado a eso y venís al movimiento, que te hablan de una lucha social, y 'si no vamos y luchamos por lo que queremos, no lo vamos a lograr'... a la gente le cuesta mucho (...)

«Cada uno se tiene que tomar su propia responsabilidad de lo que hace y cuesta un poco ese trabajo, (...) cumplir con los acuerdos que hicimos en la asamblea cuando comenzamos a trabajar. Nos cuesta un montón el trabajo sin patrón. Que no hay necesidad que yo te mande para saber lo que vos tenés que hacer» (Juana Leiva, MTC).

Ese *acostumbramiento* tiene además impacto sobre las relaciones internas y las formas de ejercicio de responsabilidades políticas. Nos apoyamos ahora

¹⁵ Aunque claro, no solo para eso, también sirve para inscribir la acción en una continuidad histórica, para construir una tradición.

en palabras de un militante de otra experiencia: «Por un lado, los compañeros más activos, van sumando responsabilidades y por el otro los otros compañeros, van delegando cada vez más. (...) Puede ser una falla organizativa o una dinámica que la vamos llevando y después se vuelve extremo (...) Tenemos un grupo de compañeros que organiza toda la cuestión de la mercadería¹⁶. Y son veinte compañeros. Y después tenés 300 tipos que pretenden [exigirle] a los 20, o depender de ellos o... mantener una relación no igualitaria con ese grupo de compañeros que hacen esas cosas. O dependiendo de ellos, o al revés, queriendo recriminarles cosas. (...) cuando vos te planteás: 'bueno, tenemos que participar todos', es como que se fomenta una mentira, casi. Cuando en la realidad vos tenés toda una serie de lógicas verticalistas, que se te van metiendo todo el tiempo» (Aníbal Espíndola, MTD Oscar Barrios).

Este tipo de preocupaciones impulsan a desarrollar acciones formativas sistemáticas; algunas, relacionadas a objetivar y comprender las formas de acción asistenciales y clientelares, otras, a problematizarlas, en la medida que se busca el reconocimiento de su carácter constitutivo de la experiencia propia.

Algunos militantes nos han narrado iniciativas orientadas a la problematización de los valores dominantes (sobresalen referencias al machismo, pero también al individualismo, el consumismo, etcétera). Optamos, por razones de espacio, por no detenernos en ellas.

Algunos modos de considerar la práctica social actual

Muchas de las iniciativas educativas cuyos relatos tuvimos oportunidad de escuchar pueden agruparse por compartir la característica de estar orientadas al desarrollo de la reflexión y de la capacidad de propuesta sobre distintos aspectos de la organización y sus prácticas inmediatas.

Las interacciones entre sujetos y sus formas de regulación en los espacios locales y en el día a día son considerados de importancia política y representan oportunidades para el ejercicio y la vivencia del protagonismo de muchas personas. Este punto está además muy asociado a la complejidad

¹⁶ Se llama *mercadería* a los alimentos secos obtenidos en negociaciones con instancias estatales luego de procesos de movilización, y que se reciben con relativa regularidad en distintas organizaciones.

de la experiencia y a los saberes y significaciones que se necesitan, crean y utilizan en ella. Imaginemos tareas como llevar adelante una radio u organizar una actividad productiva colectiva, contabilizar gastos, atender una guardería comunitaria, coordinar una asamblea, recibir a un funcionario, instalar una carnicería, etcétera. En la medida que una organización aumenta la densidad de sus prácticas y complejiza su vida interna, se afirman como valiosos esos saberes (y su producción, su circulación y aprendizaje).

Por otro lado, lo que los sujetos y organizaciones se trazan como metas a ser alcanzadas tiene el valor adicional de constituirse en sentido de posibilidad, y a la vez, puede ocurrir lo mismo con los fracasos: «La política no es solo palabras, es acción también. (...) cuando falleció el hermanito de una compañera, vos te das cuenta, compañeros que organizaron todo, juntaron plata, son resolidarios, y van a las marchas, y vienen y entienden al movimiento de otra manera. ¿Cómo vos lográs el tinte ideológico que nosotros buscamos?: intentamos hacerlo con formación, pero también con una práctica. Si vos decís 'vamos a hacer trabajo, dignidad y cambio social', 'sí, compañeros, otro mundo es posible' y después tenemos el local todo terminado y las máquinas están sin usar, y... el compañero no te va a creer mucho. ¿Qué cambio social si el mínimo no lo podés hacer? ... si vos no tenés en cuenta esa dimensión de la vida cotidiana, concreta, la política a nivel cotidiano, como la vive el otro, pero en los términos en que lo plantea el otro, nunca vas a ser...» (Natalia González, MTD Oscar Barrios).

Como puede notarse, hay una relación interna entre el hecho concreto del presente y los valores que se proponen. En la mirada de Natalia la capacidad de producir colectivamente y de manera autorregulada está asociada a una imagen de sociedad que se anhela.

En el punteo que sigue organizamos algunas reflexiones pedagógicas de los militantes-educadores acerca de la práctica social.

a) Producir protagonismo es una de las intencionalidades educativas destacadas por muchos de los educadores populares que consultamos. Nos referimos a la búsqueda de generar que muchas personas se involucren en decisiones y tareas sustantivas, lo que a la vez es afirmado en relación con dos grandes razones: los valores que se sostienen, que supone participación

democrática y autónoma de los sujetos y la capacidad práctica de la organización, que requiere muchas personas asumiendo responsabilidades en variadas iniciativas.

Si el objetivo que se busca es generar protagonismo, es razonable que se necesite de formas concretas de realización, de ensayo, para construirlo. El hecho de tomar en manos propias las iniciativas, el que las propuestas desarrolladas supongan que la acción no depende de dirigentes o referentes de las organizaciones sino de cada uno es un objetivo pedagógico implicado en la práctica misma.

«... lo que venía diciendo, del obraje, de los turcos, después de los políticos: 'el santiagueño no sirve para nada más que para dormir la siesta' y 'vos no podés más que eso, no merecés más que eso'. Trabajar fuerte eso, que el santiagueño se merece mucho más, como cualquier ser humano y que puede hacerlo, él mismo puede hacerlo, ella misma puede hacerlo. Y replicar eso. Yo creo que la práctica ayudó mucho, esto de decir, 'tenemos problemas para producir, bueno ¿por qué no producimos juntos?, que sea comunitario'. Entonces es más llevadero... 'bueno, hay que vender, juntemos el algodón de todos y lo vendemos entonces se consigue mejor precio, dejemos de venderle al intermediario, directamente vendamos nosotros el algodón'. Y que cada compañero o compañera fuera parte de esos procesos, de producir, de vender, de ir a pelear el precio, *que no lo haga otro*, y creo que esas prácticas fueron ayudando a la participación, y a eso de frenar la propia descalificación» (María de los Ángeles Gonçalves, Mocase-VC).

En este tipo de situaciones, la experiencia no queda al azar, se considera necesario imprimírle ciertas características. Entre ellas podemos distinguir lo que ocurre, es decir, la práctica vivenciada, tanto como el discurso que acompaña los hechos y colabora en la significación.

b) Muchos de los procesos formativos que se nos han narrado se inscriben en una intencionalidad relacionada a objetivar lo cotidiano, a poder analizarlo, lo que a su vez se realiza con un objetivo más amplio que es el de construir opciones prácticas para las situaciones que se enfrentan.

En este caso más que en otros, lo formativo se encuentra muy cerca y a veces se confunde con las iniciativas de discusión y de deliberación relativas

a esas prácticas. En algunas oportunidades ciertas reflexiones producidas en un ámbito formativo conducen a propuestas de decisión, o al contrario, ciertas discusiones orientadas a tomar decisiones efectivas exigen realizar acciones formativas. Para decirlo de otro modo, la intencionalidad formativa está muy cerca del momento más reflexivo de la praxis.

Tomaremos un ejemplo de una práctica que habitualmente es motivo de reflexión: la práctica de toma de decisiones, de participación en los espacios deliberativos. En distintos diálogos se nos habló de los mecanismos deliberativos como objetos de reflexión en las acciones educativas sistemáticas. En muchas ocasiones, porque se buscaba mejorar el funcionamiento de los espacios deliberativos, en otras porque lo que se procuraba era potenciar y estimular a los sujetos a que asuman un papel más activo en ellas.

«Hemos pensado y discutido la formación como una necesidad. (...) Me acuerdo... primeros encuentros, qué es una asamblea, para qué sirve, por qué es importante participar, hablar, ese tipo de cosas... Porque es importante la participación de todos (Juana Leiva, MTC).

«Después incluso, creo que es un proceso así en la cabeza que, al ir haciéndolo, lo vas naturalizando, como que es de todos los días. Relacionarte con el otro, charlar cómo tiene que ser una asamblea. O sea que pensemos que si una asamblea estuvo bien hoy, es porque evaluamos lo que es una asamblea, y lo mal que estaba lo otro» (Agustín Burgos, MTC).

En la mirada de Agustín, la participación en la organización está puesta entre las formas de interacción a la que inicialmente no estamos acostumbrados, y que aunque puedan parecernos básicas y elementales, muchas veces contradicen lo que el sistema social enseña que debe ser. Y es probable además que cueste encontrar en la experiencia social previa registros de interacción política participativa, y son por eso *prácticas nuevas* que se ejercitan y sobre las que se reflexiona. De ahí que la formación sea *una necesidad*.

Otro buen ejemplo del valor que se le otorga a los aprendizajes relativos a la gestión de los asuntos cotidianos lo da esta iniciativa relacionada con ver cómo otros resuelven problemas similares. Esos otros sirven como

experiencia a contrastar y al mismo tiempo como objetivación de lo cotidiano (más allá de una intencionalidad también presente en la cita que sigue, de construcción de horizontes de solidaridad que superen lo local).

«¿Qué más formativo para un compañero de José C. Paz que hizo veinte piquetes para conseguir el Argentina Trabaja¹⁷, que ir y hablar con un compañero de Berazategui, y ver a otros que hicieron algo parecido, o cómo están enfrentando ellos los temas organizativos del trabajo con el tema de las cooperativas?» (Aníbal Espíndola, MTD Oscar Barrios)-

Estas palabras podrían ser solo el punto de partida para traer muchas otras que se refieren a la importancia de desarrollar procesos de aprendizaje acerca de las tareas a hacer en el marco de la vida de las organizaciones populares. Son aprendizajes que no podemos pormenorizar aquí, aunque sí afirmar que son vitales para posibilitar muchísimas iniciativas.

También aquí está en juego la construcción de una forma propia de hacer las cosas, que como vimos aparece relacionada a los horizontes ideológicos, que están también en construcción: esa forma de hacer supone intencionalidades formativas relacionadas a revisar los criterios de acción, construirlos, contrastar los criterios de acción con los de otros, ya sean *iguales* o *antagónicos*.

Queremos compartir otro fragmento de entrevista en el que una educadora popular define su tarea formativa de manera articulada con la acción cotidiana. Al hacerlo describe algunos procesos reflexivos de una manera que nos parece muy explicativa de los elementos que se juegan en la experiencia cotidiana: «... lo formativo era también generar instancias de producción, que permitieran capacitación, que permitieran lugar de pertenencia. (...) Otros compañeros siguieron haciendo formación¹⁸ de base. Yo dejé de hacer formación o la tomé más de este lado, en seguir generando instancias de producción, como organización... donde estuviera en cuenta lo formativo, lo organizativo y lo productivo, las tres cosas.

17 Plan social dependiente del Estado nacional, surgido en 2009. Inicialmente se implementó desde las intendencias del conurbano bonaerense. El mismo año los desocupados nucleados en organizaciones sociales dieron la lucha por la obtención de ese recurso.

18 En el sentido de prácticas sistemáticas, como *talleres*.

«Todo eso es un proceso de formación que quizá no tenga la forma de taller, pero si esta cosa de '¿cómo nos vamos a dividir el trabajo?, ¿qué vamos a producir?, ¿cómo lo vamos a producir?, ¿con qué empezamos?, ¿qué sabe hacer uno?, ¿qué sabe hacer la otra?'. Y eso sí fue todo un proceso organizativo pero acompañado por una cuestión de formación también. Las distintas cosas que se necesitan para la producción: 'Vamos a comprar con el fondo de productivos, pero ¿qué vamos a comprar?, ¿por dónde empezamos?, ¿qué priorizamos...?'. Un proceso formativo, porque de alguna manera organizar el trabajo era organizarnos colectivamente, que es una de las cosas que más cuesta a veces en el MTD» (Adriana Pascielli, MTD de Lanús).

c) Sin duda la comprensión del contexto en que se actúa es un objetivo desde cualquier perspectiva pedagógica que se proponga propiciar acciones que afecten esa realidad y que se reconozca a sí misma como política.

El desafío de desarrollar procesos donde muchos comprendan mejor la realidad es compartido por nuestros entrevistados. Si bien en general aparece vinculado a la necesidad de situarse con más claridad en el mundo, podemos también encontrar especificidades coyunturales o necesidades de pensar la realidad en virtud de iniciativas que están por desplegarse.

«Necesitamos más formación política, necesitamos entender qué pasa, necesitamos tener más elementos (...) Esta cosa de conectar, ¿por qué nos pasa lo que nos pasa en nuestra vida cotidiana y por qué todo este esfuerzo que hacemos no alcanza? (...)

«Chocar contra la omnipotencia de alguna manera de suponer que desde el Centro¹⁹ se podría responder a todo, y resolver la vida de todos. Y cuándo veías a los pibes que crecían, se iban al tacho... (...) si yo a Juancito lo tengo desde que tenía tres años y ahora resulta que le pegaron un tiro en la cabeza, porque estaba cagándose a tiros con otros, algo, además de lo que yo hice, pasó, además de su familia... Entonces hay que empezar a entender ¿por qué pasó?, ¿por qué hay un montón de pibes que están igual?, ¿quién es responsable de esto?, ¿qué pasa en nuestro país para que lleguemos a esta situación? Creo que por ahí empezamos... hacer el análisis de coyuntura.

19 Centro Comunitario, se trata de organizaciones sociales que realizan actividades con niños y jóvenes, especialmente se dedican a la alimentación y la educación complementaria.

«Después... '¿y quién estaba en ese momento?', '¿quién era?', '¿con quién está vinculado?'. Y después también... una mirada, '¿qué otras cosas pasaban en este tiempo en otros países?'. Cuando hablábamos del menemismo, ¿qué pasaba en otros países?, ¿qué pasaba cuando había dictadura acá?, creo que ahí uno se fue aproximando a entender que, 'ah, las cosas no suceden así porque sí, hay un proyecto'. Así se fue más o menos arrimando...» (Karina Rojas).

«Además, habernos exigido a darnos algunas respuestas. (...) 'tenemos que responder a esto y no tenemos idea de cómo hacerlo' y eso también nos enfrentó a la necesidad de aprender cosas, y formarnos, que ahora se reactivó al tener que analizar la situación, sobre esta nueva marcha, si participábamos o no...» (Ana Gravina).

La necesidad de comprender la realidad aparece relacionada a situaciones de la práctica, que demandan más lucidez. Una de ellas, provocada por el vínculo con otras organizaciones, exige entender mejor situaciones específicas y formas de acción distintas a la propia. Pero se destaca el objetivo de entender el contexto y desde allí, los efectos y límites de la práctica. El ejemplo de *Juancito*, en la cita anterior, tiene un dramatismo que incluso lo podría hacer sonar inverosímil, pero es parte de una realidad recurrente en el conurbano bonaerense. Es un ejemplo de muchas otras situaciones sociales que se dan en un marco de pobreza de larga data, relativamente contenida por políticas sociales; situaciones donde los estragos de la exclusión social son mucho más agudos que en otras. Y frente a esas realidades, prácticas que apuntan a generar otras experiencias para niños y jóvenes en una batalla desigual.

Destacamos también que la comprensión se presenta como necesidad colectiva, que es el resultado de un esfuerzo de esta organización por compartir miradas sobre la práctica, colectivizarlas en procesos de intercambio, y definir preocupaciones comunes e iniciativas colectivas consensuadas. Por eso podemos escucharlas decir: «necesitamos entender», «llegamos a esa conclusión», expresiones en plural.

Ahora bien, el hecho de evaluar la práctica ya está suponiendo una consideración de la misma respecto de un *deber ser* y la orientación de acciones hacia esa realidad que se desea construir. Remite entonces a la noción de proyecto.

La práctica abordada en su dimensión de construcción de un proyecto alternativo

Intentaremos reconstruir algunas formas de abordaje de la práctica social comprendiéndola a esta también como expresión de proyectos. La práctica nunca es solo actual, es una práctica orientada a objetivos y articulada con deseos y proyectos (Castoriadis, 2006; Zemelman, 2006).

En esta clave podemos leer algunas formas de abordar la práctica donde los educadores afirman y problematizan elementos relacionados con la noción de proyecto político buscando la comprensión de la dimensión estratégica de la acción y la construcción de identidades políticas (como *clase, pueblo originario, latinoamericano, etcétera*).

En contrapartida los educadores populares señalan un campo de problematización relacionado con la posibilidad y la capacidad colectiva de construir realidades. Hace falta problematizar la construcción hegemónica que se apoya en la idea de que la realidad actual es inmodificable.

a) La acción de acercarse a comprender la realidad social puede ser pensada desde su dimensión de construcción de un proyecto social alternativo, es decir, la lectura de lo social es articulada con procesos ideológicos o valorativos. En el caso que sigue hay una constante en las afirmaciones de los educadores: la búsqueda y construcción de una mirada amplia o global de la sociedad, que es para ellos condición de la posibilidad de pensar cambios sociales profundos.

«... mejorar nuestras condiciones de vida, pero también darnos cuenta, que no era solo cambiar lo territorial, o la necesidad de mi familia o de mi comunidad, si no que, al poder ver que había esas injusticias o esas cosas que era necesario cambiar, sí o sí tenía relación con algo macro, digamos, con algo más allá de mi territorio» (María de los Ángeles Gonçalves, Mocase-VC).

«... había que hacer un esfuerzo porque lo local, lo barrial, lo territorial, te chupa mucho. A veces le ponés mucha energía y te cuesta mucho ver el afuera. Entonces te cuesta el esfuerzo de pensar que te tenés que juntar con otra gente. No es que desde el pueblo, o las bases, por usar una palabra, que no me gusta, (...) haya una exigencia a juntarse. 'Si estamos bien acá con el Centro Cultural Berisso, (...) ¿para qué juntarse con otra gente?'" (Celina Rodríguez, MTD de Berisso).

Los educadores tienen, como se observa, la intencionalidad de construir miradas que se salgan de lo *cercano* para realizar lecturas más generales. Aquí se destacan además claves en esa lectura que ayudan a comprender la realidad pero, que al hacerlo, orientan a observar desde ciertos ángulos los fenómenos relacionados a la conformación de la sociedad y la necesidad de cambiarla: ejemplos de esto son los conceptos de *capitalismo* e *injusticia*.

En el diálogo con los educadores populares, en repetidas ocasiones nos encontramos con afirmaciones de este tipo, tanto en lo que concierne a la relación entre lo inmediato y lo general, como la mirada acerca de conceptos que ayudan a leer críticamente el mundo, pero no solo críticamente, sino a además dinámicamente, en el sentido de que éste es modificable.

Con respecto a la posibilidad de aportar algunos elementos conceptuales para construir miradas alternativas en la dirección de la crítica social y la proyección de alternativas nos resulta importante compartir la perspectiva siguiente. Aquí los educadores están afirmando la importancia de poner en juego algunos conceptos que ayudan al análisis y se detienen en el de *poder popular*: «... para mí es importante lo que llamamos nosotros *poder popular*, como síntesis de fragmentos que ya tenemos cada uno, de lo que vas construyendo y que te dé una idea más general, en ese sentido sirve un montón eso, esa categoría, esa palabra (...) Capaz que todos esos fragmentos de realidad que tenía [alguien que participa], que son su visión, lo sintetice, o acordemos qué es esa la palabra, y que estamos hablando de lo mismo o algo parecido. Entonces, en ese sentido me parece que las categorías más militantes o ciertas categorías, es inevitable la tentación de usarlas para sintetizar algo» (Aníbal Espíndola, MTD Oscar Barrios).

«Son construcciones colectivas, que son parte de un proceso de lucha, que viene hace rato» (Natalia González, MTD Oscar Barrios).

La idea de *categorías más militantes*, consideradas *construcciones colectivas*, es sugerente porque se relaciona al mismo tiempo a la búsqueda de alternativas en la comprensión de la realidad y a las urgencias de práctica, a la dimensión estratégica y a la construcción de identidades. Las afirmaciones que hace E. P. Thompson (1989) sobre la construcción de la conciencia de clase bien podrían aplicarse a lo que estos militantes vienen afirmando. Según el autor, la conciencia se construye en la lucha común frente al

adversario y se consolida en formas culturales (prácticas, tradiciones, sistemas de valores, ideas, lenguaje, símbolos y rituales, obras de arte y del pensamiento), que se transmiten y afianzan a través de diversos mecanismos.

Aparece entonces la confianza en que los procesos formativos, al transmitir esos conceptos que son resultados de luchas anteriores, ayuden a comprender (un comprender que es direccionado, ideológicamente *cargado*) y predispongan a otra actitud frente a la historia y la realidad.

En esas lecturas de la realidad social hay otro eje a considerar que apenas mencionaremos. Nos referimos a la reflexión acerca de las relaciones con otros sujetos y otras categorías sociales, y al trabajo sobre identidades políticas, de clase, culturales, que están sin duda vinculados a la búsqueda de afirmar perspectivas de acción. Y por tanto, a horizontes de transformación posibles.

b) El carácter participativo de la construcción del proyecto. La intencionalidad de que los horizontes de transformación se apropien y/o construyan colectivamente es enfatizada como elemento central de los criterios políticos afirmados. Al respecto, nos resultó muy interesante una perspectiva que busca pensar las continuidades y rupturas entre los proyectos y deseos de los sujetos y los espacios de participación de los que participan. Poner en diálogo los *sueños* individuales y colectivos, permitir desplegar los deseos de realizarse, de vivir mejor, pensar caminos para llegar a otra realidad, es, en las palabras que siguen, parte de la tarea educativa.

«... era bastante precario el proyecto... no *precario*, no muy definido, no estaba muy claro, era como que se iba haciendo... (...) nosotros habíamos pensado algunas cosas y para empezar (...) está bien que haya gente que lo piense, pero después viéndolo desde la Educación Popular, hay que tener en cuenta lo que la gente del movimiento proyecta, todos, porque es esencial para que el movimiento se haga fuerte y la gente también crea que se pueden cambiar las cosas a partir de sus sueños, ¿no? eso era muy difícil al principio entenderlo. A mí me costó mucho, me llevó años entender esas cosas (...)

«Y la gente, llegó un momento a lo más negativo, llegó a depender del plan. Era como que parecía algo duradero en el tiempo. ... era una limitación

en el sentido de proyecto político. (...) Pero después fueron surgiendo otras alternativas que tenían que ver con los grupos de trabajo y que no estaban ligados exclusivamente al MTD. Por ejemplo, había compañeras que aprendieron a hacer prepizzas y se fueron a vender a una feria que estaba por fuera del MTD... con sus acciones te iban diciendo cosas. (...) Y no se le pudo buscar la vuelta a otras cosas. Digo, como proyecto político más a largo plazo ¿no?» (César Benítez²⁰).

El recorte que realizamos al traer la mirada de César con respecto a los sueños y proyecciones de quienes participan de las experiencias puede pensarse, en principio, como distante del razonamiento pedagógico. Es decir, él está reflexionando sobre elementos de la experiencia política más amplia y sobre ellos ejerce su autocrítica. Lo que para nosotros representa una reflexión pedagógica (lo que no significa negar su carácter político), es el cuidado de algunos procesos subjetivos sobre los que se detiene. Por una parte, la afirmación de que alguien puede sentirse protagonista de los proyectos sostenidos desde las organizaciones si se siente contenidos en ellos y si ha sido parte de su elaboración²¹. Por otro lado, por el modo en que se propone abrir la atención a los distintos modos en que la búsqueda de construir otra realidad puede ser planteada y no cerrarse a los formatos discursivos y a los contenidos tradicionales con que se suelen reconocer los proyectos políticos.

En la mirada del educador que citamos, y no solo en la suya, la acción educativa debe contener momentos en que se expresan los sueños y utopías y se dialoga sobre ellos y su posibilidad²².

20 Ver nota 12

21 Estos sentidos, o algunos similares, se pueden encontrar en el discurso zapatista. Ellos afirman que el EZLN es apropiado por las comunidades indígenas a partir de que su palabra comienza a tener valor y se las convoca a decidir el rumbo político.

22 Algunos educadores han comentado además situaciones de diálogo en espacios formativos o en ámbitos de la cotidianidad donde emergen significaciones relativas a la posibilidad de cambiar o no la realidad. Es un tema que dejamos fuera por razones de espacio.

Conclusiones

Evaluamos que haber indagado alrededor de la experiencia y las significaciones sostenidas por educadores populares de organizaciones autónomas nos permitió encontrar un material muy valioso que todavía está en proceso de elaboración y de reflexión.

Los procesos de movilización social al tiempo que disputan parcialmente o en general el orden social, se caracterizan por ser renovadores de las significaciones sociales que nos orientan en tanto sujetos: de las relaciones con otros, de las formas de vivir la cultura, de las interacciones con la naturaleza, de la construcción y proyección de valores. En esa emergencia de prácticas y significaciones hay espacio para acciones educativas y para leer pedagógicamente los procesos, con el objetivo de fortalecerlos y potenciarlos. Los educadores populares con los que hemos trabajado están situados en esa búsqueda.

Las iniciativas educativas buscan potenciar la práctica, pero ese objetivo no es simple, porque la práctica es el resultado de procesos sociales complejos y porque su potenciación puede tomar sentidos distintos. Hemos intentado un acercamiento a los diversos modos de abordar la práctica en los procesos educativos que los educadores populares nos han señalado. Buscamos así ordenar desde una perspectiva la riqueza de sus experiencias y sus saberes.

Bibliografía

- CASTORIADIS, Cornelius (2006). «¿Qué democracia?». En *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*, Buenos Aires, FCE.
- DI MATTEO, Álvaro Javier. (2012). «Educadores organizaciones populares». Texto presentado en *Revista IICE*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, en proceso de evaluación.
- DI MATTEO, A.J., MICHÍ, N. y VILA, D. (2012). «Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular». En *Revista Debate Público 3*, Buenos Aires, pp. 83-96.
- DOMÍNGUEZ, Diego (2012) «Recampesinización en la argentina del siglo XXI», Buenos Aires, mimeo.
- GUBER, Roxana (1990) *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Gedisa.
- MICHÍ, Norma. (2010). *Movimientos Campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Mocase-VC*, Buenos Aires, El Colectivo.
- MICHÍ, N., DI MATTEO A. (2005). «Acerca de las organizaciones autónomas y sus procesos de formación interna». En Congreso de ALAS, Porto Alegre.
- MICHÍ, N., DI MATTEO A., D. VILA. (1997). «Articulación entre docencia, extensión y producción de conocimientos». En *II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria*, UNCuyo.
- MICHÍ, N., DI MATTEO A., VILA, D. (2009). «Aportes del materialismo cultural al estudio de los procesos pedagógicos de los movimientos sociales». En *IV Jornadas de investigación en educación*. UNC.
- MICHÍ, N., DI MATTEO A., VILA, D. (2012). «Movimientos populares y procesos formativos», en *Revista Polifonías*, Departamento de Educación UNLuján.
- RIVAS DÍAZ, Jorge. (2005). «Pedagogía de la dignidad del estar siendo». Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar en *Revista interamericana de Educación de adultos, CREFAL, año 27, 1*, México, recuperado en http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2005/aula_magna/aula_magna_art1_p1.htm
- RODRIGUES BRANDAO, Carlos. (1993). «Caminos Cruzados». En GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos. *Educación Popular. Crisis y Perspectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- SEOANE, J., ALGRANATI, C., TADDEI, E. (2010). «Principios y efectos de los usos recientes del término *movimiento social*. A propósito de las *novedades* de la conflictividad social en América Latina». En *II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. UNC.
- SVAMPA, Maristella (2011). «Argentina, una década después. Del *que se vayan todos* a la exacerbación de lo nacional-popular». En *Nueva Sociedad* 235, 17-34, Buenos Aires.
- (2005). «Tres ejes para una discusión: modelo de dominación, tradiciones ideológicas y figuras de la militancia». Charla en *IEF-CTA*, mimeo.
- THOMPSON, Edward (1989). *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona, Crítica.
- WILLIAMS, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.
- ZEMELMAN, Hugo (2006). *El conocimiento como desafío posible*, México, IPECAL, (2010). *Desafíos de lectura de América Latina*, Serie Seminarios y Conferencias, México, Cerezo.

La pluralidad de puntos de vista sobre las trayectorias escolares de adolescentes de sectores populares. Nuevos desafíos para las políticas y prácticas educativas en la escuela secundaria

Por: Mariana Paula Quiroga
(FCPyS- UNCuyo)¹

El trabajo tematiza las representaciones sociales que circulan sobre las posibles trayectorias escolares de adolescentes de sectores populares y cómo las primeras influyen en ese recorrido escolar, condicionadas por la pertenencia de los alumnos a sectores populares, la localización de la escuela en circuitos educativos diferenciados y la trayectoria escolar que han tenido los padres de los adolescentes. Las expectativas cruzadas de docentes, padres y alumnos con respecto a los recorridos escolares y el lugar en el espacio social que ocupa cada agente, construyen un particular punto de vista acerca de la escuela y las trayectorias educativas.

«The multiplicity of points of view on school trajectories of working class teenagers. New challenges for educational politics and practices on highschool».

Abstract

This work deals with social representations that circulate about possible school trajectories of adolescents of popular sectors, and how the first ones influence that school path; these conditioned by the students' belonging to popular sectors, the location of the school in different educational circuits, and the school history that their parents have had. Cross expectations of teachers, parents and students regarding school paths and the place within the social space occupied by each agent, build a particular view about the school and the educational trajectories.

¹ marianaquiroya2001@yahoo.com.ar

Introducción

Este trabajo es fruto de un proceso de investigación llevado a cabo en el marco de mi tesis de Maestría en Política y Planificación Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, en el período 2009-2011. El tema que aborda se relaciona con las representaciones sociales que circulan sobre las posibles trayectorias escolares de adolescentes de sectores populares en la escuela secundaria y cómo éstas influyen en el recorrido escolar.

Las preguntas acerca de por qué los alumnos no responden de la manera esperada a los mandatos institucionales, por qué el rendimiento escolar es tan bajo o pobre, por qué los padres y las madres de los alumnos no trabajan juntamente con la escuela en la búsqueda de mejores rendimientos o en cómo disminuir el elevado ausentismo o los problemas de conducta de los adolescentes, por qué los alumnos no se sienten atraídos por el conocimiento que se imparte en las escuelas y como contrapartida llegan a ella en búsqueda de un lugar para reunirse con amigos, para socializar o para pasar el tiempo son cuestionamientos que suelen escucharse en las salas de profesores, en las oficinas de los directivos y también por parte de los profesionales de los servicios de orientación.

Qué espera un adolescente de la escuela, cómo imagina su futuro, cuáles son las expectativas de los padres con relación a la trayectoria escolar de sus hijos: si podrán concluir los estudios, en cuánto tiempo, con qué objetivos. Finalmente, qué esperan los docentes de esos alumnos, cómo los nombran, qué destino pronostican para ellos mirando este presente. Estas preguntas me interpelan en este trabajo, e intentaré explicarlas a partir de la construcción que hacen sobre las mismas los tres agentes escolares protagonistas: los alumnos, los docentes y los padres. Ellos construyen determinadas representaciones sobre las posibles trayectorias de los adolescentes en la escuela, y los supuestos de esta investigación sostienen que estas representaciones inciden anticipando de alguna forma las rutas que recorrerán los alumnos.

Se espera aún de la escuela que cumpla con todas las expectativas de los diferentes agentes escolares aunque, como refiere Tenti (2009) no son siempre complementarios, cuando no contradictorios (socialización,

formación para el trabajo, formación para la vida, formación de ciudadanos, formación en habilidades sociales, reproducción de una identidad cultural, etcétera). Los agentes escolares eligen articular y estructurar estrategias en función de sus condiciones de vida, recursos disponibles, valores y tradiciones culturales. Las experiencias escolares son diversas, por ello para saber qué hace la escuela con los adolescentes y qué hacen los adolescentes con la escuela, es preciso interrogarse acerca de los sentidos, percepciones y representaciones de los distintos agentes escolares. No es suficiente estudiar el sistema escolar y las variables de acceso, rendimiento, egreso, etcétera, sino que es necesario reconstruir las representaciones y significaciones que construyen los agentes y que contribuyen a escribir sus trayectorias escolares.

1. Las representaciones sociales sobre los alumnos de sectores populares como problema

1.1. Antecedentes sobre la problemática de las representaciones sobre la trayectoria escolar de los alumnos de sectores populares

El tema de las representaciones sociales que se construyen sobre la trayectoria escolar de los alumnos es un tema ya abordado por distintos investigadores en Argentina, por lo tanto, se advierte la existencia de cuantiosa bibliografía. Justamente la lectura de dichas producciones han hecho las veces de disparadores de un conjunto de inquietudes que, sumadas a las que surgen en la tarea cotidiana en las escuelas, intento abordar en este artículo.

Carina Kaplan (1997, 2003, 2005 y 2008) me ha permitido un acercamiento al tema de las representaciones sociales que los docentes construyen sobre los recorridos escolares de los alumnos y la incidencia que la forma de nombrarlos o de clasificar el rendimiento escolar tiene sobre el éxito o fracaso escolar de los mismos. Las trayectorias escolares se encuentran condicionadas por los sectores sociales de procedencia de los alumnos y las escuelas a las que concurren como lo afirman Daniel Filmus junto a Carina Kaplan y otros investigadores (2001) cuando abordan el tema de la segmentación educativa en el Nivel Medio, haciendo referencia a las trayectorias educativas de los adolescentes en función de los circuitos educativos por donde transitan.

La desigualdad en el sistema educativo ha sido tematizada a partir del nuevo milenio por investigadores argentinos, entre ellos Guillermina Tiramonti y otros (2004 y 2009), quienes intentan cartografiar la escuela, los nuevos sentidos y significaciones que aparecen sobre ella y sobre lo que allí sucede: las nuevas condiciones de existencia de los sujetos y el impacto sobre las subjetividades de los distintos actores escolares (los adolescentes, sus familias y los docentes). En este sentido me interesa el planteo que se realiza sobre cómo es que esta desigualdad se produce y las consecuencias que ha traído la masificación en el interior de las escuelas y los nuevos desafíos. En este mismo sentido Inés Dussel (2009), tomando las investigaciones realizadas desde la década del 70 en adelante, afirma que no es suficiente con abrir la puerta de las escuelas y expandir la matrícula, sino que se interroga sobre lo que sucede en su interior. En este marco, profundiza acerca de los efectos que esta expansión de la matrícula produce en las escuelas secundarias, como manera de abordar las nuevas formas que toma la desigualdad educativa en la experiencia escolar.

En la búsqueda de comprender qué sucede con la experiencia escolar de adolescentes de sectores populares en la escuela secundaria, se encuentran los trabajos realizados por Silvia Duschatzky (1999, 2004 y 2010), quien indaga acerca de la relación simbólica que se establece entre la escuela y los adolescentes de sectores populares y propone a la institución escolar como un espacio de frontera. Luego advierte sobre los modos en que los adolescentes dotan de sentido a la experiencia escolar y analiza de qué manera el declive de las instituciones afecta la vida cotidiana de los adolescentes y la experiencia escolar, y se pregunta: ¿será que los adolescentes quedan a la deriva sin escuelas productoras de ciudadanía, sin familia portadora de la ley, sin un Estado protector, es decir, que se ocupe de promover el acceso a los derechos de los ciudadanos?

No podemos desconocer que las investigaciones sobre el tema de la desigualdad educativa plantean que los alumnos con mayor grado de deserción, desgranamiento y extraedad coinciden con los grupos pobres de la población. Aunque estos datos evidencian la correlación pobreza y fracaso escolar, no la explican. María del Carmen Maimone y Paula Edelstein (2004) refieren que estos alumnos son definidos desde el parámetro de observación del sistema escolar, que se los define desde la carencia y anticipa la

trayectoria escolar desde una situación potencial de rendimiento muy alejada de lo teóricamente esperado. De esta forma, los adolescentes de sectores populares ya corren con ciertas desventajas, al considerar que el riesgo pedagógico y social de los chicos es externo a la escuela, sin embargo, en el marco de ésta se pueden superar los niveles de fragmentación social, ya que la escuela enseña *todo a todos*. Aparece de esta manera el *efecto Pigmalión* que preanuncia la trayectoria escolar de estos adolescentes pobres y define una situación muy compleja para los docentes, ya que surge la sensación de trabajar sin sujeto de aprendizaje, es decir la sensación de trabajar con alumnos que no reaccionan como se espera ante la enseñanza.

En el contexto provincial encontramos una serie de investigaciones que han echado luz sobre el problema que se quiere abordar. Se trata del trabajo sistemático que viene realizando a partir de 1992 el equipo de investigación dirigido por María Cristina Romagnoli en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCuyo, el cual se ha preocupado por trabajar en la línea de las desigualdades sociales y educativas. En primer lugar, trabajaron «El Fracaso Escolar: tema antiguo o problema candente» (EDIUNC, 1992) en el departamento de Las Heras, lo que les permitió visualizar la segmentación territorial y educativa. Luego avanzaron en la construcción de circuitos educativos en el Gran Mendoza con la investigación «Los ejes de inclusión-exclusión en el sistema educativo» (CIUNC, 1996). Posteriormente se ubicaron territorialmente en el circuito educativo de los excluidos, a partir de un proceso de investigación-acción que denominaron «El circuito del no acceso al sistema educativo. Hacia una propuesta alternativa» (CIUNC 1996-1998). Se propusieron monitorear cómo la reforma educativa de la década del 90 impactó sobre las desigualdades sociales y educativas, en el proyecto «La implementación del 8° año de la EGB3 en la provincia de Mendoza» (SECyT 1999-2002), que fue publicado en *Desigualdades Sociales y Educativas. A una década de la implementación de la Ley Federal de Educación en Mendoza* (Romagnoli y Tosoni, 2005). Luego trabajaron con jóvenes adultos de sectores populares que asisten a los CENS en *¿Por qué permanecer en las escuelas en épocas de crisis?* (SECyT 2003-2005). A partir de 2005, comenzaron a indagar cómo se construyen los recorridos escolares desiguales de los jóvenes en los proyectos «Esto es para mí. Las elecciones educativas de los alumnos de sectores populares» (SECyT 2005-2007) y «Desigualdades sociales y educativas en las elecciones y los recorridos escolares» (SECyT 2007-2009).

Esta línea de investigación me permitió abrir nuevos interrogantes que se plantearán en este trabajo respecto de las relaciones que se establecen entre circuitos educativos, fronteras simbólicas y condiciones objetivas de existencia. En los trabajos de investigación antes mencionados se afirma la existencia de ofertas escolares desiguales para alumnos de sectores populares y se identifican recorridos escolares en los cuales influye la visión de los actores, por ejemplo, en la elección que realizan de la escuela de Nivel Medio. Es pertinente entonces preguntarse ¿cómo la existencia de ofertas escolares desiguales influye en la construcción de las representaciones sobre las trayectorias escolares de los jóvenes de sectores populares del departamento de Las Heras? Las escuelas que los chicos y sus padres eligieron para transitar la educación secundaria, ¿es relevante a la hora de delinearse la trayectoria escolar que tendrán y las expectativas que tienen del tránsito por la escuela? Estas son algunas de las preguntas que me formulo con relación a esa línea de investigación y que de algún modo me permiten encontrar pistas para explicar la incidencia de las diferentes representaciones de los actores en la trayectoria escolar de los adolescentes de sectores populares.

1.2. Perspectiva teórica para abordar las representaciones sobre la trayectoria escolar de los alumnos de sectores populares y las decisiones metodológicas

La investigación es cualitativo-interpretativa, cuya estrategia metodológica es el estudio de caso múltiple. Seleccioné esta estrategia por las posibilidades que ofrece de partir de un marco conceptual y teórico determinado como guía y, a partir de distintas instancias de comparación, posibilita extender los resultados de la investigación hacia otros fenómenos de condiciones similares. También ofrece posibilidades de elaborar explicaciones causales locales para la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos (Neiman y Quaranta, 2007).

Se tomaron como casos de estudio dos escuelas del departamento de Las Heras, ubicado en la zona Norte de la provincia de Mendoza, República Argentina. Se trata de las escuelas N°4-112 y N°4-157, que fueron seleccionadas teniendo como criterio, en ambos casos, la procedencia de su matrícula de los sectores populares (trabajadores autónomos, cuentapropistas, vendedores, obreros, peones, empleados públicos de bajo

escalafón, entre otros) y la oferta educativa diferenciada en cuanto a currículo, edificio, infraestructura, dotación de biblioteca y laboratorio, entre otros.

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista en profundidad a docentes, padres y alumnos, y el análisis documental de los registros escolares y los proyectos institucionales. Se partió de los supuestos que las posibles trayectorias escolares de los adolescentes de sectores populares están condicionadas por las representaciones sociales que docentes, padres y los mismos adolescentes construyen sobre esa trayectoria escolar, que está influida por la pertenencia de los alumnos a sectores populares, la localización de la escuela en circuitos educativos diferenciados y, también, la trayectoria escolar que han tenido los padres de los adolescentes.

La teoría relacional de Pierre Bourdieu es la que ilumina este trabajo, ya que permite articular las condiciones objetivas y las representaciones que los sujetos involucrados construyen sobre el proceso educativo. El sujeto vive en medio de circunstancias objetivas que están dadas y que en muchos casos escapan a su voluntad inmediata. Las condiciones objetivas de existencia (las relaciones y modos de producción, el espacio físico, la estructura familiar, los sistemas jurídicos y culturales, otros) hacen al hombre y constituyen su experiencia, su modo de ver el mundo y de relacionarse con él. Este mundo objetivo constituye al sujeto y le permite actuar pero, al mismo tiempo que permiten y limitan la acción, son reproducidas por ella.

Los adolescentes desde sus condiciones objetivas de vida acceden a circuitos educativos (Romagnoli y Tosoni, 2005) diferenciales en tanto ocupan un lugar en el territorio, un lugar en la estructura social y tienen acceso a determinados bienes (Romagnoli y otros, 1996). Este acceso a determinado circuito construye una particular trayectoria escolar y social, que luego se patentiza en los procesos simbólicos que docentes y padres construyen a partir de los distintos significados y expectativas que atribuyen a la trayectoria escolar de los alumnos. Desde esta mirada y tomando la propuesta de los investigadores mendocinos dirigidos por Romagnoli, abordaré las representaciones y las trayectorias de los alumnos de sectores populares desde la perspectiva relacional de Pierre Bourdieu, porque permite ver que las desigualdades sociales no son inherentes a los individuos, sino que se construyen a partir de relaciones de jerarquía y oposición (Romagnoli, 2005).

Desde aquí me cuestiono si son las representaciones de los docentes y padres las que condicionan e influyen en la trayectoria escolar de los alumnos, o si las condiciones objetivas de los alumnos son evidenciadas y registradas por los significados atribuidos por estos actores sobre la trayectoria escolar de los chicos. Se trata de una línea divisoria muy delgada, pero que cambia sustancialmente la lectura sobre el asunto. Esto plantea realizar una mirada primera sobre las condiciones de vida de los alumnos y sus familias, ya que ellas son las condicionantes de los procesos simbólicos de adjudicación de expectativas, que luego los distintos agentes construyen sobre la trayectoria escolar de los chicos.

Por lo dicho, es importante conocer las categorías de percepción de docentes, padres y alumnos que interactúan en la escuela, para entender qué hacen y por qué. En este sentido, indagar lo que piensan los distintos actores escolares acerca de cómo son los alumnos, sus características, los barrios donde residen, la ocupación de los padres, su trayectoria escolar, las posibilidades escolares de los adolescentes, entre otros datos, permite acercarse a estas categorías de percepción y apreciación y conocer cómo se construyen esas representaciones escolares.

Bourdieu (1999) *historiza* las conceptualizaciones realizadas acerca de las representaciones sociales desde la teoría social, y tomo para este trabajo el concepto que las propone como producto de condiciones sociales diferentes y desiguales, en disputa en la interrelación entre los diferentes agentes que ocupan las distintas posiciones en el campo educativo. Los esquemas de percepción de los docentes, padres y alumnos producen y reproducen distintas expectativas y creencias en relación con las trayectorias escolares de los adolescentes de sectores populares. Como resultado de las luchas de representaciones sociales se construyen e imponen producciones simbólicas que circulan en las escuelas, institución desde la cual se ejerce la violencia simbólica, aquella que impone una forma de ver el mundo, una manera de ver a los alumnos, sus posibilidades, sus trayectorias escolares y sus futuros.

La construcción de las representaciones sobre la trayectoria escolar de los alumnos, en el caso de los sectores populares está atravesada por las estructuras de una clase determinada de condiciones de existencia. Esto funciona como hipótesis, es decir, como posibilidad de lo que va a suceder

con esas trayectorias escolares, fundadas en la experiencia. Particularmente, en esta investigación interesa cómo influye en las representaciones sobre la trayectoria escolar del alumno la historia escolar de sus padres.

Siendo el producto de una clase determinada de regularidades objetivas, el habitus tiende a engendrar todas las conductas *razonables* o de *sentido común* posibles dentro de los límites de estas regularidades y solo de éstas, y que tienen todas las posibilidades de ser sancionadas positivamente porque están objetivamente ajustadas a la lógica característica de un determinado campo del que anticipan el porvenir objetivo; tienden también, al mismo tiempo, a excluir *sin violencia, sin método, sin argumentos* todas las *locuras* (esto no es para nosotros), es decir, todas las conductas destinadas a ser negativamente sancionadas porque son incompatibles con las condiciones objetivas (Bourdieu, 1993:97).

La anticipación que los agentes escolares producen de la trayectoria escolar está objetivamente enmarcada *en lo posible, en lo razonable*, de acuerdo a los límites y a la lógica de un determinado campo, en este caso el campo educativo. Lo más asombroso es que excluye todas aquellas conductas o posibilidades de ser incompatibles con las condiciones objetivas. Es decir que las condiciones de existencia del alumno y su familia son razón suficiente para excluir de su trayectoria escolar la posibilidad de terminalidad del nivel secundario. Esta aseveración es muy fuerte, pero evidentemente esto es inconsciente en las prácticas de los agentes escolares. Interesante es develarlo para comenzar el proceso de llevarlo al plano de la conciencia en busca de cambios en las prácticas escolares.

Bourdieu plantea distintos tipos de trayectorias (Bourdieu, 1988): trayectoria individual, trayectoria social, trayectoria modal, trayectoria real, trayectoria interrumpida, trayectoria colectiva, y otros conceptos vinculados como el efecto de trayectoria y el efecto de inculcación. En este trabajo, abordo las representaciones sobre las *trayectorias posibles* de los alumnos de sectores populares, que construyen y ponen en juego padres, docentes y los propios estudiantes. Estas representaciones anclan en las trayectorias reales de las familias y de los docentes.

Desde esta perspectiva las representaciones y las prácticas de los agentes están condicionadas por la historia individual y familiar de ascenso y o descenso social. El concepto de habitus permite reconocer la historia individual y social inscrita en todas las disposiciones y tomas de posición de los individuos:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción, es decir organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1993:92).

El habitus de los distintos agentes escolares es el que estructura sus formas de percibir y apreciar, y las prácticas que se dan en la escuela.

Retomando las preguntas que se escuchan en las escuelas y que reproducía en la introducción, propongo traducirlas bajo la mirada teórica que acompaña todo el trabajo de investigación y entonces me pregunto: ¿cuál es la incidencia que el sector social de procedencia de los adolescentes tiene en las representaciones que los docentes construyen acerca de la trayectoria escolar?, ¿cómo influyen en las representaciones que construyen los docentes el lugar que ellos ocupan en el espacio social y su propia trayectoria escolar?, ¿cuánto tiene que ver para los docentes el nivel educativo alcanzado por los padres de los alumnos en sus apreciaciones acerca de las trayectorias escolares?, ¿cuáles son las representaciones que estructuran la mirada que los padres tienen acerca de las posibilidades escolares de sus hijos?, ¿de qué manera incide la trayectoria escolar de los padres en las posibilidades que ellos construyen de la trayectoria escolar de sus hijos?, ¿en qué medida los alumnos pueden imaginar un futuro escolar exitoso

cuando sus padres no han podido terminar el nivel secundario?, ¿qué categorías de percepción y apropiación construyen los adolescentes de sectores populares en relación con su trayectoria escolar? Estas son las preguntas que comenzarán a buscar sus respuestas a lo largo de este trabajo.

2. La construcción de representaciones sociales de los distintos agentes escolares sobre las trayectorias educativas

Los recorridos escolares de los adolescentes de sectores populares adquieren distintas características, en algunos casos es de trayectos no lineales, con interrupciones, avances y retrocesos, y en otros, es de continuidad y terminalidad. Para comprender estos itinerarios es necesario poner en relación los condicionamientos materiales de vida de los agentes escolares y las estrategias individuales puestas en juego por cada uno de ellos, a la vez considerar cuáles son las categorías de percepción que padres y docentes construyen sobre esos recorridos escolares y su influencia en éstos. Bourdieu (1979) se refiere a los aspectos estructurales como a los subjetivos cuando sostiene que los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, sino que de acuerdo al volumen de capital heredado, serán las trayectorias posibles que construirán y que dependen de acontecimientos individuales y colectivos. Por lo tanto, trayectoria individual y posición en el espacio social no son independientes.

2.1. Representaciones sociales de los docentes sobre las trayectorias de los alumnos de sectores populares

Con relación a cómo los docentes construyen sus representaciones sociales acerca de las trayectorias de los adolescentes de sectores populares, surge que el barrio de procedencia de los alumnos influye de manera importante, atribuyendo a los alumnos las características de sus barrios: violentos, pobres, marginales, donde se usan armas de fuego, drogas, con familias intervenidas por la Justicia en algún momento de su ciclo vital, etcétera. Así, los alumnos pasan a ser violentos, marginales, usan drogas y armas y tienen problemas familiares y con la Justicia. Todo ello impacta fuertemente en las trayectorias escolares, habida cuenta de que los docentes esperan encontrar en las aulas alumnos que concurren a la escuela a estudiar y los adolescentes tienen además otros intereses puestos en la escuela que no solamente tiene relación con estudiar. Se trata de experiencias diferentes

que cada adolescente construye en función del significado que le asigna a la escuela, a sus intereses, a su historia familiar, barrial y a las estrategias que sostiene para resolver los problemas de la vida cotidiana.

Los docentes consideran que la biografía escolar de los padres influye en las posibilidades que los alumnos tienen de terminar el nivel secundario, incluso de continuar con estudios superiores, al decir que no acompañan a sus hijos en las tareas escolares. Esto en algunos casos tiene relación con la imposibilidad que los padres han tenido de transitar el nivel secundario o finalizarlo. Pero también, advierten que los problemas familiares que plantean los padres de alumnos de sectores populares, relacionados con el trabajo, la falta de presencia adulta en los hogares, los bajos ingresos y la falta de interés puesta en la escolaridad de sus hijos, funcionan como obstaculizadores en el desempeño escolar de los adolescentes e incide de manera directa en las posibilidades de éxito escolar.

Por otra parte, también construyen representaciones en relación con los barrios de procedencia de los alumnos que viven en Las Heras. Diferencian dichos barrios de los barrios de origen de los alumnos que son de otros departamentos como Capital, Godoy Cruz o Guaymallén. Califican a los primeros de inseguros, violentos y pobres y, como consecuencia, a los alumnos que proceden de ellos como problemáticos, agresivos y carentes de afecto. A los segundos, los califican como barrios de clase media y los alumnos son *diferentes*, chicos a los que les interesa estudiar.

En cuanto a la relación entre las trayectorias escolares de los docentes y las representaciones que construyen sobre las posibles trayectorias de los alumnos, no habría puntos de contacto entre ellas, es decir que no trasladan las experiencias vividas en sus propias trayectorias hacia las posibles trayectorias de los alumnos. Los docentes manifiestan que los alumnos de la escuela no tienen muchas posibilidades de terminar el nivel, en algunos casos porque no cumplen con las mínimas condiciones para adaptarse al dispositivo escolar; en otros casos porque refieren que la realidad así lo muestra, por el nivel de deserción y desgranamiento de las escuelas por lo que suponen es evidente que las posibilidades de terminalidad del nivel solo la tienen algunos. En el último caso, es importante señalar que los docentes no tienen expectativas de que los alumnos terminen el secundario

por razones de abandono escolar, sin embargo no se cuestionan las razones por las cuales esto sucede, naturalizando de algún modo estas realidades.

Es muy interesante el hecho de que los docentes entrevistados tienen en común las trayectorias escolares que han realizado sus propios padres, ya que en el caso de las madres, refieren que solo cursaron el nivel primario, y una no pudo concluirlo. Mientras que los padres si lo hicieron y solo uno inició el secundario sin terminarlo. Estos docentes lograron que sus trayectorias individuales, por el efecto de trayectoria, tuvieran una variación en el volumen y la estructura del capital respecto de sus posiciones de origen, y aumentaron el capital cultural. Sin embargo, esta experiencia no es trasladada a los alumnos de sectores populares, de quienes consideran que no podrán alcanzarlo. Evidentemente conocer las trayectorias escolares de los docentes y la de sus padres no es suficiente para reconocer incidencias sobre las representaciones que desarrollan acerca de los alumnos, sino que sería necesario conocer los hábitos de clase, y por otro lado sería muy interesante conocer datos acerca de la formación docente que han recibido.

2.2. Representaciones sociales de los padres sobre las trayectorias escolares de alumnos de sectores populares

Los padres de los alumnos de sectores populares construyen las representaciones de la trayectoria escolar de sus hijos condicionados por sus propias biografías sociales y escolares, y en función de los deseos de mayores logros para sus hijos de los que ellos pudieron obtener. Adjudican que no lograron avanzar en el nivel educativo por las dificultades económicas de sus grupos familiares de origen, la falta de acceso a la escuela por las distancias que tenían que recorrer o por los marcos valorativos de sus padres, quienes en algunos casos consideraban que no era necesario pasar por la escuela secundaria. Sin embargo, los padres entrevistados desean que sus hijos concluyan la escuela secundaria.

Surge como hallazgo de la investigación un problema para continuar trabajando y es la posición social que los padres refieren conseguir a través de la asistencia de sus hijos a la escuela secundaria. La terminalidad del nivel secundario para los padres representa la posibilidad de diferenciarse de todo lo malo que tiene y se dice del barrio. Hay una necesidad de los padres de verse distintos del resto de las personas que viven en el barrio, de

las características negativas adjudicadas al mismo. Por ello, en sus representaciones aparece la identificación de sus hijos como buenos alumnos, porque son buenas personas. Esto es lo relevante que para los padres adquiere la concurrencia a la escuela, implica también estar integrado en una red de relaciones sociales, vincularse con otros adolescentes distintos de los del barrio, acceder a un título y obtener un mejor trabajo.

Los padres de los alumnos que no han podido transitar con éxito el nivel secundario (trayectorias reales) construyen representaciones sobre las trayectorias posibles de sus hijos vinculadas con la terminalidad del nivel y quizás lo más relevante son las expectativas que ponen sobre este título, que consideran les permitirá a sus hijos obtener una mejor posición económica, tener un mejor trabajo, no ser solo empleados, sino obtener un puesto donde puedan determinar sus horarios y funciones. Por otro lado esto implica para los padres romper con una historia familiar de fracasos escolares o imposibilidad de acceder a la escuela. Y esto se encuentra atado al tipo de ocupación de baja calificación que poseen y a los barrios donde residen.

Otro aspecto interesante para profundizar es que los padres señalan que viven en un barrio tranquilo pero en el contexto de una zona con villas y otros barrios malos y peligrosos. Pese a la necesidad de diferenciarse de los barrios *malos*, en la escuela sus hijos se encuentran con chicos de estos barrios. En nuestro estudio, los barrios que rodean ambas escuelas tienen características heterogéneas, mezclándose barrios tradicionales con villas y con barrios construidos especialmente para la erradicación de villas. En este marco los adolescentes de los barrios tradicionales serían percibidos por sus padres como diferentes de los de las villas, aunque en la escuela se reúnen los chicos de los barrios y las villas, compartiendo el espacio escolar y sus actividades.

2.3. Representaciones sociales de los alumnos de sectores populares

Los alumnos se califican como terribles y a sus compañeros como molestos porque golpean a otros y les roban objetos. Esto en el marco de una escuela que consideran insegura, en algunos casos asemejándola a una cárcel, por la falta de reglas por parte de las autoridades y entonces se hace necesaria la imposición de las propias reglas de los alumnos. También vivencian la

permanencia en la escuela como un lugar de encierro en tanto no eligieron estar ahí y no visualizan la posibilidad de estar en otras escuelas, ya que es la más cercana a la que tienen acceso. De otro lado, reconocen que la formación recibida es de menor categoría que la otorgada en escuelas del centro o mejor catalogadas, pertenecientes a otros circuitos educativos.

Los alumnos reconocen el deseo de sus padres de que obtengan el título secundario, para conseguir mejores empleos y mejores posibilidades de vida. En este sentido algunos se visualizan terminando el nivel secundario. Sin embargo, no se han identificado a lo largo del trabajo de investigación estrategias de los alumnos para lograrlo, en términos del cumplimiento de las exigencias de los distintos dispositivos escolares que determinan la promoción a los años superiores. Es decir, para estos alumnos la permanencia en la escuela es lo relevante, y de este modo cumplen con las expectativas de sus padres, sin importar en definitiva de qué forma se lleva adelante el recorrido en ella. Luego, aparece como posibilidad más cercana la inserción en el trabajo antes que la continuidad de los estudios.

En esta misma línea, para los alumnos no aparecen asociadas sus trayectorias escolares reales de terminalidad del nivel primario sin repetir ni abandonar con la representación sobre las trayectorias posibles en el nivel secundario. Sino que aparecen variadas representaciones que van desde no tener expectativas de concluir el secundario hasta proyectar que quieren tener profesiones como la de docente, farmacéutico o *doctor*; por otro lado se proyectan trabajando en el corto plazo, y algunos de los entrevistados creen en la potencialidad de sus talentos como medio para obtener ingresos (jugadores de fútbol profesional, cocineras, por ejemplo).

Aparecen tipos de trayectorias reales para tipos de trayectorias posibles cuando vinculamos las trayectorias escolares de los padres y sus ocupaciones con las representaciones que los adolescentes desarrollan sobre su futura trayectoria. Allí se visualiza que cuando los padres no han transitado el nivel secundario, los adolescentes no tienen expectativas de concluir la escuela, pero sí se imaginan trabajando en oficios de baja calificación como sus padres.

Silvia Duschatzky (1999) plantea, en torno a la experiencia escolar de los adolescentes de sectores populares, que ya no debemos preguntarnos qué

hace la escuela con los adolescentes, sino qué hacen los adolescentes con la escuela, advirtiendo sobre los nuevos sentidos que los mismos imprimen a la experiencia escolar. Los adolescentes entrevistados en las escuelas tomadas como casos advierten que sus trayectorias tienen más que ver con los sentidos que le dan a su paso por la escuela que con los parámetros de observación y evaluación del sistema escolar. Por ello, no importa tanto sacar buenas notas o estudiar como estar y permanecer en la institución.

De esta manera, considero importante señalar que los adolescentes de sectores populares en Las Heras proponen una experiencia escolar vinculada a las posibilidades de lograr su inscripción social y estar incluidos en un espacio de socialidad diferente al del barrio. La escuela no es solo una cárcel, es también para ellos una nueva oportunidad de estar integrados en una red de relaciones sociales y de tener la identidad de estudiantes, alumnos y no la de joven peligroso o drogadicto u otras que los adultos a veces les asignan.

3. Los puntos de vista de los docentes, padres y alumnos sobre las trayectorias escolares de los adolescentes de sectores populares

Los padres perciben a los alumnos como buenos alumnos si son buenas personas. Mientras que los docentes consideran a los alumnos como violentos, los padres consideran que sus hijos son buenos alumnos si son buenas personas. Los docentes perciben que los alumnos son violentos, que tienen muchos problemas familiares y que el Estado interviene a través de distintas instituciones en sus vidas, especialmente a través de la Justicia, y que esto incide fuertemente en su bajo rendimiento escolar. En tanto los mismos alumnos afirman que pueden ser buenos o malos de acuerdo a la circunstancia y al planteo del profesor.

Si bien hay contradicciones y tensiones en las representaciones sobre los alumnos de los docentes, padres y los mismos alumnos, en la dinámica escolar se impone el punto de vista docente propio del sistema escolar, en el cual la evaluación, el régimen de asistencia y las normas de convivencia clasifican a los buenos y malos alumnos según la normativa. Distintos son los padres, que no miden con la misma vara, por lo cual las inasistencias reiteradas y el bajo rendimiento escolar de sus hijos no dicen para ellos lo que dicen para el sistema escolar. Los padres consideran que sus hijos, en primer lugar, deben formarse como personas y esto es lo importante.

Mientras para los docentes hay «padres desinteresados y ausentes», los padres se muestran interesados en la terminalidad del nivel secundario. Los docentes consideran que los padres de los alumnos no se preocupan por la situación escolar de los chicos, que son padres ausentes en la escuela y hasta creen que para ellos es una molestia que los citen para hablar de los problemas de sus hijos, los envían porque el Estado los obliga.

Por su parte, los alumnos manifiestan que sus padres tienen la expectativa de que les vaya bien en la escuela, que se puedan recibir para que no sean como ellos, que puedan ser alguien, tener un mejor trabajo, no tener que depender de nadie. Sin embargo, también aceptan que sus padres no los ayudan en las tareas escolares y que no se habla de la escuela en el hogar. De alguna manera los chicos ponen en evidencia que sus padres no saben o no pueden ayudarlos a lograr el objetivo, por desconocer los contenidos que les dan en la escuela o por estar absorbidos por el trabajo y otras tareas más ligadas al día a día y la supervivencia. Aparece una penalización de los docentes a la actitud ausente de los padres en lo escolar, que interpretan como desinterés o despreocupación. Aunque también podría interpretarse como lo hacen los alumnos, quienes lo entienden como un desconocimiento de sus padres frente a la tarea escolar.

Las percepciones con relación a los docentes son diferentes, para los alumnos hay profesores buenos y malos y para los padres existen profesores imposibilitados de poner límites. Los chicos consideran que los malos profesores son quienes no tienen paciencia, no se divierten, gritan, no les importa si aprenden, dictan y no ayudan a resolver actividades. Los buenos profesores se ponen a la altura de los alumnos, ayudan a hacer las tareas, los guían, los tratan bien, se divierten con ellos y se preocupan porque aprendan. La representación que aparece es la del docente que «no se hace cargo»: no se hace cargo de que los alumnos aprendan, del orden, de la seguridad, de conocer a los estudiantes, de tratarlos bien ni de tenerles paciencia.

Los padres consideran que los docentes no hacen lo que deben hacer: no garantizan el orden en el curso y no enseñan. Piensan que el docente es un profesional que debe trabajar en función de su vocación, que ha elegido la profesión docente porque quiere formar ciudadanos y en función de esto lo juzgan. Aparece una idealización de la figura del docente, ya que consideran

que es un experto en lo que enseña y cómo lo enseña, por lo que no entienden qué sucede en las aulas y con sus hijos cuando no aprenden.

Mientras los docentes plantean que los alumnos tienen pocas posibilidades de terminar el secundario, los padres expresan expectativas respecto de su finalización, esperan que sus hijos se reciban y que el título les permita tener un futuro mejor que el que ellos han podido tener. Los docentes no visualizan posibilidades de que los adolescentes terminen el trayecto secundario, menos aún que continúen estudios superiores y, en el caso de recibirse, consideran que el título secundario está devaluado por lo cual no creen que les sirva para tener una inserción laboral con calificación.

Los propios adolescentes afirman que darán terminalidad al nivel, aunque no resulta claro si es porque ellos están en disposición de hacerlo o porque sus padres esperan esto de ellos, o ambas cosas. No es evidente cómo se visualizan en la continuidad de los estudios superiores, pero sí resulta más clara, cercana y posible la inserción en el mercado de trabajo en oficios por los que se sienten atraídos, o probando suerte con sus habilidades deportivas o artísticas.

En este cruce de puntos de vista acerca de la trayectoria escolar que tienen los distintos agentes escolares, vuelven a hacerse presentes las diferencias en los significados que atribuye cada uno de ellos al paso de los adolescentes por la institución escolar. Los padres añoran y apuestan fuertemente a la terminalidad del secundario de sus hijos, quienes se están formando para la vida, sin considerar que deben superar los diferentes dispositivos escolares de selección, especialmente la evaluación. Para los padres el hecho de estar y de permanecer en la escuela, ya les da la posibilidad de la terminalidad. Mientras que para los docentes, el estar o solo asistir a la escuela, sin demostrar las habilidades mínimas para aprender y aprobar las materias, no es suficiente. Sostienen que los chicos tienen falta de hábitos de estudio, de interés por la tarea escolar, de apatía, incluso, de no creer en ellos mismos ni en sus posibilidades para recibirse. Los alumnos refieren asistir y estar en la escuela solo por obligación, porque sus padres los mandan, aunque dicen que van a concluir los estudios secundarios para poder trabajar.

Los puntos de vista de los agentes están determinados por la posesión de distintos tipos de capital, en el caso de los docentes tienen mayor volumen

de capital cultural y económico que los padres y los alumnos de los sectores populares. Los puntos de vista que hoy existen en las escuelas expresan posiciones diferentes en el espacio social, en razón de la posesión de cantidades diferenciadas de capital. En este sentido, en la institución escolar, el punto de vista que termina imponiéndose es el de los docentes, ya que en el sistema educativo se privilegia el capital cultural.

4. El cruce de los puntos de vista de los agentes escolares. Algunas reflexiones para el diseño de políticas educativas

Bourdieu señala que no basta con explicar cada uno de los puntos de vista, en nuestro caso los de los agentes escolares, captados por separado, sino que también hay que confrontarlos, como ocurre en la realidad, para poner de manifiesto lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas. La escuela es un lugar difícil de describir y de pensar, por lo cual las imágenes simplistas y unilaterales deben reemplazarse por una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes. Bourdieu invita a abandonar el punto de vista único en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes y, a veces, diametralmente rivales (Bourdieu, 2007).

En el cruce de los puntos de vista de los agentes con relación a las representaciones sociales y escolares, comparándolos con el fin de ver las coincidencias o disidencias, puede reconocer que frente a un mismo cuadro de situación, los distintos agentes hacen sus interpretaciones derivadas de sus esquemas de percepción y apreciación. A la vez estos esquemas están determinados por las posiciones que ocupan los distintos agentes escolares en el campo social y educativo, es decir por la posesión de los distintos tipos de capital. Esto habilita la existencia de los puntos de vista confrontados y en tensión entre los docentes, padres y alumnos, siendo lo interesante aquí develar cómo estos impactan en las prácticas escolares y su incidencia de una u otra manera en las trayectorias educativas de los sujetos.

Los docentes tienen ciertas expectativas con relación a los alumnos y sus padres, en el marco de las actividades escolares, determinadas por su lugar en el espacio social, que no siempre los primeros pueden cumplir. De los alumnos esperan que asistan regularmente a clases, que presenten una conducta adecuada a las normas que establece la institución escolar, que traigan los conocimientos previos necesarios para el año que cursan, que

aprueben los exámenes y que respondan positivamente a las actividades escolares. De los padres esperan que asistan a la escuela cuando se los llama, que supervisen cotidianamente las tareas escolares de sus hijos y que les exijan hábitos de estudio en el hogar. Todas estas tareas y funciones, en muchos casos, padres e hijos de los sectores populares no pueden llevar a cabo por la escasa posesión de capital cultural, social y económico.

Ahora bien la disposiciones de alumnos y padres que los docentes encuentran son muy diferentes a las esperadas, ya que se trata de familias que por sus condiciones objetivas de vida no siempre tienen resueltos la sobrevivencia, la alimentación, la atención de la salud, el trabajo, otros, y han configurado un tipo de habitus distinto al que exigen los dispositivos escolares. En este sentido, los padres no asisten a la institución escolar por estar ocupados y preocupados en asuntos más urgentes como los detallados. En el caso de los alumnos son catalogados por sus docentes como agresivos, violentos, carentes de afecto, sin hábitos de estudio, sin interés por los asuntos escolares, ya que vienen a pasar el tiempo a la escuela, a estar, a molestar y no a estudiar. Los docentes en este marco no tienen mayores expectativas de que los alumnos puedan aprobar y dar terminalidad al nivel. Cabría aquí retomar la pregunta que realizaba al comienzo del artículo acerca de si la formación de los docentes los capacita para establecer procesos educativos con adolescentes de sectores populares. Considero que desde las políticas educativas, en estos últimos años se ha iniciado un proceso de reformas en la formación docente, que deberá profundizarse y evaluarse con las primeras generaciones de egresados de los profesorados.

Por otra parte, los alumnos tienen ciertas expectativas de sus profesores y de la escuela a la que asisten. De sus profesores esperan que compartan tiempo con ellos, que se diviertan ejerciendo su tarea, que los respeten, que les exijan pero en el marco de lo que consideran posible de realizar y con el acompañamiento y supervisión que dicha tarea requiere. Con respecto a las normas de convivencia que plantea la escuela, esperan que se les trate con el mismo nivel de tolerancia que se trata a los adolescentes en sus barrios de procedencia, ya que es lo que han aprendido. Sin embargo, la escuela tiene sus propias lógicas y sus propios dispositivos escolares de selección que hacen que el alumno deba adaptarse a sus reglas para ser apto y parte del sistema. Caso contrario, penaliza a través de sus reglamentaciones: régimen de asistencia, régimen de evaluación y régimen de normas de convivencia.

En el caso de los padres, las expectativas con respecto a sus hijos es que concurran a la escuela para ser mejores personas, para diferenciarse de otros adolescentes del barrio, para conseguir en el futuro un trabajo mejor y una vida mejor a la que ellos han podido tener. Para ello cuentan con que la escuela les ofrecerá un marco distinto de sociabilidad que el que han podido tener en sus barrios. Además, con la guía de los profesores sus hijos lograrán buenos aprendizajes para la vida, lo cual no siempre es posible por la forma de vinculación que se plantea entre los adolescentes, mediada por la agresividad y la violencia, física y verbal, y también por los robos entre ellos. Consideran que esto no debería suceder en la escuela, idealizando el ámbito escolar, como si se lo pudiera aislar del contexto social del que forma parte. Además, creen que el hecho de que sus hijos concurran y permanezcan en la escuela es condición suficiente para dar terminalidad al nivel.

En la introducción ya adelantaba la importancia del estudio de las disposiciones subjetivas, de las categorías de percepción y apreciación que los distintos agentes escolares construyen, considerándolas al momento del diseño de políticas educativas. Sin dudas, el estudio de representaciones sociales de todos los agentes escolares es relevante al momento de diseñar acciones y programas, ya que para que tengan el impacto o los resultados esperados es fundamental lo que sucede en el nivel de las prácticas educativas en las escuelas, prácticas que están teñidas de categorías de percepción y apreciación de dichos agentes y que remite a los aspectos simbólicos.

La nueva Ley Nacional de Educación y la implementación de la Asignación Universal por Hijo establecen la obligatoriedad en la escolarización de los niños y adolescentes hasta los 18 años. Así, se agrega un elemento más al análisis, ya que todos los adolescentes de sectores populares deben estar en la escuela, ¿esto contribuirá a aumentar las distancias y diferencias entre los puntos de vista de docentes, padres y alumnos sobre las trayectorias escolares? Evidentemente la Asignación Universal por sí misma no es suficiente para asegurar la inclusión de todos los adolescentes de sectores populares. Tampoco tendrá los resultados esperados en términos de mayores niveles de escolarización y de terminalidad del nivel secundario, en la medida en que no se acompañe con otras políticas que puedan ayudar a cuestionar lo que sucede en el nivel de las prácticas, es decir, en las condiciones de vida de los agentes y de sus representaciones, al tiempo que pueda captar

anticipadamente cómo será esa construcción y darnos pistas de cómo intervenir sobre ellas, para que resulten elementos positivos en la finalización de la escolarización secundaria.

Volviendo sobre los supuestos de sentido que planteaba al iniciar la investigación, puedo decir que las posibles trayectorias escolares de los adolescentes de sectores populares están condicionadas fuertemente por las representaciones sociales encontradas que docentes, padres y alumnos construyen sobre esa trayectoria escolar. Esa construcción está influenciada por la pertenencia de los alumnos a sectores populares, por la localización de la escuela en circuitos educativos de inclusión/exclusión y, también, por la trayectoria escolar que han tenido los padres de los adolescentes. La utilización de la categoría «espacio social» de Bourdieu me ha permitido reconocer que las disposiciones subjetivas de los distintos agentes escolares y sus representaciones acerca de las trayectorias escolares están condicionadas por el lugar que cada uno de los agentes ocupa en él. Por ello es que los puntos de vista de dichos agentes se presentan como contradictorios y enfrentados.

Los sentidos y significados atribuidos por cada agente a la experiencia escolar y a la construcción de las trayectorias escolares están vinculados y condicionados con el lugar que ocupan los padres, los alumnos y los docentes en el espacio social y al lugar que ocupa la escuela en el espacio de las instituciones educativas. Este lugar en el espacio social que posee cada agente construye un particular punto de vista acerca de la escuela, las trayectorias escolares, los alumnos, los padres, los docentes, el barrio de procedencia de los alumnos y el barrio donde se encuentra la escuela que, posteriormente, condicionan las representaciones encontradas con relación al presente y futuro escolar de los adolescentes de sectores populares. Por ello las respuestas deben buscarse desde la mirada y posición de cada agente, o mejor, en la confrontación de sus puntos de vista, para comenzar a comprender la complejidad de las prácticas educativas, que posibiliten un marco para pensar políticas educativas pertinentes, dirigidas a la terminalidad del nivel secundario de los adolescentes de los sectores populares.

Como dice Bourdieu, la escuela reúne a personas a las que todo separa, obligándolas a cohabitar, resultando de ello el enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas o de puntos de vista incompatibles, por estar igualmente fundados como razón social (Bourdieu, 2007). Lo que propongo en este trabajo no es compatibilizar estos puntos de vista incompatibles, sino ponerlos de manifiesto para comprender el efecto que provocan en las prácticas educativas y sirvan como insumo en el diseño e implementación de políticas educativas.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (1979). «Los tres estados del capital cultural». En *Actes de la Reserche en Sciences Sociales*, París N° 30, pp. 3-6 (traducción Emilio Tenti Fanfani).
- (1988). *La Distinción. Bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- (1993). *El Sentido Práctico*. Madrid, Taurus.
- (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona, Anagrama.
- (1999). «Sobre el poder simbólico». En BOURDIEU, Pierre *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- (2007). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRACCHI, C. y GABBAI, M. (2009). «Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia». En KAPLAN, Carina (dir.) *Violencia Escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- CORTESE, Carmelo; ROMAGNOLI, Cristina; BUSTOS, R. (1999). *Fracaso Escolar, tema antiguo o problema candente*. Mendoza, EDIUNC.
- FILMUS, Daniel; KAPLAN, Carina y otras (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela Media y Mercado de Trabajo en épocas de Globalización*. Buenos Aires, Santillana.
- DUSCHATZKY, Silvia (1999). *La Escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2002). *Chicos en Banda*. Buenos Aires, Paidós Tramas Sociales.
- DUSCHATZKY, Silvia; FARRAN, Gabriela; AGUIRRE, Elina (2010). *Escuelas en Escena*. Buenos Aires, Paidós.
- DUSSEL, Inés (2009). «La Escuela Media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas». En TIRAMONTI y MONTES (comp). *La Escuela Media en debate*. Buenos Aires, Manantial.
- KAPLAN, Carina (1997). *La Inteligencia Escolarizada*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2003). *Buenos y Malos Alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.
- (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue Alternativa Pedagógica.

- LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. (coord.) (2005). *Desigualdad Educativa. La Naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Noveduc.
- MAIMONE, María del Carmen, y EDELSTEIN, Paula (2004). «Educación Formal, paradigma dominante y fracaso escolar». En MAIMONE y EDELSTEIN (comp.) *Didáctica e Identidades Culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires, La Crujía Stella.
- NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2007). «Los estudios de caso en la investigación sociológica». En VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.
- ROMAGNOLI, C.; DRAGHI, M.; y MAURE, G. (1996). Los ejes de inclusión-exclusión en el sistema educativo. Mendoza, Informe de Investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo.
- ROMAGNOLI, Cristina, y TOSONI, Magdalena (comps) (2005). *Desigualdades Sociales y Educativas. A una década de la implementación de la ley Federal de Educación en Mendoza*. Mendoza, Editorial Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo.
- ROMAGNOLI, Cristina y otros (2006). Esto es para mí. Las elecciones educativas de los alumnos en sectores populares. Mendoza, Informe de Investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo.
- (2006). ¿Por qué permanecer en la escuela en época de crisis? La Educación de Jóvenes y Adultos de sectores populares. Mendoza, Informe de Investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo.
- TENTI FANFANI, Emilio (2004). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires, Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- (2009). «La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural». En TIRAMONTI, G., y MONTES, N. (comp.). *La escuela media en debate*. Buenos Aires, Manantial.
- (2009). «Dimensiones de la exclusión educativa y Políticas de Inclusión». En *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario* N° 44.
- TIRAMONTI, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comp.) (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial.

Un dispositivo de acompañamiento y los sucesos críticos emergentes: una experiencia de intervención-formación

Por: María Cristina Alonso
(Facultad de Humanidades de la UNN Nordeste)¹,
Silvia Estela Ormaechea
(Facultad de Humanidades de la UNN Nordeste)².

Este trabajo presenta la descripción y el análisis de un dispositivo de acompañamiento en situaciones de intervención-formación desde un abordaje clínico, basado en la reflexión en búsqueda de interpretaciones sobre los sucesos críticos en los sujetos participantes, en su propia singularidad. El dispositivo fue diseñado teniendo en cuenta por un lado, los resultados de dos investigaciones: Dispositivos de acompañamiento en la formación docente durante el ciclo de las prácticas (Alonso, M. C.; 2004-2008) y Los sucesos críticos en la trayectoria personal y profesional de formadores de docentes (Ormaechea, S., 2007-2009) y, por el otro, el análisis de una demanda de acompañamiento para animar procesos de cambio en un grupo de profesionales médicos en el marco de un curso de actualización en educación que se desarrollara entre los años 2007-2009.

A device of accompaniment and the emergent critic situations: an experience of intervention-conformation.

Abstract

This work presents the description and the analysis of a device of accompaniment in situations of intervention-formation from a clinic approach, based in reflections on findings of interpretations on critics' events of participants, on their singularity. The device was designed considering on one side, the results of two investigations: Devices of accompaniments on the building of a teacher during the training period (Alonso M. C. 2004-2008) and The critics' events on personal and professional trajectory of teacher trainers (Ormaechea S. 2007-2009) and on the other hand, the analysis of a demand of accompaniment to encourage processes of change in a group of medical professionals in the enclosure of an update course in education that was developed along the years 2007-2009.

1 Nordeste.macristialonso@yahoo.com.ar

2 sormaechea@fibertel.com.ar

Introducción

Este trabajo presenta la descripción y el análisis de un dispositivo de acompañamiento en una situación de intervención-formación desde un abordaje clínico, basado en la reflexión en búsqueda de interpretaciones sobre los sucesos críticos en los sujetos participantes, en su propia singularidad. El dispositivo fue diseñado teniendo en cuenta, por un lado, los resultados de dos investigaciones: *Dispositivos de acompañamiento en la formación docente durante el ciclo de las prácticas* (Alonso, M. C.; 2004-2008) y *Los sucesos críticos en la trayectoria personal y profesional de formadores de docentes* (Ormaechea, S.; 2007-2009) y, por el otro, el análisis de una demanda de acompañamiento para animar procesos de cambio en un grupo de profesionales médicos, en el marco de un curso de actualización en educación desarrollado entre 2007-2009.

Varias fueron las nociones que apuntalaron tanto el diseño del dispositivo como el análisis y algunas conjeturas interpretativas sobre el encargo, el desarrollo, las problemáticas emergentes y los alcances del proceso.

La primera de las nociones fue la de *dispositivo*, entendida como un *analizador* que provoca el surgimiento de un material de información (pensamientos, ideologías, concepciones, valores, transferencias, fantasías, otros), siendo el analista quien controla dicho material a partir de su interpretación. El dispositivo o analizador es un intermediario que se coloca en el campo de análisis de la formación y se convierte en catalizador de significados del conjunto de la situación, de las relaciones de formación y sus transversalidades (Lapassade, G., 1979).

También se consideró la noción de *acompañamiento* en tanto proceso que permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y, por ello, a una re-interrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego (Ardoino, J., 1997). Otra fue la de *sucesos críticos*, entendida como acontecimientos tanto internos (historias personales) como externos (historia social). Al respecto, dice Peter Wood son «como momentos y episodios cargados de sorpresas que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal» (1985: 230) que inciden en lo laboral y profesional. La sorpresa rompe la propia omnipotencia e introduce la toma de conciencia de la realidad del otro,

permitiendo el encuentro con éste desde una mirada fenomenológica acerca de nosotros mismos (Ardoino, J; 2005). Pero es la narración de los sucesos críticos del sujeto (su discurso, sus historias particulares, sus experiencias de saberes prácticos) la que orienta la vida y la acción de quien la narra. La narración de la historia y la exploración de los sucesos críticos por parte del sujeto son ocasiones para que puedan reconocerse aquellas cuestiones que inciden en su formación a lo largo del tiempo, tales como los aspectos formativos de la socialización, la influencia de los *otros significativos* y las decisiones clave asumidas (Woods, P., 1998).

Por último, la noción de *intervención-formación*³: trabajo de un interviniente en posición de exterioridad que no es otra cosa que un tercero que opera como un intermediario entre la reflexión de los sujetos sobre sus prácticas y la práctica misma⁴, y también sobre la realidad psíquica compartida, común y singular para provocar la emergencia de un nuevo material y mirar la realidad tanto interna como externa (Fernández, L., 1996). La terceridad supone, en términos genéricos, la configuración de un «espacio transicional» (Winnicott, D., 1971) en el que los sujetos pueden recuperar la seguridad colectiva para volver a pensar su realidad a través del proceso que provoca el procesamiento diagnóstico y el trabajo con sus resultados (Fernández, 1997). Ese *espacio transicional* produce un *entre* en el cual los sujetos se autorizan a experimentar que lo que se piensa, puede dejarse en suspenso para abrirse a la posibilidad de reacerarse a la propia realidad tal como es concebida en ese momento. Allí la posición de un tercero en tanto interviniente garantiza la seguridad necesaria para que ese *entre* se transite.

3 Formación: es un trabajo sobre sí mismo, una acción reflexiva sobre sí mismo y con relación a lo que sucede en el interjuego entre el formador y el sujeto en formación dentro de un espacio grupal, institucional y social. Es un proceso en el que los otros influyen, un proceso centralmente organizado por el sujeto mismo que se está formando (Fernández, L., 2002). Implica la apropiación de un saber sobre sí mismo, un saber ser que es el producto de la actividad conjunta y de las maneras personales de pensar en interacción.

4 Campo complejo del hacer, de la acción, de lo que se produce, en el que se juega lo intersubjetivo, las relaciones interactivas, en el que se entrecruzan aspectos que tienen que ver con el orden de lo racional pero también con el orden de los afectos, emociones, ideologías manifiestas y no manifiestas y que se construye bajo la impronta de un sentido y un significado social, histórico y político dentro de marcos institucionales. Campo complejo en el sentido de un espacio social reconocido en su particularidad, en el que acontecen *situaciones* en las cuales la simultaneidad de dimensiones políticas, sociales, institucionales, grupales e individuales se entrecruzan, se anudan y operan generando situaciones singulares.

En esta línea, los modos de acompañamiento y el reconocimiento de los sucesos críticos por parte de los sujetos representan la posibilidad de ofrecer experiencias de sentido a fin de que los significados se abran a nuevas interpretaciones, a nuevas posibilidades de significación sobre la práctica que se realiza en un contexto singular y sobre el/los sujeto/s implicados en ella.

El presente artículo se organizó teniendo en cuenta momentos que responden al proceso de intervención, al procedimiento clínico en términos de la psicología: el encargo, el contrato de trabajo, la descripción de los dispositivos de acompañamiento, las problemáticas emergentes y por último, los alcances del proceso y algunos cambios producidos.

En resguardo de la confidencialidad de la identidad de los implicados (sujetos e instituciones) no se hace mención a los nombres de las instituciones y de los sujetos.

El encargo

El Ministerio de Salud de una provincia del Norte de nuestro país en coordinación con una fundación deciden, en 2008, implementar un curso de actualización en educación superior con orientación en salud, cuyos contenidos incluían: Nuevas estrategias pedagógicas en educación médica, Bases moleculares del aprendizaje y fundamentos pedagógicos de los talleres, Aprendizaje basado en resolución de problemas (ABP), Utilización de internet en el aprendizaje biomédico, Aprendizaje basado en la evidencia (MBE), Lectura crítica del trabajo científico, La redacción del escrito biomédico y, por último, Evaluación en educación biomédica.

Profesionales en ciencias de la Salud fueron los responsables del desarrollo de las unidades temáticas mencionadas, con excepción de la primera que estuvo a cargo de especialistas en Educación; los destinatarios eran médicos que acompañan a los residentes en hospitales o salas de atención primaria.

A partir de este encuadre general, las mencionadas instituciones, solicitan a las autoras de este artículo –como especialistas en Educación– el desarrollo del módulo referido a Nuevas estrategias pedagógicas en educación médica.

En la base de lo solicitado existía el supuesto de que si los médicos tuvieran conocimiento y *manejo* de estrategias didácticas, iba a ser posible que alcanzaran mejores modos de acompañamiento a los residentes, lo cual hacía suponer que con la mera incorporación de nuevas tecnologías del campo de la didáctica se lograría perfeccionar el proceso de acompañamiento y alcanzar mejores resultados, supuesto corroborado luego de los encuentros con el coordinador del curso que a continuación se describe.

Contrato de trabajo

Luego de varias reuniones con el coordinador a cargo del curso de actualización, a fin de aproximarse al modo en que son percibidas las problemáticas desde la posición de aquél, el equipo interviniente corrobora el supuesto mencionado en el apartado anterior y además emerge como problemática –desde la percepción del coordinador– la existencia de estrategias didácticas estereotipadas a modo de *verdades inmutables* que no facilitan la toma de distancia respecto del *mero hacer*, en tal sentido, estarían obstaculizando mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los residentes.

Reconocido el encargo y teniendo una aproximación sobre la demanda, el equipo interviniente propone que el módulo a cargo de los especialistas en Educación se organice en dos encuentros intensivos: uno al comienzo y otro al final del curso. Es decir que entre el primer encuentro y el último, los médicos a cargo de residentes o salas de atención primaria asistirían al resto de los módulos ya estipulados por el ministerio, cuyas temáticas fueron mencionadas en el apartado anterior.

La propuesta estaba fundada en la importancia de provocar –en primera instancia– el surgimiento de problemáticas psicosociales y didáctico-pedagógicas a través de un dispositivo de acompañamiento, para luego evaluar/estimar la disposición de los participantes a la *escucha* de una primera devolución por parte de las intervinientes sobre las problemáticas emergentes. En una segunda instancia, después de que los participantes transitaran por todos los otros módulos a cargo de profesionales de ciencias de la Salud, apreciar el grado de procesamiento de aquellas problemáticas y provocar situaciones que acompañen a los sujetos a analizar tales procesamientos.

A mediados del primer semestre del 2008 es aceptada la propuesta y los dos encuentros mencionados se desarrollaron uno, en julio del mismo año y otro, en abril de 2009.

Descripción y análisis del dispositivo de acompañamiento

El encuadre –un *no-proceso* que contenga el proceso (Bleger, J., 1997)– mantuvo como constante el factor témporo-espacial: dos encuentros de cinco horas cada uno, desarrollados en un salón de usos múltiples del hospital de la capital de la provincia (intervención de corta duración). Asistieron treinta y ocho médicos y se trabajó con la modalidad de taller bajo las siguientes reglas básicas: compromiso de confidencialidad mutua respecto de la información que circule y restitución de aquello que pudiera llegar a ser tratado fuera del grupo. Las reglas, básicas y claras para todos los implicados, aunque tienen la intencionalidad de operar como garantes en procesos de formación, pueden, en el avance el trabajo, ser interrumpidas; cuestión ésta que no ocurrió durante el desarrollo del curso.

La secuencia del dispositivo, que a continuación se describe como *primer encuentro*, tuvo la intencionalidad de facilitar la descripción de diferentes situaciones y la emergencia de la/s situación/es problemática/s que se pretendía abordar a modo de diagnóstico.

Teniendo en cuenta la variable tiempo, el primer encuentro se centró en:

(a) reconocer las estrategias de formación que fueron de alto impacto durante la formación profesional y el porqué de ese impacto⁵;

(b) describir modos de acompañamiento que regularmente los médicos llevan adelante con los residentes y sus razones.

Se trabajó en tres instancias: individual, del pequeño grupo y, luego, en grupo grande o de todos los integrantes del curso.

La instancia individual

Sus objetivos fueron: (a) colocar al sujeto frente a la selección de aquello que considera relevante de su historia profesional, (b) posibilitar que el sujeto se enfrente con sus propias representaciones, con los significados y valoraciones que le atribuye a las experiencias del pasado y con los

⁵ Entendiéndose *impacto* en el sentido de que ofrece importantes aportes a la formación, o no.

conocimientos como contenidos intelectuales implícitos y explícitos, teniendo en cuenta que todo ello conlleva un carácter recursivo y evaluativo acerca del *self profesional*, de la manera de ver y circunscribir las cosas.

La instancia del pequeño grupo

El objetivo fue provocar, a nivel de lo manifiesto, la comparación entre las producciones elaboradas individualmente y, a nivel de lo no manifiesto, el encuentro con otros para la emergencia de objetos simbólicos como una vía para la ruptura o la separación con los hábitos y el entorno afectivo, social y profesional. Con el despliegue de los objetos simbólicos se busca satisfacer la ilusión de poder comprender lo pre-existente en cada uno y en los otros, e iniciar procesos de implicación personal que no es otra cosa que una búsqueda de las disposiciones para el cambio.

Los pequeños grupos se conformaron según fuesen médicos a cargo de residentes y residentes del último año que a su vez tuviesen a cargo residentes de los años anteriores, de tal manera que se respetara la homogeneidad por rol y función. Esta modalidad de organización de los grupos, que respeta el lugar que ocupa cada uno de ellos en la división del trabajo, genera una fuerza espontánea que le da existencia, lo hace funcionar y que tiene que ver con plantearse cuestiones acerca del acto que llevan a cabo, esto es el *acto-poder* o *movimiento de apropiación del acto laboral*, que posibilita conservar el interés, el cuestionamiento y el poder sobre lo que se hace y lograr así un mayor conocimiento del lugar social que se ocupa y un desarrollo de la personalidad psicosocial⁶. Es un grupo de iguales que puede llevar adelante el movimiento de recuperación del poder sobre su acto institucional (Mendel, G.; 1996)⁷.

6 «Se desarrolla a partir del ejercicio del apropiación del propio acto (...) el individuo encuentra la realidad social bajo sus diferentes formas y entonces se produce una confrontación que no es forzosamente violenta. Para que esta confrontación sea productiva es necesario que sea colectiva» (Mendel, G., 1996:36).

7 «... al mismo tiempo que existe un movimiento hacia adelante se produce un movimiento hacia atrás, reretroceso, y es por esto que tenemos necesidad del psicoanálisis, porque este movimiento de apropiación es vivido inconscientemente, como una transgresión a la autoridad de los padres. Es algo así como que en nosotros existen dos personalidades que, a pesar de todo, deben lograr una cierta unidad; aquella que se constituyó durante la infancia que llamamos personalidad psicofamiliar y que corresponden a las identificaciones inconscientes: a los padres, al complejo de Edipo, etcétera. Todos ellos fenómenos familiares y aquella personalidad psicosocial que se desarrolla con mayor o menor medida si se tiene la posibilidad de confrontarse a las fuerzas organizacionales institucionales» (Mendel, G., 1996: 27-28).

La instancia del grupo grande o de todos los integrantes del curso

El objetivo fue socializar las situaciones emergentes en cada pequeño grupo, por un lado, para facilitar el registro de las problemáticas allí expuestas, tornar consciente lo manifiesto, poner en el mundo de las percepciones y las producciones los significados y producir una liberación parcial de las tensiones; por otro, provocar la reconstrucción de la historia social de la profesión que da especificidad al campo de análisis, que en este caso fue a través de síntesis graficadas (re-producciones) que representan la escena imaginaria que da cuenta de los sucesos críticos compartidos en los trayectos profesionales. Es importante reconocer las variaciones de los procesos de exteriorización y su relación mutua en tanto que desde allí se abre un campo para la observación y exploración sistemática (Rapaport, D. 1959: 256-258).

Los pequeños grupos homogéneos por rol y función conformados unos por médicos a cargo de residentes y otros por médicos residentes, así como el grupo homogéneo de profesionales en ciencias de la Salud o grupo grande facilitó la formación de una grupalidad psíquica necesaria para la apropiación de representaciones y significaciones que favorece la comprensión de la especificidad de los procesos que se producen en los espacios de enseñanza y formación propios de la profesión.

¿Por qué traer a la memoria las estrategias que fueron de alto impacto durante la formación? El reconocerlas es una vía para advertir y examinar los sucesos críticos; es un modo de enfrentar a los sujetos con aquellas situaciones que resultaron ser transformadoras de sus actitudes personales y profesionales, también los coloca en posición de revisar y comprender los significados de tales transformaciones para recrear o inventar y probar nuevas formas de relación y acción.

¿Por qué describir los modos de acompañamiento que regularmente los médicos llevan adelante con los residentes? Al describirlos se evidenciaron las particularidades y singularidades institucionales y grupales, también quedó expuesta y sistematizada la información sobre las formas en que se configuran las apoyaturas durante la residencia. Al exponer las razones del porqué de tales modos de acompañamiento, enfrentó al sujeto con la toma de conciencia de sus propias decisiones y de las posibles consecuencias.

Por último, se realizó un comentario libre de los asistentes sobre lo relatado y una devolución interpretativa por parte del equipo interviniente de aquellas cuestiones que consideraba que el grupo total podía estar «dispuesto a la escucha» tratando de que el saber-devolución no quede sólo del lado de los especialistas, recuperando así la subjetividad del grupo.

¿Por qué la narración en las tres instancias mencionadas: individual, del pequeño grupo y del grupo total de los participantes del curso?

Las historias narradas por cada uno de los grupos, en un encuadre específico, posibilitan la escucha y la puesta en palabras de los viejos conflictos, situación que hace posible poner en acto la *escena tan temida* de la vida y la muerte propia de la profesión médica. Es decir, la narración –evocación narrada– y la escucha compartida enfrentó a los participantes a las instituciones que organizan la identidad profesional médica y convirtieron a la residencia en un suceso crítico en la formación del residente.

Al mismo tiempo, el acercamiento a las historias de sujetos no solo destaca la serie de posiciones que en el entramado institucional fueron adquiriendo, sino también resalta los juegos de acciones relativos a circunstancias, inseparables de los contextos en que se inscribieron las prácticas de los sujetos, que operan como espacios de identidad de un imaginario social, en términos de la re-elaboración simbólica de lo naturalmente percibido por los sujetos (Castoriadis, C., 1983).

El equipo realizó la devolución teniendo en cuenta que se trataba de una intervención de corta duración en la que el grupo solo podía acceder a procesar algunas de las problemáticas emergentes, por eso fue importante filtrar aquellas devoluciones que pudieran activar resistencias que se opusieran a lo tramitado hasta el momento (conflicto, negación, contestación), que se activara la *negatricidad*⁸ de la que nos habla J. Ardoino (2005) que no es otra cosa que la generación de contra estrategias sobre lo procesado. Esto da cuenta de la importancia de reconocer por parte de quienes intervienen, los límites de la *disposición a la escucha* en los participantes del curso.

8 «Capacidad que todo ser vivo humano tiene de poder desarmar las estrategias que pesan sobre él, a través de su propia contraestrategia» (Ardoino, J., 2005: 31).

La construcción de un espacio y tiempo simbólico de confianza fue sustantiva para que los participantes pudieran autorizarse a expresarse y al mismo tiempo escucharse y escuchar al otro desde la posición de quien intenta comprender y no juzgar.

Fue en ese espacio producido donde se pudieron reconocer otras alternativas posibles emergentes de la trama vincular propia de los participantes del curso, y fueron éstos quienes generaron el escenario posible para el desarrollo y la confrontación de las diversas racionalidades que se manifestaron en el devenir de los trayectos de cada uno. Las significaciones que se construyeron/expresaron/compartieron a través de la interpretación acerca de lo realizado por el grupo y por uno mismo fueron conformando un objeto de conocimiento que en sus inicios se mostró apenas representable, pero seductor por el hecho mismo de la excitación que provoca poder dilucidarlo. Fue a partir del grupo que pudieron explorar otras configuraciones en los espacios profesionales donde comenzó a aparecer lo múltiple, lo complejo, lo heterogéneo y por sobre todo lo singular y lo plural.

La problemática nuclear estaba asentada en la reproducción de los modos consuetudinarios de acompañamiento de los médicos a cargo de los residentes y de los residentes del último nivel a los recién ingresados; modos de acompañamiento *naturalizados*, sin posibilidad de espacios y tiempos reales para ponerlos en cuestión por las difíciles condiciones de trabajo. Esto se traducía, muchas veces, en:

- Sostener situaciones de violencia: (a) frente al error del residente –la mejor manera de revertir tal circunstancia pasaba por el castigo, como por ejemplo aumentar las horas de guardia de los residentes–; (b) luego de veinticuatro o más horas de trabajo continuo del residente en el hospital o sala de atención primaria, los residentes debían asistir a los seminarios teóricos sin posibilidades reales de aprendizaje por el extremo cansancio. Todo ello ocasionaba un sufrimiento no totalmente consciente (en algunos casos negados). En los relatos aparecía la representación de la residencia médica como situación traumática cargada de profundos sentimientos encontrados –tanto en los médicos como en los residentes–. Si bien la ausencia de espacios materiales y tiempo cronológico era real, es posible pensar que tales

situaciones de violencia se sostenían a partir del despliegue defensas construidas y apuntaladas colectivamente contra la conciencia dolorosa de la propia complicidad y responsabilidad, que les permite controlarse a sí mismos.

- Desconocimiento real de alternativas de acción para encarar tanto los procesos de enseñanza⁹ como los procesos de formación¹⁰. En primer lugar existía una confusión entre los procesos de transmisión de la información y los procesos de comunicación; el primero responde más a la idea de organizar, dar una forma a un contenido; en cambio la segunda, refiere a la puesta en común de ese contenido para el intercambio con el otro considerando sus diferencias que lleva al reconocimiento de la alteración¹¹.

La secuencia del dispositivo que a continuación se describe (segundo encuentro) tuvo la intencionalidad de facilitar la ampliación de la capacidad colectiva para probar alternativas de acción.

El segundo encuentro se centró en que los asistentes:

(a) reconozcan aquellas situaciones de formación y de enseñanza de especial significación acontecidas durante el desarrollo del curso y sus razones;

(b) revisen en el acontecer cotidiano de las prácticas, el impacto de tales situaciones;

(c) esbocen algunas posibles líneas de trabajo para el acompañamiento a los residentes.

9 «Entendida como una intervención específica que posibilita, a través de diferentes técnicas y estrategias, que el/los alumno/s aprendan ciertos contenidos en función de objetivos y finalidades prefijados en un currículo. Tal intervención se sitúa en un tiempo y espacio determinados, en el que se produce un encuentro entre docentes y alumnos regulado por lo social y lo histórico a la vez que aquella es reguladora de éstos. A lo largo de la historia la enseñanza como los procesos que la caracterizan han sido conceptualizados de diversas maneras según la posición epistemológica y teórica asumida en diferentes contextos socio-históricos, cuestión esta que no se profundiza porque va más allá del objetivo de este artículo» (Alonso, M. C.; (2007: 56).

10 Tal como se conceptualizó en la referencia 1 de la Introducción.

11 «Alteración, proceso a partir del cual el sujeto cambia, se convierte en otro sin perder por ello su identidad en función de las influencias ejercidas por otros. Efectos más o menos recíprocos de influencias entre personas que se modifican» (Ardoino, J., 1998: 12).

Cada pequeño grupo realizó un relato sobre lo producido. Al igual que en el primer encuentro, se trabajó en las tres instancias ya mencionadas manteniendo el criterio de conformación de los grupos; al finalizar se realizó un comentario libre de los asistentes sobre lo escuchado y una devolución interpretativa por parte del equipo interviniente, teniendo especial cuidado en realizar una devolución que reforzara los procesos de cambio que se habían iniciado y no desatar posibles *rupturas* al no contar con tiempos y espacios para acompañar el procesamiento de las mismas.

¿Por qué el recorrido sobre el trayecto del curso tratando de reconocer las situaciones de formación o de enseñanza? Porque al concebir la formación como un *trayecto*—mediatizada por estrategias, dispositivos e intervinientes—durante el cual se transita por diferentes experiencias y se interactúa con otros y con diversos cuerpos de conocimientos, resulta un proceso provocador para la emergencia de un nuevo material para mirar la realidad tanto interna como externa. Asimismo, volver a mirar el trayecto —hacer un movimiento retroactivo con el pensamiento— es volver a enfrentarse con la serie de prácticas tácticas y estratégicas que modelan, ya sea invirtiendo o manteniendo las relaciones de fuerza que —desde un contexto de significación particular— intentan regular el orden establecido.

¿Por qué revisar cómo los sucesos críticos surgidos durante el trayecto del curso impactaron en el desarrollo de las prácticas de acompañamiento a residentes? Esto da la posibilidad de ejercitar el reconocimiento y toma de conciencia del proceso de transferencia que no es otra cosa que el paso de competencia transferencial a las prácticas profesionales problemáticas y, a la vez, considerar que la reflexión sobre la práctica profesional es un proceso que ineluctablemente requiere de tiempos, espacios y modos de relaciones especialmente preparados para el análisis de la codificación de las prácticas y sus lógicas.

¿Por qué esbozar líneas de trabajo para el acompañamiento a residentes?, para ofrecer la posibilidad de crear a partir de los nuevos saberes sobre ellos mismos —los participantes del curso— y sobre sus prácticas profesionales —ahora reconocidas desde las teorías que las sostienen— y, al mismo tiempo facilitar una producción sobre las temáticas y problemas específicos surgidos durante el proceso de formación; es decir, un modo de dar respuesta desde los fundamentos teórico-metodológicos a nuevos modos de acompañamiento a los residentes.

Alcances del proceso, algunos cambios producidos

En el segundo encuentro con las especialistas en Educación, y luego de un trayecto recorrido con tiempos y espacios de encuentros regulares para el desarrollo de alternativas innovadoras en cuanto a nuevas tecnologías didácticas a cargo de profesionales del campo específico que han tenido experiencias en esta temática, el grupo pudo mostrar un cambio, al menos desde la palabra expresada respecto de las modificaciones en cada uno de ellos y en sus prácticas.

El grupo pudo: (a) comprender que el compartir un trayecto de formación de alternancia –institución del curso e institución hospitalaria– resulta una condición para comprender los estados sucesivos del campo en el cual se van desarrollando las relaciones objetivas que han unido al conjunto, incluidos en el mismo campo y confrontados a las mismas posibilidades; (b) posicionarse desde otro lugar para pensar en la constitución de nuevas formas de trabajo; pero además el sujeto pudo reconocerse rompiendo sus propias ataduras y permitiéndose enfrentar la tarea desde otras perspectivas.

La *residencia* ya no aparecía solo como espacios profesionales competitivos llenos de sufrimiento sino que se mostraba como una nueva oportunidad para la propia formación y la de los otros. Recuperar a la *residencia* como un dispositivo de formación y enseñanza significó, en primer lugar, reconocer alrededor de ella los aspectos míticos y fantaseados que la convertían en un lugar de sufrimiento que ataban las posibilidades de creación y avance futuro. La *residencia* fue entonces reconocida como un *suceso crítico*, en el que se inscriben marcas profundas con diferentes matices sobre la profesión médica que tienen que ver con los aspectos formativos de la socialización profesional, la influencia de los otros importantes, las decisiones claves.

El encuentro con el *otroy* y el reconocimiento de los aspectos vinculares fue lo que facilitó la *toma en conciencia* de que además de *nuevas estrategias didácticas*, la formación involucra otros aspectos que tienen que ver con el orden de lo psicosocial e institucional, que requieren ser incluidos para su análisis, interpretación y procesamiento.

En síntesis

Frente a la problemática nuclear planteada en el primer encuentro y el avance en el segundo, la temporalidad que marca la entrada de los participantes *en el tiempo de su historia*, fue desenredando la de los otros. Ambos encuentros –los dos módulos a cargo de los especialistas en Educación, uno al comienzo y otro al final del curso– actuaron como un dispositivo de acompañamiento para repensar, revisar un trayecto, un tiempo compartido ligado a rupturas y continuidades de un pasado pero además de un futuro.

La experiencia narrada con la presentación de sus fundamentos teóricos de base, nos lleva a proponer que todo proceso de intervención-formación requiere de un dispositivo de acompañamiento que ofrezca un espacio y tiempo que incluya un cierto grado de intimidad en el sentido de conocer a los sujetos en su singularidad a fin de entender sus angustias, sus problemas, sus incertidumbres. Es decir, el tiempo y el espacio de la formación no solo pensados como marco que sostienen y orientan sino como *el otro lugar* y el intermedio que lo constituyen aparte y a contratiempo de la actividad productora; un tiempo marcado por anticipaciones, recapitulaciones y superposición de una vivencia que involucra la significación que se le da a aquello que se hace; que pone en relación «los saberes teóricos y los saberes de la acción» (Barbier, J. M.; 1999). En este punto conviene retomar lo planteado inicialmente, no es posible pensar en espacios de intervención-formación sin el interviniente o lugar de la terceridad (formador). Este requerimiento tiene el sentido –en términos de G. Ferry (1996)– de sostener una doble idoneidad: (a) idoneidad profesional que implica hacer bien el oficio de docente; (b) idoneidad pedagógica de formador¹² a fin de que la práctica teorizada pueda hacerse también en la institución-campo de desempeño. Esto implica trabajar *con* las representaciones de las prácticas y *no solo sobre ellas*, «porque trabaja sobre *presentaciones* (...) las hace presente, con el riesgo que esto conlleva» (Ferry, G.; 1997: 91). Al trabajar con las representaciones y no solo sobre ellas, es una vía para comenzar a *habilitarse* o *autorizarse* en el sentido de reconocer a los semejantes en la singularidad de sus prácticas y al mismo tiempo «comprender cómo se desarrolla este proceso de autorización hasta convertirse en la capacidad de autorizarse uno mismo» (Ardoino, J.; 1998: 19).

12 Permite «a aquél que se forma encontrar su forma, transformarse en su propia dinámica, su propio desarrollo». (Ferry, G.; 1996:94).

Bibliografía

- ALONSO, María Cristina (2007). *Modos de acompañamiento en el ciclo de prácticas de la enseñanza en la formación docente*. Tesis de Maestría sin publicar, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ARDOINO, Jacke (1997) *La Implicación*. Trad. Patricia Ducoing. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Autónoma de Madrid. Mimeo.
- (1998). *Referencias y notas de lectura. Fragmentos de textos, nociones y definiciones. grupos organizaciones e instituciones*. Méjico: Universidad Iberoamericana.
- (2005). *Complejidad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas- Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- BARBIER, Jean Marie (1999). «Tutorías y función tutorial. Algunas vías de análisis». En: SOUTO, Marta y otros. *Grupos y dispositivos de formación*. Serie: Los documentos. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA- y Ediciones Novedades Educativas.
- BLEJER, José (1997). *Simbiosis y ambigüedad*. Buenos Aires, Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *Sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- BRUNER, Jerome (1997). *La educación en la puerta de la cultura*. Madrid, Visor
- (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE.
- CASTORIDIS, Cornelius (1983). *La institución Imaginaria. Vol. 1. Marxismo y Teoría revolucionaria*. Barcelona, Tusquets Editor.
- DE CERTEAU, Michel (1999). *La invención de lo cotidiano*. México, Editorial Iberoamericana.
- (2004). *La cuestión plural*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- DEJOURS, Christophe (1992). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires, Humanitas.
- (2006). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires, Topía Editorial.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1999). Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos. En: MARCELO GARCÍA, Carlos, y LÓPEZ YÁÑEZ, Julián (coordinadores). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Buenos Aires, Editorial Planeta.

- (2004). La organización laboratorio residencial intensivo: supuestos y encuadres. Sevilla, España. VIII Congreso Interuniversitario de Organización en Instituciones Educativas.
- FERRY, Gilles (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós. 1990.
- (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- GUATTRI, Félix; LOUREAU, René; LAPASSADE, Georges y otros (1981). *La intervención institucional*. México, Folios Ediciones.
- KÄES, René (1997). «Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former». En KÄES, René; ANZIEU, Didier, y THOMAS, Louis-Vincent. *Fantasma et formation*. Paris, Dunod.
- KÄES, René (1973). *Aspectos de la regresión en los grupos de formación. Vuelta a la adolescencia, pérdida de objeto y trabajo de duelo*. Extracto de Perspectivas Psiquiátricas.
- ENRIQUEZ, Eugene (1994). *Breve galería de contramodelos de perfiles de formadores*. Trad. C. S. de Botinelli. Buenos Aires, Mímeo.
- MARTINI, Amalia; ORMAECHEA, Silvia y ALONSO, María Cristina (2011). Las prácticas de formación: el relato de lo metodológico y los avances interpretativos. II Jornadas de comunicación y debate de investigaciones en el Instituto de Investigaciones en Educación- IIE (revista monográfica en prensa). Resistencia, Chaco, Argentina. Universidad Nacional del Nordeste.
- MENDEL, Gerard (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Buenos Aires, Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- ORMAECHEA, Silvia Estela (2009). *Los sucesos críticos en la trayectoria personal y profesional de formadores de docentes*. Tesis de Maestría sin publicar, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- RAPAPORT, David-Ph. (1950). «Implicaciones teóricas de los test diagnósticos». En RAPAPORT, David-Ph; ERIKSON, Erik y otros. *Psiquiatría psicoanalítica*. Buenos Aires, Hormé-Paidós.
- WINNICOTT, Donald Woods (1971). *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.
- WOOD, Peter (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós.
- (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

Función subjetivante y construcción del lazo social: de la violencia a la simbolización¹

Por: Ana Laura Rodríguez Yurcic
(Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo)²

El fenómeno de la violencia entre adolescentes interroga la responsabilidad y la función de los adultos. Se intenta mostrar la relación entre las dificultades en la función subjetivante y el debilitamiento del lazo social desde una perspectiva psicoanalítica.

Estos quiebres del lazo social entre jóvenes se piensan en relación con funciones que deben cumplir los adultos. La función subjetivante establece las coordenadas para que advenga el sujeto y está en relación con el manejo de lo simbólico. Sin una suficiente inscripción del entramado simbólico, el sujeto se encuentra sin herramientas para la participación y el intercambio con los otros, ya que no logra percibirlos como semejantes.

Subjectivating function and social bond: from violence to symbolization

Abstract

The fact of violence between adolescents asks about the responsibility and de function of adult people. We try to show the relation between the difficulties of de subjectivating function and the social bond rupture, from a psychoanalytic view.

This ruptures in the social bond between young people can only be thought in relation with functions that must be complied by adults. The subjectivating function establishes the coordinates for the subject to arise, in relation with symbol management and creativity development. Without a real inscription in the symbolic framework, the subject finds him-herself in an absence of tools for the participation and exchange with other people, because she/he doesn't make the way to perceive them as peers.

¹ Las reflexiones presentes en este trabajo se sustentan en los datos empíricos y las discusiones de equipo que se realizaron en el marco del Proyecto de Investigación «Realidad educativa en Mendoza: violencia y consumo en adolescentes insertos en escuelas y universidades», del Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua, 2010-2011.

A su vez, lo esencial de este artículo fue expuesto como ponencia en las Terceras Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, organizadas por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, entre el 28 y el 30 de noviembre de 2012.

² alarodriguez@speedy.com.ar

Introducción

El fenómeno de la violencia entre adolescentes³ interroga la responsabilidad y la función de los adultos. En este trabajo se intenta mostrar la relación entre las dificultades en la función subjetivante y la debilitación del lazo social, desde una perspectiva psicoanalítica.

La hostilidad entre pares no es novedad para el psicoanálisis: ha sido ampliamente estudiada tanto por Freud como por psicoanalistas posteriores. Sin embargo llaman la atención algunos matices actualmente asociados a ella. Entre otros, la aparición de ciertos modos de diversión que implican algún ejercicio de la crueldad. Nos referimos a las diversas formas de acoso u hostigamiento, que en casos leves llevan a dificultar las relaciones y en casos extremos producen tal sufrimiento psíquico que han desencadenado el suicidio.

Estos quiebres del lazo social entre jóvenes se piensan en relación con funciones que necesariamente deben cumplir los adultos (encarnados en madres, padres, docentes, profesionales, instituciones). La función subjetivante establece las coordenadas para que advenga el sujeto, está en relación con el manejo de lo simbólico y el desarrollo de la creatividad. Sin una suficiente inscripción del entramado simbólico, el sujeto joven se encuentra sin herramientas para la participación y el intercambio con los otros, ya que no logra percibirlos como semejantes.

3 No es propósito de este trabajo deslindar conceptualmente los términos adolescencia y juventud. En principio tomaremos al grupo adolescente según lo convencionalmente aceptado por la Organización Mundial de la Salud, como la población comprendida entre los 10 y los 19 años, y al grupo de jóvenes como el comprendido entre los 15 y los 24 años; entre ambos constituyen aproximadamente el 30 por ciento de la población de América Latina (Donas Burak, 2001). Ya que nos proponemos abordar la función de los adultos (entre quienes se considera relevante la posición de los profesores) en relación con los adolescentes y jóvenes, interesa especialmente el grupo de los que se encuentran insertos en instituciones educativas. Aun así, nos alejamos de la concepción de la juventud como «moratoria social» al entender que una gran parte de los adolescentes insertos en escuelas no estarían comprendidos en esta categoría. Como señalan Margulis y Urresti (2001), si solo se tiene en cuenta al definir a la juventud la posibilidad de acceder a la moratoria social, quedarían por fuera los integrantes de los sectores populares. Estos jóvenes «...deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo –a trabajos más duros y menos atractivos–, suelen contraer a menor edad obligaciones familiares (casamiento o unión temprana, consolidada por los hijos). Carecen del tiempo y del dinero –moratoria social– para vivir un período más o menos prolongado con relativa despreocupación y ligereza» (p. 17).

«En mi época... no pasaba». ¿O pasaba?

La primera de las cuestiones que surge frente a los fenómenos de violencia entre pares es una suerte de idealización de los tiempos pasados, como si antes no hubiesen existido el maltrato ni la agresión. Desde el psicoanálisis se sostiene, en cambio, que la agresión y aun la violencia⁴ son consustanciales a lo humano. Y más bien el respeto por el otro es un arduo trabajo de construcción social. Así sostiene Freud que «el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo» (Freud, 1987 [1930]: 108).

En el ser humano no hay frenos naturales para la agresión (Rodulfo, 2012: 31). Si se lo piensa desde la institución familiar, el primer otro semejante es el hermano⁵. Y justamente al reparar en las relaciones fraternas, es absurdo suponer que siempre sean amables: numerosos son los ejemplos de hostilidad entre hermanos, durante la niñez y aún siendo ya adultos.

El niño mayor maltrató al menor, lo denigró, le quitó sus juguetes; el menor se consumió en furia impotente contra el mayor, lo envidió y lo temió, o enderezó contra el opresor sus primeros conatos de libertad y de conciencia de lo justo. (...) El niño es absolutamente egoísta, siente con intensidad sus necesidades y se afana sin miramientos por satisfacerlas, en particular contra sus rivales, los otros niños, y en primer lugar contra sus hermanos»⁶ (Freud, 1987 [1900]: 260).

4 Los términos agresividad, violencia y crueldad se utilizan con múltiples sentidos. A grandes rasgos puede decirse que la agresividad se ubica en la relación dual entre el sujeto y el otro semejante; está vinculada al orden imaginario y tiene que ver con la lucha por la supervivencia. La agresión puede entenderse como una acción defensiva frente a la percepción de un peligro real o imaginario. En cambio, la violencia implica un avance contra la voluntad o la resistencia del otro. Mientras que en la crueldad está presente el ensañamiento: en el acto cruel hay deleite por el sufrimiento ajeno.

5 Al hablar de hermanos, no nos referimos necesariamente a un lazo biológico, sino más bien a un lazo simbólico que determina el parentesco. Se trata de aquellos que reconocen a los mismos padres; que fueron socializados primariamente por los mismos miembros de la generación que los precede.

6 Esta idea será retomada en 1915 en la Conferencia N°13, *Rasgos arcaicos e infantilismo del sueño*. Allí señala que los motivos de «violentos conflictos» entre hermanos son: la competencia por el amor de los padres, el patrimonio común, el espacio dentro de la casa. La hostilidad no hace diferencias entre hermanos menores y mayores. Cfr. Freud, (1987 [1915]: 186-187).

Durante la infancia faltan los frenos a la hostilidad. Con el tiempo se va desarrollando un yo secundario que se superpone al primario y lo inhibe, y así se construye la consideración por los otros. Generalmente se establece una actitud más tierna con los demás; pero la hostil ciertamente es la más precoz.

No solo los sentimientos agresivos están presentes en las relaciones entre hermanos, lo mismo sucede con el impulso sexual. Así lo explicita Freud en *Tótem y tabú*⁷, donde plantea una metáfora para explicar el origen de lo social, a partir de la enunciación de una ley a la que todos se someten por igual.

En esta supuesta comunidad primaria, Freud sostiene que se instituye el totemismo (adoración y respeto al tótem, prohibición de matarlo) y se ordenan las relaciones sexuales a través del establecimiento de la exogamia (prohibición de relaciones sexuales con mujeres pertenecientes al tótem). Los miembros del mismo tótem se consideran hermanos y hermanas. La fuerza de la comunidad se fundamenta en el respeto de las prohibiciones por parte de cada uno de sus integrantes.

De manera que tanto el incesto como el parricidio quedan prohibidos, posibilitando la convivencia. A su vez la sanción y el castigo a quienes infringen la ley excluyen la venganza y la justicia por mano propia. Quedan así reguladas, desde la comunidad, tanto la violencia como la sexualidad.

En el origen de la obediencia a la ley hay una renuncia pulsional. Para pertenecer a un grupo es necesario resignar cierta satisfacción individual. Esta renuncia tiene que ver con acotar la pulsión sexual (ya que no se podrá tomar cualquier objeto sexual, ni de cualquier modo) y la hostil (en tanto estará prohibido destruir al otro). Se trata entonces de una construcción social, que no es sin costo para el sujeto. Cede algo de sí para poder ligarse con los otros miembros de su comunidad.

⁷ En *Tótem y tabú*, escrito en 1912, Freud desarrolla el mito de la horda primitiva y el padre primordial. Allí relata que el padre no permitía el acceso de ninguno de los hijos a las mujeres del clan: todas las mujeres eran del padre. Los hijos se unieron para matarlo, y luego del asesinato, ingirieron sus restos. A partir de esa muerte, establecieron un pacto: prohibición de matar al tótem (animal que representa al padre) y prohibición de tener relaciones sexuales con las mujeres del clan. Se estableció así el totemismo y la exogamia; y los hermanos cumplieron la ley más aún que cuando el padre estaba vivo. Este mito da cuenta de la constitución de la ley; muestra que a partir de algo prohibido se establece también lo permitido, dando lugar al lazo social (Freud, 1987 [1912-13]:12-26).

Tiempos violentos.

Aceptamos entonces que la violencia entre pares existe desde siempre: desde siempre en la historia de la humanidad y desde siempre en la historia personal, en el inicio mismo de las relaciones familiares. Puede plantearse entonces la pregunta acerca de las especificidades que presenta hoy la violencia en las relaciones entre adolescentes.

Entre los profesores está presente la percepción de que hay fuertes expresiones de violencia entre los chicos. Les llama más la atención la violencia entre compañeros, que de alumnos hacia profesores o viceversa, aunque reconocen que estas otras formas también existen. Por su parte los jóvenes también perciben violencia⁸. A muchos les molesta y a veces tienen la impresión de no poder hacer nada para evitarla. Las quejas más frecuentes tienen que ver con el maltrato verbal, el uso de sobrenombres despectivos aun entre amigos, violencia de género, acoso y peleas entre bandas. Hay situaciones que ocurren a la vista de profesores, en muchos casos sin que haya intervenciones oportunas.

De las distintas formas de violencia interesa destacar una modalidad que se viene sosteniendo y hasta se ha incrementado, que es la violencia tomada como entretenimiento. Esta nos permitirá pensar en algunas peculiaridades.

Nos referimos a ciertos modos de hostigamiento, donde uno o varios chicos toman a otro, más débil, como objeto de diversión, en algunos casos con apoyatura tecnológica. Este tipo de burlas (donde el otro es objeto de una broma pesada, y se registra su reacción) ha sido muy promocionada por ciertos programas de televisión, desde hace ya décadas en nuestro país.

En el ambiente escolar, más que como una simple broma, puede llegar a instalarse como un tipo de relación. Es decir, deja de tratarse de un hecho circunstancial, para conformar una «rígida configuración dominante-dominado/ hostigador-hostigado» que se perpetúa en el tiempo. Este patrón

8 En el Proyecto de Investigación ya mencionado, realizado en el marco del CIUDA, se trabajó –entre otras técnicas de abordaje– con grupos focales con profesores y estudiantes de cuatro escuelas secundarias de Mendoza. Los datos tomados coincidieron con otras investigaciones en nuestro país, que dan cuenta de esta *percepción* de la violencia por parte tanto de los profesores como de los estudiantes. Entre otras: Veccia, Calzada, Grisolfá, 2008; Gil Moreno y otros, 2010.

interpersonal responde al concepto de «maltrato u hostigamiento entre pares» (Veccia, Calzada, Grisolí, 2008: 180)

Ni la burla ni el acoso son fenómenos nuevos. La mayor gravedad de esta manifestación actual tendría que ver con una ausencia de modulación, con una seria dificultad para captar cuál es el momento de detenerse, y con una falta de rotación de los lugares. Se establece una fijeza que se sostiene en el tiempo, lo cual lleva al sujeto víctima a estados de desesperación. Por otra parte, suele existir la idea de que los adultos nada pueden hacer o de que su participación agravaría las cosas. De modo que ese sujeto queda sumido en el silencio respecto del profundo malestar que experimenta. Sintetizando, «debe existir una víctima (indefensa) atacada por un par; debe existir una desigualdad de poder o un desequilibrio de fuerzas, entre el más fuerte y el más débil y la acción agresiva tiene que ser repetida, tiene que suceder durante un largo tiempo y de forma recurrente» (Veccia, Calzada, Grisolí, 2008: 180). En realidad, la relación *entre pares* ha sido quebrantada, pues no hay reciprocidad entre los implicados.

Otra particularidad es que es algo que se hace a la vista de todos. No es criticado, tampoco es un secreto, aunque puede ser disimulado. Del lado de quienes hostigan se lo toma como una diversión. Es una acción que se produce sostenida por el grupo, entre compañeros. El adulto no advierte lo que sucede, y si lo hace, en general no interviene o lo hace tarde. Hay un efecto de atrapamiento de los participantes. Desde el grupo, se mantienen las posiciones de espectadores no críticos: se quedan callados o arengan a los participantes directos.

Este tipo de interacción puede dar lugar a lo que Marta Gerez Ambertin ha definido como «montajes perversos», los cuales «se producen cuando un sujeto integrante de una dupla o del grupo queda en posición de residuo (desubjetivado), de resto destituido por las palabras o los actos del o los partenaire/s» (Gerez-Ambertin, 2009).

Diferencias con el chiste y el juego: presencia de la terceridad

La burla y el acoso suelen presentarse hoy como *diversiones* que implican un ejercicio de la crueldad, y son un modo de *pasar el tiempo* sin registro del semejante en tanto sujeto. En estos fenómenos violentos, el otro es tomado

como objeto para la propia satisfacción. En realidad, no hay transgresión, sino obediencia al mandato de la diversión sin condiciones. El entretenimiento así planteado, se vuelve autoerótico, en tanto el otro no cuenta. Goce solitario y silencioso, autista y mudo, que prescinde de la relación con el semejante, aún en la paradoja de estar en grupo. No hay circulación de la palabra, no hay relato: solo descarga.

El psicoanalista Fernando Ulloa nos proporciona elementos para distinguir entre el fraude y la transgresión: «Los fraudes suelen ser, dentro de la mortificación, infracciones ventajeras; éstas nunca alcanzan el nivel de una transgresión, que para bien o para mal, siempre es fundadora de algo» (Ulloa, 2012: 64). La transgresión es fundante, porque implica el compromiso del sujeto. El fraude y otras expresiones, aparentemente transgresoras, no lo son en realidad. El sujeto no se responsabiliza en el acto que produce. O mejor dicho, no hay producción de sujeto en ese acto. Se trata de un momento de desubjetivación.

En cambio, existen otros modos de entretenimiento en los que el otro sí cuenta y en las que el sujeto está implicado: el chiste, el juego, la producción artística... ¿Qué diferencias plantean con la burla que puede llegar al acoso? También divierten, pero de otro modo. La metáfora permite modulaciones y encubrimientos entre los que circula el deseo.

El chiste ha sido entendido como la «aptitud para crear con sorprendente rapidez una unidad a partir de diversas representaciones que en verdad son ajenas entre sí por su contenido interno y el nexo al que pertenecen» (Jean Paul citado por Freud 1987 [1905]: 13). También se destaca «el contraste de representación, el sentido en lo sin sentido (en el disparate), el desconcierto e iluminación». Aclaremos esto último diciendo que el chiste y lo cómico pueden presentarse como expresiones o palabras defectuosas, incomprensibles o enigmáticas. Generan desconcierto por un instante. Pero el efecto cómico resulta en el momento en que se produce el entendimiento. A su vez «el chiste debe poner de relieve algo oculto o escondido» (Fischer, citado por Freud (1987 [1905]:15). En esto último radica la transgresión: franquea una censura diciendo más de lo que se puede decir, y al franquearla, da cuenta de ella y se revela el sujeto.

Se trata de un producto mixto, algo que se transforma en otra cosa. Se produce una condensación con una formación sustitutiva que consiste en producir esa mezcla. Aparece una palabra o una expresión que pueden ser incomprensibles en sí mismas; pero luego se las encuentra provista de sentido en el contexto. El chiste procede a través del doble sentido, a través del juego de palabras, del equívoco.

En todos los casos franquea lo que se puede decir y dice un poco más de lo permitido. En el chiste, no hay descarga inmediata. Hay pasaje por la palabra, aunque ese paso esté oculto o no se advierta a simple vista. Ese paso por el código da cuenta de una terceridad; implica la presencia de lo simbólico: sólo se puede entender un doble sentido, haciendo referencia a un código compartido. Es decir, sostiene y se sostiene en el lazo social.

Respecto del juego, es una actividad que requiere de una diferenciación con la *vida real*. Quienes juegan saben que están participando de una acción excluida de la labor cotidiana: el tiempo del juego es un tiempo opuesto al tiempo del trabajo o del estudio. Es una actividad que se desarrolla en un mundo separado simbólicamente del tiempo útil.

En su auténtica esencia el juego es absolutamente gratuito e inútil por excelencia. Desde esta perspectiva muchos de los juegos del pasado mantuvieron un parentesco con el ocio y el pasatiempo, condición en la cual el tiempo al perderse se disfruta (Barreiro y Mainé, 2010: 16).

Se trata de un esparcimiento que puede tener reglas –sean estas establecidas previamente o improvisadas– que son aceptadas voluntariamente por los participantes. Presentes las reglas o no, la función simbólica es fundamental para su desarrollo. Es, además, un modo de ensayar formas de relacionarse con los otros.

Tanto en el chiste como en el juego hay una legalidad que los sostiene. La norma a veces se franquea, y en ese franqueamiento se realiza algo del orden del deseo. La ganancia de placer está levemente postergada, existe el relato, hay metáfora; la descarga no es directa. Así, la diferencia fundamental que puede establecerse con la burla como acoso y la violencia como entretenimiento es la articulación con el registro simbólico.

Estos modos se presentan aquí como posibilidades para pensar alternativas a la violencia: dan lugar a la ganancia de placer, pero produciendo sustituciones y fortaleciendo el lazo social.

Establecer coordenadas sin «hacer centro».

Sintetizando lo anteriormente planteado, digamos que en todo sujeto se produce una renuncia pulsional para establecer lazo social. Se instaura desde lo cultural, sostenida por quienes lo socializan primariamente. Para que se produzca la identificación con los semejantes –base para la comunidad– es necesario que algo esté prohibido. A partir de reglas que sostienen los adultos, se constituyen nociones que permiten al sujeto ubicarse como uno entre otros.

Las diferencias entre semejantes se pueden regular en tanto hay una diferencia fundamental entre generaciones. La generación precedente es la que enuncia, en base a su experiencia (memoria), lo permitido. Solo a partir de esa diferencia generacional se puede formular y hacer cumplir leyes que posibilitan el vivir con otros.

Sin embargo, parece complicado sostener la diferencia generacional en nuestros tiempos, «tiempos de retirada de las oposiciones» (Rodulfo, 2012). Sostiene este psicoanalista que durante siglos, en nuestras culturas, las relaciones se han ordenado en función de pares opuestos: adulto/niño, fuerte/débil, hombre/mujer, otros. Sin embargo «ya no podemos confiar tanto en la consistencia de la barra divisoria, pues amenaza, más que con quebrarse, con diluirse» (2012: 29)⁹. Las oposiciones no tienen la vigencia de antaño, y esto trae consecuencias sobre el tradicional lugar central del adulto. Señala que «los pares opositivos desde siempre han desempeñado una función de guardianes del poder de la centralidad» (2012: 34). El lugar central del adulto permitía la transmisión de normas con cierta solvencia. Pero hoy los jóvenes no tienen una visión tan idealizada de los adultos, y los adultos no se sienten con demasiadas garantías para sostener frente a los jóvenes. La autoridad basada en la oposición no está funcionando, y cuesta encontrar recursos alternativos que ayuden en la crianza y la educación.

⁹ Incluso, como señala Ricardo Rodulfo, la categoría de adolescencia es en sí misma demoleadora de lo binario.

De manera que puede plantearse que hoy es más difícil «construir legalidades» (Bleichmar, 2010), con el fin de subjetivar: proporcionar coordenadas para posibilitar la ubicación de los sujetos en su contexto. Básicamente porque estas operaciones no pueden soportarse enteramente en las oposiciones. Sin embargo, no por eso se puede dejar de cuidar y educar. Es decir, no se puede abandonar la función de subjetivar, e incluso la de resubjetivar.

Como advierte esta autora, «la escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad» (Bleichmar, 2010: 27). A su vez, la familia se redefine hoy como el espacio donde una generación cuida a la otra. La posición del adulto debe ser repensada en ambas instituciones.

Para esto es necesario tener claro que no es lo mismo oposición que diferencia. Es decir, existe la diferencia aunque no se sostengan los pares opuestos como única alternativa, ni el lugar central del adulto como modelo. La función subjetivante no puede dejar de ejercerse, aunque hoy se lleve adelante sostenida en las diferencias no oposicionales. Hay diferencias y hay asimetría entre los jóvenes y los adultos.

Justamente esa asimetría impone a los adultos una responsabilidad respecto de las generaciones más jóvenes.

Producción de subjetividad

Distingamos ahora los términos *subjetividad* y *constitución subjetiva*, a fin de entender los procesos que debería garantizar la función subjetivante, desempeñada por las generaciones mayores.

La subjetividad remite a la posición del sujeto, a las formas históricas que generan las condiciones del sujeto social. Son las modalidades emergentes según la época, con sus particulares condiciones sociales, económicas, políticas, morales, históricas. «La subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior» (Bleichmar, 2006).

En cambio, la constitución subjetiva se refiere a las maneras en que se forma el psiquismo, a los mecanismos fundamentales que determinan su funcionamiento. De modo entonces que da cuenta de los universales que hacen a la estructuración del aparato psíquico, donde independientemente de los cambios epocales (aunque dentro de ciertas posibilidades de modificación), los sujetos están constituidos por leyes que sostienen los procesos psíquicos. Así, si bien la estructura permanece invariante se presentan hoy –así como en cada época– específicas condiciones de subjetividad que dan lugar a nuevos síntomas y problemáticas.

(...) todos estos seres humanos, sin embargo, y dentro de cierto margen de variación, tienen las mismas reglas de funcionamiento psíquico de los historiales clásicos: están atravesados por la represión –aun cuando algunos contenidos de lo reprimido hayan cambiado–, con una tópic que permite el funcionamiento diferenciado de sus sistemas psíquicos, tienen un superyó cuyos enunciados permiten la regulación tendiente a evitar la destrucción tanto física como psíquica, y cuando no cumplen estas regularidades se ven expulsados de la posibilidad de dominio sobre sí mismos y en riesgo de saltar hacia modos de fractura psíquica (Bleichmar, 2004, párr. 2).

Ahora bien: los adolescentes y los jóvenes son sujetos en proceso de constitución y construcción de sus subjetividades. Esa es la diferencia que hay entre las distintas generaciones: la altura a la que se encuentran en cuanto a sus procesos de constitución subjetiva y de subjetivación. La generación más antigua, dado que cuenta con dichos procesos ya configurados, sostiene a la más joven en el desarrollo y durante el tiempo de mayor endeblez y vulnerabilidad psíquica. Los adultos cuentan con experiencia y memoria, lo cual los ubica en una situación asimétrica respecto de los jóvenes. Aun cuando esa asimetría no sea tal en todos los aspectos, sí lo es en este. De modo que pueden proporcionar ciertos ejes para la subjetivación.

La producción de subjetividad tiene que ver con otorgar un lugar al otro. Y con ofrecer herramientas que posibiliten la ocupación de ese lugar.

Esas herramientas están sostenidas en el manejo de lo simbólico. A partir de ese sostén suministrado en principio por los otros sociales, es posible que el adolescente se responda a preguntas que le permitirán ubicarse en la vida. Los interrogantes se refieren fundamentalmente a tres aspectos: la orientación sexual, la ubicación generacional y la diferenciación entre la vida y la muerte. En principio, toda cultura humana produce marcas en esos tres ejes como ordenadores de la vida social. Por un lado plantean límites, pero por otro lado abren posibilidades. De este modo quedan algunos objetos sexuales prohibidos y otros permitidos. También se delimitan los grados de parentesco: es decir, se establece quién es hijo o hija, padre, madre o hermano (por ejemplo, mediante el uso de nombres y apellidos) y queda reglado lo que se hace con los muertos (que deben estar separados por barreras simbólicas y reales del mundo de los vivos). Estas construcciones permiten posicionarse en relación con los otros: como seres mortales (en tanto vivientes), sexuados y hablantes. Es decir, hacen al lazo social.

La violencia relacional y el acoso entre pares pueden leerse como muestras de quiebres en dichos procesos de subjetivación. En estos fenómenos, nos encontramos con jóvenes que aparecen en posición de objeto: tomados por el otro para su satisfacción pulsional (en el caso de la víctima), o bien arrastrados por su propio circuito pulsional (en el caso del hostigador). Sin poder acotar ni poder frenar; por fuera del discurso, requieren de alguien que abra el espacio para su resubjetivación. Solos no pueden salir.

Tanto estas dificultades como las alternativas de salida, deben pensarse en relación con esas funciones que necesariamente deben cumplir los adultos (encarnados en madres y padres, docentes, profesionales, instituciones). A menudo las problemáticas se originan en el hecho de que esas funciones se están cumpliendo muy fallidamente. En esos casos el adolescente queda sin un marco de referencia que lo ubique, que le permita configurar su realidad y por lo tanto relacionarse creativamente con los otros.

Para concluir: sostener la función subjetivante

Retomemos las preguntas que se han ido dibujando a lo largo de este recorrido.

En primer término: en las situaciones de violencia/acoso, ¿cómo intervenir desde algún lugar y no quedar sometidos como cómplices silenciosos u observadores impotentes? ¿De qué modos promover el lugar de sujetos?

Y luego ¿desde dónde construir legalidades, en «tiempos de retirada de las oposiciones»?

Las intervenciones más efectivas, al ser relatadas por docentes, giran alrededor de tres cuestiones: la circulación de la palabra y la escucha, la contención/acompañamiento y la reflexión del adulto sobre su propia implicación y posición.

Estas cuestiones tienen que ver con brindar posibilidades para que circule lo simbólico, con construir mensaje a partir de algo que estaba destinado a ser solo descarga pulsional y con dar lugar a la producción de sujetos. En otras palabras: se articulan con la función subjetivante que sostiene el adulto con relación al joven.

Esta función, es la que primariamente ubica al cachorro humano como sujeto y al situarlo allí, lo humaniza, y aporta elementos para las identificaciones que darán lugar a los procesos de conformación de la identidad.

La función subjetivante en relación con los fenómenos de violencia, se pone en marcha cuando se da lugar a la pregunta, abriendo el espacio para que se despliegue ese otro que está amordazado o ausente. Subjetivar es abrir espacios de simbolización: espacios para el juego, el chiste, la anécdota, la producción artística: es decir, aquellos que alojan la terceridad en lugar de excluirla.

Abrir espacios de subjetivación no tiene que ver con la cantidad de sujetos con los que se trabaje. Tiene que ver con la posición que se toma frente a ellos. De hecho, hay prácticas individuales que pueden ser alienantes, y también hay políticas públicas que pueden ser profundamente subjetivantes, pues enriquecen, liberan, producen sujeto.

Nuevamente Fernando Ulloa nos aporta términos para pensar: afirma que la contrapartida de la crueldad es la ternura. Y considera a la ternura como el primer elemento para que se constituya un sujeto social. Mientras

que la crueldad excluye al tercero de la ley, en la ternura siempre ese tercero resulta esencial. La ternura comprende el abrigo, el alimento y el buen trato (Ulloa, 1999). Puede decirse que no habrá subjetivación sin la dimensión de la ternura.

Se trata de abrir espacio al sujeto, de reconocerlo como distinto y ajeno, pero a la vez semejante: de sostener un espacio para que despliegue su palabra. Se trata pues, de promover la terceridad desde una posición diferenciada de la del adolescente (aunque no necesariamente opuesta).

Se trata de hacer pasar la violencia al registro de la pregunta y la palabra. Es decir: de producir síntoma, chiste o juego con ella; de promover las sustituciones en lugar de quedarnos expectantes frente a la descarga directa.

Pensemos la violencia entre pares como un llamado a la subjetivación. Es necesario interrogarla, abrir espacio para que se diga y soportar su complejidad, desde una posición comprometida con el crecimiento y desarrollo de nuestros adolescentes y jóvenes.

Bibliografía

- BARREIRO, Héctor y MAINÉ, Margarita (2010). *Mantantirulirulá. Juegos y canciones del ayer*. Buenos Aires, Biblos.
- BLEICHMAR, Silvia (2004). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Editorial Topia.
- (2006). *Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis*. IV Congreso APU. Recuperado el 4 de diciembre de 2012, de http://www.apuruguay.org/bol_pdf/bol-bleichmar-2.pdf.
- (2010). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Noveduc.
- CICUTTO, Aldo; ECHAVE, María Nieves, RODRÍGUEZ YURCIC, Ana Laura (2010, noviembre). «La violencia, ¿entretiene?». Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Sexto encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- CICUTTO, Aldo (2011). «Bullying. Un estudio desde la subjetividad». Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Investigación, Derecho y Ciencias Sociales. Santiago del Estero, Argentina.
- DONAS BURAK, Solum (2001). «Marco epidemiológico conceptual de la salud integral y el desarrollo humano en adolescentes». En DONAS BURAK, Solum (compilador) *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago, LUR (pp. 469-487).
- FREUD, Sigmund (1987). *Obras completas*. Buenos Aires, Amorrortu. En ellas:
(1900) *La interpretación de los sueños*. Volumen V.
(1905) *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Volumen VIII.
(1912) *Tótem y tabú*. Volumen XIII.
(1921) *Psicología de las masas y análisis del yo*. Volumen XVIII.
(1930) *El Malestar en la Cultura*. Volumen XXI.
- GEREZ AMBERTÍN, Marta (2009) *Curso de posgrado. Lazos perversos en las neurosis y perversiones*, Facultad de Psicología, UBA.
- GIL MORENO, María del Carmen; GUERRERO PUPPIO, Marta; ABATE, Nora, GONZÁLEZ; Ana Carolina; GARROCHO, María Florencia; ZABALA, Ana María (2010, noviembre). «De la violencia a la construcción de convivencia en la escuela». Trabajo presentado en las II Jornadas de Investigación

- y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo (2000). «La juventud es más que una palabra». En MARGULIS, Mario (editor) *La juventud es más que una palabra* Buenos Aires, Biblos (pp. 13-30).
- RODULFO, Ricardo (2012). *Padres e hijos. En tiempos de la retirada de las oposiciones*. Buenos Aires, Paidós.
- ULLOA, Fernando (1999). *Sociedad y crueldad*. Recuperado el 18 de octubre de 2012 en <http://www.psicomundo.com/foros/egp/sociedad.htm>
- (2012). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires, Zorzal.
- VECCIA, Teresa; CALZADA, Javier y GRISOLIA, Érica (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. *En Anuario de Investigaciones*, Vol. 15. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Reflexiones en torno a propuestas de educación para mujeres privadas de libertad en unidades penitenciarias de Mendoza

Por: Mariana Laura Castiglia
(FCPyS, UNCuyo) ¹

En este ensayo se reflexiona sobre algunas propuestas educativas de Nivel Superior para mujeres privadas de libertad en unidades penitenciarias de Mendoza.

Algunos de los condicionantes que estas mujeres deben enfrentar, si bien fueron observados en torno a experiencias de educación universitaria, permiten entrever, limitaciones que aparecen, en general, cuando se trata del ejercicio del derecho a la educación por parte de mujeres. Cada logro va acompañado, a la vez, de relegaciones, o al menos de postergaciones, ya que se trata de avances que se obtienen una vez que han sido conseguidos para los hombres que están privados de libertad.

Reflections over some proposals of education for women deprived of liberty in prison units in Mendoza

Abstract

This paper refers to some higher level educational proposals for women in jail in the province of Mendoza.

Though some of the restrictions that these women have to face are related to university level learning, the limitations relate mainly to the rights of women to education. Each accomplishment is accompanied by relegations or postponements because they are earned after men in prison get them.

¹ mariana.castiglia@yahoo.com.ar

Introducción

En este ensayo se vuelcan reflexiones elaboradas a partir de observaciones del trabajo propio y de otros, por vinculaciones interinstitucionales, de algunas propuestas educativas de Nivel Superior Universitario para mujeres privadas de libertad en unidades penitenciarias de la provincia de Mendoza (Unidad N°3 El Borbollón Cárcel de Mujeres y Régimen Abierto de Mujeres -RAM-).

Algunos de los condicionantes y desafíos que estas mujeres deben enfrentar, si bien fueron observados en torno a experiencias de educación universitaria, permiten entrever, a mi juicio, limitaciones o problemáticas que aparecen, en general, en el sistema cuando se trata del ejercicio del derecho a la educación por parte de mujeres. Sobresalen entre ellas el hecho de que cada pequeño logro va acompañado, a la vez, de relegaciones, o al menos de postergaciones a un segundo puesto, ya que se trata de avances que se obtienen siempre después de que han sido conseguidos para los hombre privados de libertad.

Para reflexionar al respecto y teniendo en cuenta que se trata de mujeres, en su mayoría doblemente oprimidas, por su condición socio-económica y por violencia de género, apelaré a algunos aportes de la perspectiva de género y del enfoque de educación popular de Paulo Freire². Asimismo abordaré el tratamiento en el marco teórico-normativo de la educación como derecho humano y, en particular, de la educación en privación de libertad. A partir de ambos abordajes presentaré las reseñas y reflexiones de las observaciones realizadas desde mi vinculación profesional con estas experiencias, cuando fui referente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Cuyo, en el período 2008-2011.

Aportes teórico-normativos en los que se apoyan las reflexiones

Las mujeres como sujetos de la opresión de género

En nuestra sociedad, y visto desde la perspectiva de género, las mujeres de todas las condiciones sociales seguimos, en general, relegadas en el acceso

² Para esto me apoyaré en el informe final del Proyecto de Investigación Educación Popular en Mendoza: Análisis y Experiencias, dirigido por Nora Llaver, en el marco del programa La Cátedra Investiga 2010-2011, del cual participé como integrante del equipo de investigación.

a varios puestos y, por otra parte, sobrecargadas en la distribución de responsabilidades de crianza de hijos e hijas y cuidados domésticos. Ambos condicionantes no desaparecen, sino por el contrario, se refuerzan en situaciones de pobreza de recursos materiales en las que mujeres y hombres son oprimidos, discriminados o vulnerados en múltiples dimensiones de derechos.

En función de ello los programas educativos destinados a mujeres de sectores populares y/o privadas de libertad, que no tienen en cuenta la perspectiva de género, refuerzan las opresiones y vulneraciones de las que vienen siendo objeto. Al respecto Graciela Messina (1996) distingue las iniciativas que incorporan la dimensión de género de las que no lo hacen, señala que los programas más exitosos son aquellos que consideran un componente subjetivo asociado con la autoestima y la autoafirmación de las mujeres.

Se considera un programa educativo con dimensión de género al que pone en evidencia e impugna «la división sexista del trabajo y las situaciones de discriminación y exclusión que se relacionan» con aquella perspectiva (Llaver y otras, 2011: 8). En esta elección pedagógica se deben contemplar como centro del proceso formativo y como objeto de reflexión las necesidades propias de las mujeres, su contextualización, la desnaturalización de limitaciones y la transformación de las mismas a partir de la autonomía de los sujetos.

Lo antedicho implica trabajar en los espacios formativos en general sobre «transformaciones en su conciencia de mujer: mayor autonomía, mayor respeto en el marco de la familia, conciencia de trabajadoras y del valor de su trabajo (tanto del productivo como del reproductivo) antes que en una mayor inserción laboral formal o mejores ingresos» (Messina, 1996: 32); en vez de otros cursos o capacitaciones que se centran en el rol de madre u otros perfiles reforzadores de la división sexista del trabajo.

Mujeres condicionadas por la pobreza y privadas de libertad

Como anticipé en el inicio de la narración me apoyaré en el enfoque de educación popular de Paulo Freire, agudo maestro que supo percibir y criticar contradicciones sociales y producir conocimientos, junto con otras y otros, para actuar sobre ellas.

Desde un punto de vista freireano, «la relación entre la experiencia y el proceso de concientización resulta primordial. Es a través del proceso de toma de conciencia –único e intransferible– con otros/as que se crean las posibilidades de transformación de las relaciones sociales, de sí y del mundo» (Llaver y otras, 2011: 17). Por ello, toda propuesta educativa que procure que las mujeres privadas de libertad puedan identificar las contradicciones sociales en las que están inmersas, criticarlas y producir conocimiento para poder transformarlas, debería basarse en dinámicas en las que ellas sean protagonistas activas de un proceso educativo grupal, en experiencias no individualistas ni aisladas en el tiempo, donde puedan comunicar sus historias de vida y analizar los condicionantes que las han atravesado. Asimismo se debería partir de los sentidos que ellas le asignan a lo vivido y a cómo lo enfrentaron para construir desde allí nuevos caminos.

Lo antedicho opera a modo de lineamiento, no como pautas prescriptas, dado que el mismo Paulo Freire ha sostenido que la propuesta pedagógica se hará y se rehará en el marco de cada experiencia a partir de la reflexión con los oprimidos, en este caso con las mujeres oprimidas (Freire, 1977).

El enfoque de Freire permite también trabajar contenidos relativos a la libertad como una construcción a conquistar por parte de los sujetos oprimidos. La libertad no es una donación, es una conquista que exige una búsqueda permanente, búsqueda que a la vez significa un acto de responsabilidad (Freire, 1977). Resulta esto fundamental en situaciones en las que las oprimidas vivencian entre otras experiencias, emociones, dolores, el miedo a asumir la libertad porque eso conlleva un vacío que requiere ser llenado con autonomía. La formación de esa autonomía debería ser el objeto formativo de estas propuestas educativas en cárceles.

Vale aclarar que en estos casos se trata de una doble complejidad a afrontar: la libertad física cuando se cumpla el período de encierro y la libertad emancipatoria a la que se refiere Freire.

La educación como derecho humano

En la Constitución argentina, a partir de su Reforma de 1994, queda claramente reafirmado el derecho a la educación como un derecho humano, civil a la vez que social (Nieva, 2008).

Los artículos principales referidos a este derecho son el: 5, 14 y 75 en sus incisos 18 y 19. Según el primero de ellos «cada provincia dictará para sí una Constitución (...) que asegure (...) la educación primaria» (CN, art. 5). «Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio, a saber (...) de enseñar y aprender» como un derecho individual (CN, art. 14).

En tanto, desde 1853 le corresponde como atribución al Congreso nacional el «proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria» (CN, art. 75, inc 18). Y, desde la Reforma de 1994, le atañe además el «proveer lo conducente al desarrollo humano (...) la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y la autarquía de las universidades nacionales» (CN, art. 75, inc.19), configurándose así como derecho social.

En 2006, el gobierno central impulsó una nueva ley de educación: la Ley de Educación Nacional (LEN) que fue aprobada ese año durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007), siendo Daniel Filmus ministro de Educación. La ley buscó la universalización progresiva de los servicios educativos; instauró ocho modalidades para los cuatro niveles del sistema educativo, entre ellas algunas nuevas como la de Educación en contextos de privación de la libertad; y otorgó importantes facultades al Consejo Federal de Educación. Éste tiene como atribuciones la de definir la política educativa nacional, concertarla y coordinarla y emitir resoluciones obligatorias en los casos en que lo considere necesario.

Con anterioridad a este marco legal existía una importante experiencia de educación universitaria en contextos de encierro entre la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el Servicio Penitenciario Federal en 1985, denominada: UBA XXI, que aún continúa implementándose.

En las cárceles, según Francisco Scarfó³ (integrante del Grupo de Estudio de Educación en Cárceles de La Plata.), para que la educación en tanto derecho humano sea de calidad debe reunir las siguientes características:

³ Según Francisco Scarfó, expresado en *Jornada de debate y formación sobre Educación en Cárceles*, UNCuyo, 2/11/2012.

- Accesibilidad: acceder al derecho sin restricción alguna; educación para todo recluso, ya sea en proceso o sentenciado.
- Asequibilidad: que haya diversidad en la oferta educativa con una variedad de trayectorias educativas.
- Adaptabilidad: que la educación sea de acuerdo a la persona que la recibe y al contexto que la rodea.
- Aceptabilidad: que los contenidos y métodos de la enseñanza sean éticos, lo cual implica considerar una educación en derechos humanos.

El derecho a la educación en contextos de privación de libertad

Esta modalidad educativa fue aprobada en la LEN en el capítulo XII, del título II (arts. 55 a 59), referido a «el sistema educativo nacional» es decir como una de las partes estructurantes del mismo. En su artículo 55 sostiene que está «destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna». Y debe ser «puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución».

Los objetivos más importantes de esta modalidad son:

Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran; favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia; asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad; contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural (LEN, art. 56).

Además, queda establecido de modo contundente que «las jurisdicciones y los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran

niños/as y adolescentes privados de libertad» deben implementar esta modalidad (LEN, art. 57). En tanto la relevancia del artículo 58 está focalizada en que «los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños/as de cuarenta y cinco días a cuatro años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través de jardines maternales o de infantes así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias». Finalmente el artículo 59 dispone que «todos/as os/as niño/as y adolescentes que se encuentren privados de libertad (...) tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.»

Esta estructura y principios básicos previstos en la LEN han sido desarrollados a través de objetivos y líneas de acción específicas por el Consejo Federal de Educación a través de la Res. N° 127/10 sobre «La educación en Contextos de privación de libertad en el sistema educativo nacional», lo cual genera responsabilidades y obligaciones de políticas educativas específicas a los actores del sistema: Ministerio de Educación Nacional, autoridades de educación provinciales e instituciones universitarias. Este documento marca lineamientos realmente progresistas e innovadores desde una mirada menos reaccionaria.

En los últimos años, en Latinoamérica se ha movilizó la perspectiva para garantizar el derecho a la educación en contextos de privación de la libertad, lo cual hasta hace un tiempo atrás no contaba con tantas iniciativas o las que habían no eran priorizadas. Ese activismo gestó el Primer Encuentro Regional Latinoamericano, en la ciudad de Brasilia en marzo de 2008, en el cual se reconoció a la educación como un derecho de hombres y mujeres en situación de encarcelamiento y se expresó que requiere un abordaje político y pedagógico distinto, apto para enfrentar las desigualdades materiales y simbólicas que inciden sobre esa condición.

Observaciones y comentario de las experiencias

Contextualización de la experiencia

En la provincia de Mendoza hay siete complejos penales para alojar internas/os procesadas/os y condenadas/os mayores de 18 años. Son los siguientes, según información oficial⁴:

- Complejo Penitenciario Boulogne Sur Mer (Capital). Está destinado únicamente a procesados, con excepciones específicas en casos en que la vida o integridad de la persona corra riesgo en los establecimientos para condenados (capacidad: 960 plazas).

- Complejo Penitenciario San Felipe (Capital). Destinado a condenados con sentencias en firme y a disposición de los jueces de Ejecución Penal de la Provincia o de la Justicia federal. Los jóvenes adultos (entre 18 y 21 años) son alojados en este complejo, en un sector totalmente separado del resto de la población penal. Del mismo modo, los internos en período de prueba (capacidad: 960 plazas).

- Complejo Penitenciario Almafuerte (Cacheuta, Luján de Cuyo). Destinado a condenados con sentencias en firme y a disposición de los jueces de Ejecución Penal de la Provincia o de la Justicia Federal (capacidad: 940 plazas).

- La Unidad Número 3 El Borbollón (Las Heras). Está destinada exclusivamente a mujeres, tanto procesadas como condenadas, en algunos casos internadas con hijas e hijos a cargo (s/datos de plazas).

- Régimen Abierto de Mujeres (RAM). Espacio ubicado en Godoy Cruz, destinado a mujeres, calificadas con buena conducta, que transitan su último período de condena. También, con casos de madres con niñas/os a cargo (s/datos de plazas).

- Cárcel de Encausados (San Rafael). Jóvenes y adultos con grupo familiar residente en la zona Sur de Mendoza (s/datos de plazas).

⁴ Fuente: Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, de 26 de noviembre de 2010, sobre «Asunto de las Penitenciarías de Mendoza».

- Granja Penal Gustavo André (Lavalle). Aquí se alberga a los internos que están en la última etapa de su condena. Lo que se conoce como «beneficio de período de prueba». Por lo tanto se efectúan tareas de laborterapia, principalmente de carácter rural, de granja y mantenimiento (s/datos de plazas).

Las experiencias sobre las que reflexiono en este artículo se llevaron a cabo a partir de un Convenio de Cooperación Académica entre la Dirección General de Escuelas, el Ministerio de Gobierno, Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Mendoza, el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de Cuyo destinado a generar dispositivos que habiliten el acceso, permanencia y egreso de los detenidos en unidades carcelarias dependientes del Servicio Penitenciario Provincial a las ofertas educativas de la UNCuyo⁵.

El convenio involucra a las/os internas/os de todas las unidades penales ubicadas en Mendoza (a excepción de la Cárcel de Encausados de San Rafael por una dificultad de distancia física de la sede central de la UNCuyo), de las cuales enfoco las reflexiones en las acciones educativas desarrolladas para internas de la Unidad 3 El Borbollón y el Régimen Abierto de Mujeres (RAM).

Como refiere Scarfó la mayoría de las instalaciones penales para mujeres no fueron construidas específicamente para este fin, a diferencia de las destinadas al encierro de hombres, sino que en general se trata de edificios comprados por el Estado a congregaciones religiosas (pensadas para el encierro voluntario de mujeres). Coincidiendo con ello la Unidad 3, ubicada en el departamento de Las Heras, en un ex convento de monjas que fue adquirido definitivamente en 2007 por el gobierno provincial. La construcción limita con un basural municipal.

Por otra parte, el RAM se encuentra en un sector de la Dirección de Adolescencia, Niñez y Familia (DINAF) en un predio más abierto y de fácil acceso donde también funcionan otras instituciones sociales y educativas, entre ellas el Centro de Detención de Menores (antes COSE).

⁵ Dicho convenio se firmó el 17 de noviembre de 2008 en el penal de Almafuerte.

En noviembre de 2010 el Estado provincial informó a los representantes de la Corte Interamericana de Derechos Humanos⁶ que para enfrentar la situación de hacinamiento, mediante la reestructuración de su sistema penitenciario, la Provincia de Mendoza realizó diferentes adecuaciones. Entre ellas se menciona la posibilidad de que detenidas/os puedan iniciar estudios de Nivel Superior.

Dentro de todos los complejos existe la posibilidad de cursar educación general básica de adultos, en cambio solo en el complejo Boulogne Sur Mer se llevan a cabo tutorías, consultas y conforman tribunales de examen de carreras de la UNCuyo, allí son trasladadas/dos las/os internas/os de los otros penales que siguen estudios superiores (a excepción de los alojados en San Rafael). En la actualidad aproximadamente 50 de ellos/as son estudiantes regulares de carreras universitarias, según la Secretaría de Extensión Universitaria.⁷

Las instituciones que ofrecen servicios educativos con terminalidad de nivel, a las internas, en los penales de mujeres son las siguientes⁸:

- En la Unidad 3, El Borbollón.

Programa de Alfabetización.

CEBA N°3-044 (EGBA).

CENS N°3-494 (Polimodal).

CCT N°6-052 (Capacitación para el Trabajo).

6 En el marco de la visita a la provincia de la Comisión de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (noviembre de 2010), luego de que el 22 de noviembre de 2004 por resolución de este organismo se resolviera requerir a la República Argentina que adoptara de forma inmediata las medidas que fueran necesarias para proteger la vida e integridad de todas las personas privadas de libertad en la Penitenciaría Provincial de Mendoza y en la unidad Gustavo André, de Lavalle, así como la de todas las personas que se encontraran en el interior de éstas.

7 Fuente: http://www.uncu.edu.ar/extension/paginas/index/educacion-en-contexto-de-encierro_18/11/12.

8 Fuente: http://www.mendoza.edu.ar/institucional/index.php/instituciones-educativas-de-educacion-en-contextos-de-encierro.html_17/11/12

Oferta educativa universitaria por convenios con la UNCuyo con traslado al penal de Boulogne Sur Mer.

Proyectos de Formación General (ejemplo, clases de ajedrez).

Biblioteca (en formación).

- En el Régimen Abierto de Mujeres (RAM)

CEBA N°3-049 (a través de aula satélite EGBA).

Oferta educativa universitaria con convenios con la UNCuyo con traslado al penal de Boulogne Sur Mer.

Descripción y comentario de la experiencia

Según los convenios firmados oportunamente, en noviembre de 2008 y diciembre de 2010, la Universidad garantiza el dictado de los contenidos básicos de los cursos de ingreso a las distintas carreras seleccionadas por las/os detenidas/os y la constitución de mesas examinadoras dentro del calendario regular de exámenes de cada Unidad Académica (Convenio ME 69/11)⁹. En ese marco la UNCuyo creó, en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria y con participación de la Secretaría Académica, el Programa Educación Universitaria en Contextos de Encierro que pretende promover el acceso, permanencia y egreso de las ciudadanas y ciudadanos detenidos en unidades carcelarias de Mendoza a carreras de la Universidad Nacional de Cuyo establecidas para esta modalidad educativa.

La propuesta metodológica de trabajo de la Universidad agregó a lo suscripto con el Ministerio de Educación un acompañamiento que asegurase a las detenidas y detenidos el mayor número de instancias presenciales posibles. En éstas participan alumnas/os tutoras/es, seleccionados por la Universidad, para este objetivo. Se trabaja con un/a alumno/a tutor/a (estudiante avanzado de la carrera específica) cada dos internas/os. Además se solicitó a los equipos de cátedra que consideraran la posibilidad de que algún/a docente brindara clases de consulta y conformara tribunal examinador en el complejo universitario del penal de BSM. Gradualmente

9 Último convenio vigente.

se nombraron, además, coordinadores de las tres facultades que ofrecen carreras.

Dos precedentes importantes lo constituyen internos que se inscribieron con anterioridad a estos convenios en las carreras de Trabajo Social y de Derecho respectivamente. A la fecha, estos internos mantienen su figura de alumnos regulares con un notable desempeño académico. Inclusive, uno de ellos cursa regularmente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales dado que cumplió el tiempo de su condena.

En 2009 (primer año académico de implementación del programa), lograron pasar las instancias de ingreso catorce detenidas/os a distintas carreras universitarias. Cuando se proyectó la propuesta académica para 2010, la decisión sobre las carreras que se ofrecerían se hizo cruzando tres aspectos: el tiempo de encierro de cada interna/o, las características de su condena¹⁰ y el plan de estudios de cada carrera.

En función de ello se propusieron tres criterios para la selección de carreras posibles.

1) Carreras que tengan reglamentada la figura de alumno libre.

2) Carreras que no requieran obligatoriamente (por normativa o necesidad) la asistencia a las unidades académicas (UUAA) para el uso de laboratorio y/o tecnología.

3) Carreras que no incluyan dentro de su Plan de Estudios modalidades de prácticas obligatorias que requieran, para su aprobación, la asistencia de los alumnos a las UUAA o a alguna organización externa.

Propuesta de flexibilización en relación con el tercer criterio:

En el caso de tratarse de carreras que incluyan dentro de su Plan de Estudios modalidades de prácticas obligatorias, la unidad académica podría evaluar la posibilidad de que dicha práctica se realice en las mismas instalaciones penitenciarias (CENS, gabinetes, áreas judiciales, otras).

Aplicando los criterios y flexibilización propuesta, se llegó al siguiente menú de carreras para el año académico 2010 en esta modalidad:

¹⁰ Las características de la condena y los beneficios que eventualmente se desprenden de ello pueden cambiar la accesibilidad al cursado.

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales:

- Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública.
- Licenciatura en Sociología.
- Licenciatura en Trabajo Social.

Facultad de Derecho:

- Abogacía.

Facultad de Filosofía y Letras¹¹:

- Profesorado de Grado Universitario en Filosofía.
- Licenciatura en Filosofía.
- Profesorado de Grado Universitario en Lengua y Literatura.
- Licenciatura en Letras.
- Profesorado de Grado Universitario en Historia.
- Licenciatura en Historia.
- Profesorado de Grado Universitario en Ciencias de la Educación.
- Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Desde entonces las acciones pedagógicas del programa están centralizadas en lo que se denominó Complejo Universitario Profesor Alberto Estrella, dentro del penal de Boulogne Sur Mer. Allí se acondicionó un espacio formado por dos aulas, un lugar para biblioteca y un pequeño patio con obras de arte de tipo mural.

En la Unidad 3 El Borbollón no hay aulas ni espacio físico destinado al estudio (todo se hace en la capilla interreligiosa), no tienen biblioteca, no cuentan con tecnología educativa (PC, impresora, DVD). Todas conquistas ya logradas en los penales de hombres¹². En el RAM hasta hace pocos meses

11 En estos casos se consideró necesario informar a las/os inscriptas/os a carreras de profesorado que no podrán ejercer la docencia si sus causas están vinculadas a los art. 70 y 141 de la Ley de Educación 26206 (delitos de lesa humanidad, actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático, delitos contra la integridad sexual).

12 Observación realizada entre 2009-2011.

atrás tampoco se contaba con espacio físico y recursos tecnológicos necesarios para el estudio. Luego de muchos pedidos se logró la disposición de una habitación pequeña, con mesa, sillas, PC e impresora.

A la fecha casi la totalidad de los internos hombres que son estudiantes de nivel superior han sido alojados en el penal de BSM. Mientras que las mujeres son trasladadas hacia dicho complejo para realizar las actividades educativas. Para este fin las autoridades de las unidades de mujeres utilizaban para el traslado de las internas los mismos móviles asignados para la compra de víveres y realización de otros trámites, lo que produce importantes demoras en la llegada a las actividades pedagógicas organizadas en el complejo.

Un problema recurrente que ha afectado el desarrollo de las tutorías disciplinares ha sido este tipo de retrasos en los traslados. Las propias tutoras disciplinares han expresado que representa un obstáculo para el desarrollo de las tutorías: «Hay una constante y es el tema de los traslados, especialmente de las estudiantes que se encuentran detenidas en la Unidad Penitenciaria de El Borbollón (...) Muchas veces tenemos que adecuarnos a los horarios que se manejan desde el sistema penitenciario, cuando no, reunirnos después de tres horas de espera, desgastadas y desanimadas». A la fecha la mayoría de los alumnos regulares hombres habita en las sedes BSM y San Felipe.

Se pone de manifiesto que para muchos actores institucionales el acceso a la educación en las cárceles es concebido como un beneficio del que gozan algunas/os internas/os y no como un derecho inalienable e interdependiente con todos los derechos humanos. Es decir que no se puede perder por la situación de encierro. En este sentido toda persona «involucrada con algún proceso educativo dentro de los penales se transforma en garante de ese derecho» (Cucchi, 2010).

Reflexiones finales

El tratamiento de las mujeres que estudian en contextos de encierro y la organización de sus actividades curriculares deberían considerar la perspectiva de género. Ellas están por un lado privadas de libertad y además doblemente vulneradas: por su condición de mujer en una sociedad sexista

y, en general, de mujeres pobres. Si bien participan del Programa Educación Universitaria en Contextos de Encierro, las condiciones del encierro en las cuales viven son más precarias que las de los varones. Dado que se las relega, siempre, entre otras razones que se arguyen, por ser una población cuantitativamente menor, menos conflictiva y por tanto con menor capacidad de presión.

El proceso educativo de mujeres no puede ser abordado igual que el de los hombres privados de libertad que estudian. Muchas de ellas tienen hijos y/o hijas a su cuidado dentro del encierro y aún las que no los tienen parten de una situación inicial de desventaja por el contexto de una sociedad que sobrecarga a las mujeres en la división sexual de las responsabilidades familiares y en la discriminación de los trabajos.

Es llamativo que la visibilización de estas problemáticas, que intenté llevar a cabo para la gestión de acciones académicas dentro del programa, con otras docentes, actores institucionales de la Justicia, del sistema penitenciario y muchos coordinadores de educación de los diferentes penales, advertían las desventajas para las mujeres pero lo explicaban diciendo que la población penal de hombres es significativamente mayor. O esgrimían que era mejor que en otros años, en que ni siquiera existía la posibilidad de estudiar una carrera universitaria allí. Todo parecía estar naturalizado o justificado al amparo de los avances logrados en los últimos años (por cierto válidos).

A partir del diálogo con las internas que iniciaron estudios en el marco del programa, hablamos acerca de las razones por las cuales habían decidido comenzar a estudiar y las respuestas fueron: «Porque fuera de mi encierro yo no podría lograrlo»; «Afuera del penal hay que cuidar hermanos o hijos menores, limpiar, trabajar». Una de ellas agregó: «Mi marido nunca me lo hubiera permitido». Testimonios que demuestran las opresiones que obstaculizan que las mujeres ejerzan su derecho a la educación.

En muchas propuestas educativas, formales y no formales, la mayor parte de los cursos y trayectos educativos que les ofrecen a mujeres refuerzan los roles y estereotipos de género, están referidos a cuestiones consideradas tradicionalmente femeninas, como costura, cocina, estética y artesanía. En este sentido la propuesta de la UNCuyo supera estas concepciones y procura

ampliar el horizonte de posibilidades educativas que contribuya a mejorar otras dimensiones de su vida. Pero se ve obstaculizada y debilitada sus acciones por las discriminaciones, generales, hacia las mujeres en la sociedad y por las relegaciones de los penales de mujeres en particular.

En consecuencia, el derecho a la educación en las mujeres privadas de libertad aparece con menos niveles de logro en su ejercicio que el de los varones en la misma situación, pese a que en ambos casos el garante y responsable directo es el mismo, el Estado.

Bibliografía

- FREIRE, Paulo (1977). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Siglo XXI editores.
(1978). *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI editores, XXIIª edición en español.
- LLAVER, Nora y otras (2011). *Informe final de resultados del proyecto Educación popular en Mendoza: análisis y experiencias*. Programa La Cátedra Investiga, FCPyS.
- MESSINA, Graciela (1996). «La oportunidad de ser mujer: una mirada desde la educación». En AAVV, *Relaciones de género y exclusión en la Argentina de los 90*. ADEUEM (octubre de 1996). Buenos Aires, Espacio Editorial.
- NIEVA, Juan Carlos (2008). «El nuevo marco jurídico de la educación en Argentina». Documento de Cátedra S/E, FCPyS, UNCuyo, Mendoza.
- SCARFÓ, Francisco José (2003). «El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en Derechos Humanos». En *Revista IIDH* (Instituto Interamericano de Derechos Humanos), N°36 Edición Especial sobre Educación en Derechos Humanos, San José, Costa Rica.

Fuentes normativas:

- REPÚBLICA ARGENTINA. *Constitución de la Nación Argentina*, texto ordenado por Ley N° 24.430. Buenos Aires, EUDEBA, Ministerio de Cultura y Educación, 1997.
- REPÚBLICA ARGENTINA. Ley N° 26.206 de Educación Nacional.
- REPÚBLICA ARGENTINA. Ley N° 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes.
- REPÚBLICA ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Resolución 127/10.
- REPÚBLICA ARGENTINA. Ministerio de Educación. Protocolo N° 1035/2008 de Cooperación Académica Universitaria.
- REPÚBLICA ARGENTINA. Ministerio de Educación. Convenio N°69/11 de Cooperación Académica Universitaria.
- CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. Resolución del 26 de noviembre de 2010 sobre «Asunto de las Penitenciarías de Mendoza».

Otras fuentes consultadas:

CASTIGLIA, Mariana y MOLINA, Alberto. *El derecho a la educación universitaria en contextos de encierro*. Ponencia en Jornadas de Extensión Universitaria, Compromiso social y calidad académica: roles y desafíos de la extensión universitaria. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. 20 y 21 de octubre de 2009.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS. Coordinación de Educación en Contextos de Encierro. Sitio web: www.mendoza.edu.ar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. Secretaría de Extensión Universitaria. Referentes del Programa de Educación Universitaria en Contextos de Encierro: Paula Petrelli y Alberto Molina.

COMUNICACIÓN SOCIAL

Cultura mediática: un ambiente totalizador

Por: Romina Andrea Barboza
(FCPyS. UNCuyo)¹

Se toma como punto de partida la polisemia de cultura mediática y la necesidad de precisar el concepto. El objetivo del trabajo es pensar y profundizar la perspectiva del ambiente mediático para pensar algunos fenómenos de la vida contemporánea.

Afirmamos que los individuos están inmersos en unacultura mediática integrada por dos sistemas interrelacionados pero relativamente independientes: un sistema técnico, un grupo de soportes y de premisas que guían su funcionamiento, y un sistema simbólico, un conjunto de producciones culturales mediáticas y de modos de acercamiento de los individuos con la producción y el consumo de esos productos.

Media culture: a totalizer enviroment

Abstract

The article takes as its starting point the polysemy of Media Culture and the need to clarify the concept. The objective of this paper is to think and examines the notion of media environment to understand contemporary life.

Individuals are located in a media culture composed of two relatively independent but interrelated systems: a technical system, a media group and assumptions that guide its logic, and a symbolic system, a set of media products and modes approach individuals with the production and consumption of these products.

¹ rabarboza@outlook.com

Presentación

La proliferación de bibliografía sobre *sociedad de la información*, *cultura mediática* y *sociedad digital* y la multiplicación de novedades constantes sobre dispositivos técnicos y medios vinculados a la comunicación y al procesamiento de información nos alerta sobre la velocidad de los cambios de un objeto de estudio que no siempre los comunicadores sociales tenemos claro. Los cambios cuantitativos y cualitativos introducidos por el desarrollo técnico, las modificaciones vertiginosas de las sociedades, el crecimiento y diversidad de medios de comunicación y la vasta y novedosa bibliografía sobre el tema nos impulsan a intentar esclarecer qué es *cultura mediática*. Alcanzar este objetivo es un punto de partida para dar pasos firmes a la hora de comprender cómo, dónde y por qué esta cultura influye, condiciona o determina cambios socioculturales y cómo interviene en la política, en la educación, en el trabajo y en la familia. Nos guía un ejercicio reflexivo que intenta rescatar y reforzar un particular enfoque de cultura mediática entendida como ambiente o mundo. En ese intento, buscaremos respuestas parciales y también plantearemos nuevas preguntas.

Para abordar estrictamente la cultura mediática, tomamos la propuesta del proyecto de investigación «Tecnologías de comunicación, culturas mediáticas y constitución de la subjetividad. Los procesos de socialización, educación y subjetivación en un contexto de declinación de las instituciones tradicionales y metamorfosis de la Ley» de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo. En este trabajo se hace hincapié en la construcción de un mundo o ambiente mediático formado por dos sistemas o niveles interrelacionados pero relativamente independientes: un sistema técnico que abarca el conjunto de soportes y un sistema formado por las producciones culturales mediáticas.

El recorrido consistirá en un primer momento en nombrar algunos de los cambios culturales con respecto a la nueva configuración de los tiempos urbanos y su relación con el entretenimiento mediático; marcaremos la dinamización de los tiempos de ocio introducida, por un lado, por los cambios producidos en el ámbito laboral a partir de la entrada de las sociedades bajo el dominio del neoliberalismo y, por otro, por la entrada progresiva de la técnica en todos los ámbitos cotidianos; por último, delinearemos los rasgos

propios de la cultura urbana caracterizada por el aumento de la movilidad de los individuos y del consumo mediático intersticial, en el marco de un funcionamiento convergente de la economía pulsional y la economía comercial².

En un segundo momento indagaremos sobre la construcción del ambiente mediático formado por un sistema técnico y un sistema simbólico. El primero será analizado a la luz de los rasgos primordiales del Paradigma de las Tecnologías de la Información desarrollados por Manuel Castells. La Sociedad del Ocio Intersticial puede ser detallada, al igual que la Sociedad de la Información, la Sociedad del Conocimiento o la Sociedad Digital, en base a cinco premisas de funcionamiento técnico que forman una estructura coherente. Sobre cada uno de los rasgos postulados por Manuel Castells, a saber, la relación entre tecnología e información, la alta penetración de las tecnologías, la convergencia, la flexibilidad y la estructuración en red señalaremos los aspectos perniciosos desatendidos por los defensores de modelos tecnoutópicos. Al abordar el sistema simbólico se expondrán la posturas de Roger Silverstone, Anthony Giddens y Marc Augé sobre los procesos de rutinización y ritualización para luego analizar en perspectiva las tendencias de la vida urbana y las de producción y consumo mediático y la posibilidad de pensar la existencia de ritos mediáticos.

Hacia el final del artículo, arribaremos a conclusiones parciales, al indicar qué criterios subyacen a la construcción del ambiente mediático, destacando la serie de condicionamientos técnicos, simbólicos, temporales y espaciales no siempre advertidos y, en consecuencia, las exiguas posibilidades de elegir la pertenencia o no a la cultura mediática.

Cultura urbana

La población urbana, según datos de 2009, supera el 50% de la población mundial y se espera que para el 2050 ese porcentaje alcance el 70% (Igarza, 2009). Los procesos de urbanización, estrechamente –pero no únicamente– vinculados al desarrollo y expansión de los medios de transporte y de comunicación, generan cambios sociales, económicos, políticos y culturales

² Para ampliar ver Dufour, Dany-Robert (2007).
El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total.

en una gran parte de la población y hacen de la ciudad el escenario paradigmático de la innovación y la tecnología. Esto nos indica que es casi imposible no acceder, por distintos caminos, a lo que llamamos Cultura Mediática.

A pesar de las limitaciones socioeconómicas y de infraestructura que condicionan el acceso, la disponibilidad y la eficacia de los medios, en esta primera aproximación a la cultura urbana queremos simplemente dejar claro que es en la ciudad donde priman y son precursores los cambios técnicos en general y, son más notables aún, dentro de las comunicaciones. Esto implica que, fuera de las grandes ciudades, los adelantos pueden llegar –de hecho, llegan– con posterioridad, pero no hay aglomeración de habitantes que, más tarde o más temprano, más o menos asiduamente, no tenga contacto con los nuevos medios de comunicación y, a medida que estos medios son interconectados a redes (de internet o telefonía), por ende, tienen acceso a todo el universo mediático.

A fin de cuentas, marcamos que no hay homogeneidad en cuanto a la calidad y cantidad de tecnología en las urbes del mundo, pero sostenemos que están transversalmente estructuradas por medios de transporte y comunicación.

En las ciudades, la segunda actividad más importante después del trabajo es el consumo de medios de comunicación y, en el hogar, es la actividad predominante (Igarza, 2009). Por eso, «la *cultura urbana*, paradigmática de la civilización contemporánea, es una cultura mediática» (...) puede ser que la cultura mediática no sea al fin y al cabo la cultura de todos ni mucho menos, pero sí connota la cultura de la mayoría y principalmente, de la cultura urbana» (22-3). La tendencia marca que, en la ciudad, tanto el tiempo de ocio como el laboral se fragmentan y son los nuevos medios móviles, que no reconocen límites temporales y espaciales, los que multiplican las *burbujas de ocio* –contenidos mutimediales de breve extensión– (Igarza, 2009).

Hay dos factores decisivos en esta reestructuración de la vida urbano-mediática. Una de esos factores es el avance técnico, el otro tiene fundamentos económicos. Las últimas modificaciones que ha sufrido el campo laboral permiten observar cómo actúan estos dos factores.

El trabajo es un eje estructurador de la vida cotidiana, pero desde hace unas décadas sufre profundas transformaciones y síntoma de ello es el proceso de dinamización entre los tiempos de producción y descanso. Algunas de las modificaciones con respecto a la tradicional forma de productividad son la fragmentación temporal y espacial (es decir, por un lado aumenta el teletrabajo, pero por otro las nuevas tecnologías obligan a la disponibilidad permanente del trabajador), la aparición de nuevas profesiones, la multiplicación de empleos atípicos (a tiempo parcial, horario flexible o rotativo, trabajo temporal, contratos flexibles), modificación en algunos casos de la estructura jerárquica (de estructuras verticales hacia otras más horizontales), por nombrar algunas.

La flexibilización del trabajo y la inserción cada vez mayor de los soportes técnicos en todos los ámbitos de la vida humana van cambiando las condiciones laborales, los lugares y el tiempo dedicado, las relaciones de trabajo, la organización, el perfil de los trabajadores y la productividad que se espera de ellos. Pero además, el creciente estrés es otro factor que colabora en la nueva disposición de los tiempos de trabajo y de descanso. En estas pausas es donde los nuevos soportes y contenidos intersticiales, mediáticos y de entretenimiento se instalan con facilidad. Esto no es fortuito si tenemos en cuenta que las tecnologías se vuelven cada vez más imprescindibles para trabajar y tienen una presencia continua en las actividades sociales.

«La sociedad del espectáculo ha derivado en una sociedad digital, hiperconectada y entretenida» (40). En esta cita, y más adelante según Dany Robert Dufour (2007), vemos la concepción liberal del ocio como trasfondo de la oferta mediática. En este sentido, es fácilmente comprensible que las principales industrias en el mundo sean las dedicadas al entretenimiento: cine, videojuegos y televisión. Siguiendo las líneas paralelas entre medios, tecnologías y ocio, Roger Silverstone afirma:

Consumimos continuamente y gracias a nuestra capacidad de hacerlo contribuimos a la textura de la experiencia, la reproducimos y en no escasa medida la afectamos. Recibimos para ello la ayuda de los medios. En efecto, el consumo y la mediatización son, en muchos aspectos, fundamentalmente interdependientes. Consumimos medios. Consumimos a través

de los medios. Aprendemos qué y cómo consumir a través de los medios. No es descabellado sugerir que éstos nos consumen. Y, como ya lo señalé y seguiré sosteniéndolo, el consumo mismo es una forma de mediatización, y los valores y significados dados de los objetos y servicios se traducen y transforman en los lenguajes de lo privado, lo personal y lo particular. Consumimos objetos. Consumimos bienes. Consumimos información. Consumimos imágenes. Pero, en ese consumo, en su diaria autoevidencia, elaboramos nuestros propios significados, negociamos nuestros propios valores, y de este modo damos sentido a nuestro mundo. Soy lo que compro; no ya lo que hago o, en verdad, lo que pienso. Y, otro tanto, entiendo, sucede con ustedes (Silverstone, R., 2004: 129-30).

Por las razones que esgrime Silverstone (2004), el consumo no puede ser visto exclusivamente desde una perspectiva económica. La creación de rutinas y hábitos de acuerdo al consumo mediático contribuye a ordenar la vida diaria también desde una perspectiva técnica y simbólica. Paradójicamente, la rutina que se impone, en el marco que venimos describiendo, es la cultura de lo efímero, fragmentado y discontinuo, pero «solo deseamos y manejamos lo efímero porque sabemos que es permanente (...) Y en este aspecto los medios nos mantienen en movimiento» (134).

Ocio, entretenimiento, consumo y placer forman un eje coherente capaz de ser analizado en términos económicos, encuadre necesario antes de abordar cada uno de los sistemas que conforman el ambiente mediático.

Rastreademos en los años 80 los inicios del proyecto neoliberal y conservador que supuso la desregulación a favor del sector privado, mediante la restricción y limitación de la acción del Estado en el mercado. La autonomía del mercado se impuso cada vez con mayor claridad debilitando la soberanía de los gobiernos nacionales y, paralelamente, las burocracias privadas se consolidaron actuando «en nombre de la técnica. Ahora, toda política económica es aparentemente la aplicación de una técnica que se presenta como la única forma de racionalidad. Frente a ella, la política semeja ser un ámbito de la irracionalidad» (Hinkelammert, F., 2003: 25).

Además de los efectos de las políticas neoliberales y del dominio de la técnica, otra de las claves para entender por qué el consumo crece sostenidamente durante el tiempo libre en el marco de la cultura urbana la aporta Dufour al explicar el funcionamiento del neoliberalismo en el marco de la economía pulsional.

La naturaleza, dios, el Estado y la razón son diversas figuras que a lo largo de la historia han ocupado el lugar del *otro* o *tercero* cumpliendo con la tarea de instaurar simbólicamente al sujeto al someterlo a una normatividad exterior y superior a él que representa la *prohibición*. Frente a la caída de todas esas figuras, Dufour (2009) entiende que el *mercado* se postula para ocupar el lugar del *tercero*, prescribiendo el goce y liberando las pulsiones:

Se trata, en resumen, de poner frente a cada deseo (por definición *sin objeto*), sea el que fuere (de orden cultural, práctico, estético, de distinción social, real o falsamente médico, de prestancia, de adorno, sexual...), un objeto fabricado disponible en el mercado de los bienes de consumo. En el relato de la mercancía, cada deseo debe encontrar su objeto. Todo, necesariamente, debe hallar una solución en la mercancía. El relato de la mercancía presta los objetos como garantes de nuestra felicidad y, lo que es más, de una felicidad que se hace realidad aquí y ahora (Dufour, D., 2007: 88).

Ante la desregulación de las pulsiones promocionada en gran medida por el liberalismo, el relato de la mercancía encuentra su forma de expresión más efectiva en el discurso publicitario y, en los medios, los vehículos más eficientes. Subrayamos el paralelismo entre la información relevada por Igarza sobre el aumento del tiempo de ocio intersticial, el crecimiento del consumo durante las pausas, la ampliación de la oferta mediática orientada principalmente hacia el entretenimiento, los aportes de Silverstone en cuanto a la centralidad del consumo como ordenadora de la experiencia cotidiana y la descripción del funcionamiento de la economía pulsional de Dufour indicando caminos convergentes entre la economía comercial y la economía psíquica que contextualizan la relación entre cultura urbana y *cultura mediática*.

Ambiente mediático: sistema técnico y sistema simbólico

Planteamos la cultura mediática en dos niveles simultáneos e interdependientes: por un lado, un sistema técnico que abarca el conjunto de soportes materiales y, por otro, un sistema simbólico que incluye el contenido que circula a través de tales artefactos técnicos y el modo de rutinización de los individuos en la vida diaria vinculado al consumo y producción de esos contenidos mediáticos. Los dos sistemas son interdependientes y formadores de un ambiente. Bajo esta concepción, queremos remarcar la diferencia entre hablar de medios de comunicación o soportes manipulables a voluntad y la existencia de un ambiente mediático inspirado en los modelos tecnoutópicos como la Sociedad de la Información, la Sociedad del Conocimiento o la Sociedad del Ocio Intersticial.

La cultura mediática, dentro del sistema técnico, abarcará entonces todo el conjunto de dispositivos técnicos que se caracterizan por su capacidad de almacenamiento, reproducción y/o procesamiento de información. Incluimos como parte de la cultura mediática entonces todos los dispositivos de comunicación y todos los medios desde los masivos a los locales; desde los medios digitales hasta los analógicos; pasando por los públicos y los privados; los medios interactivos; los medios orales, los audiovisuales y los gráficos; los medios dominantes y los alternativos. Todos son incluidos –y los que vengan serán incluidos– si cumplen con las premisas del *paradigma de la información*. La falta de flexibilidad, convergencia o adaptación a la lógica en red será pagada con la obsolescencia.

La complejidad y riqueza de la definición de cultura mediática radica en la diferenciación y complementariedad de estos dos sistemas, capaces de ser analizados por separado, el sistema técnico y el sistema simbólico.

Sistema técnico

Nos enfrentamos al problema de la proliferación de nombres que intentan dar cuenta de un nuevo modelo de sociedad que toma por fundamento los avances técnicos en materia de comunicación e información, con impacto irreversible sobre los hábitos socio-culturales de la población urbana. Se habla casi indistintamente de sociedad de la *información*, sociedad *digital* y sociedad *en red* como si fueran sinónimos. Pese a las diferencias nominales

entre las acepciones, creemos que comparten bases comunes entre estos conceptos, para dar cuenta de ellas, recuperaremos el relevamiento de las particularidades en torno a las *tecnologías de la información* mencionadas por Manuel Castells en *La Sociedad Red*. Procederemos entonces a «precisar los rasgos que constituyen el núcleo del paradigma de la tecnología de la información. Tomados en conjunto, constituyen la base material de la sociedad de la información» (Castells, 1998: 88).

- El paradigma de la tecnología de la información

La primera característica del nuevo paradigma es que la información es su materia prima: son tecnologías para actuar sobre la información y no solo información para actuar sobre la tecnología (Castells, M., 1999: 88)

Es decir que los dispositivos técnicos son básicos e indispensables tanto en la producción como en la circulación de información y datos a gran velocidad, a bajo costo y de alcance mundial. La circulación eficaz, libre y rápida de la información es la particularidad sobresaliente del paradigma de las TIC, es la base de la economía y del nuevo modelo societal. Desde este modelo se afirma que en las posibilidades abiertas por las nuevas tecnologías se encuentra el horizonte de una sociedad más democrática y justa. La técnica puesta al servicio de la comunicación aseguraría la accesibilidad de la información para las mayorías, una mejora en la educación en base a la alfabetización digital y una comunidad más y mejor comunicada gracias a los nuevos dispositivos que aumentarían el bienestar social y permitirían superar las desigualdades.

La segunda característica, en estrecha relación con la primera, es la capacidad de penetración de las nuevas tecnologías en todas las actividades humanas. Se comprende entonces que la primera actividad en el hogar sea el consumo de medios y, en general, después del trabajo, la segunda (Igarza, 2009). Como vimos, la presencia de los medios de comunicación en las sociedades actuales y urbanas es una constante y la tendencia indica una consolidación de estos en todos los ámbitos. La sinergia y convergencia entre antiguos medios como la televisión, la radio y el diario, con las posibilidades técnicas instrumentadas a partir de internet, la información satelital y la telefonía celular configuran la vida urbana donde sobresalen la ubicuidad, la cotidianeidad, la ¿dependencia? de los sujetos en relación con los medios.

Estos dos primeros puntos establecidos por Castells son los pilares de las visiones utópicas que erigen a las tecnologías en comunicación como estandarte principal de sociedades más justas, con más servicios, mejor comunicadas, más eficientes y participativas. De este modo, las TIC, con su velocidad e interconexión, augurarían un fortalecimiento de la democracia gracias a las posibilidades de participación de los ciudadanos en nuevos espacios públicos de debate y discusión y –por medio de la publicación y visibilidad de la información pública– a la promoción de la transparencia de los actos de gobierno. En el plano educativo, la ampliación del acceso a los nuevos dispositivos técnicos contribuiría a mejorar la calidad educativa debido a las mayores posibilidades de encontrar contenidos, aplicaciones, programas de libre circulación en la red. A su vez, los ciudadanos encontrarían en el sistema tecno-comunicativo mejores y más eficaces herramientas para la gestión de sus trámites y, sobre todo, más dispositivos de comunicación que habilitan el contacto instantáneo, horizontal y en tiempo real entre usuarios más participativos.

Otro de los rasgos de este paradigma –a nuestro entender el más interesante a nivel técnico para analizar a posteriori– es la lógica de interconexión del sistema en forma de red, que facilitaría la interacción de nodos protegiendo la información y manteniendo la flexibilidad de la estructura. La dinastía de la red implica que

la conectividad se transforma en un atributo de todos los organismos sociales que desean estar incluidos en el proceso de globalización que tiende a acelerarse. Esta tendencia resalta la relevancia de las redes de información que vinculan localidades, ciudades, países, regiones y continentes, haciendo posible la globalización de la información. La explosión de la producción de información insufla gran velocidad a los flujos y, mediante éstos, a toda la organización social y al sistema económico. Las características de los espacios de tiempo social, cultural y económico se han transformado con el advenimiento de la sociedad en red (Igarza, 2009: 37).

La metáfora de la red nos da la pauta de la carencia de centro y de una nueva organización más horizontal sin jerarquías.

La estructura en red y la capacidad de penetración de las tecnologías nos llevan a detectar una cuarta característica, la flexibilidad (y la fluidez), cuyo alcance se puede vislumbrar en los procesos y acciones inmediatas en las que intervienen las tecnologías pero también en la estructuración y funcionamiento de organizaciones e instituciones. A fin de cuentas, «lo que es distintivo de la configuración del nuevo paradigma tecnológico es su capacidad para reconfigurarse, un rasgo decisivo en una sociedad caracterizada por el cambio constante y la fluidez organizativa» (Castells, M., 1998: 89).

Anteriormente pudimos constatar los alcances de la flexibilidad y la hiperconectividad en la reestructuración de los tiempos de ocio y de trabajo con el surgimiento del ocio intersticial y mediático debido a la fragmentación de los tiempos urbanos y a la penetración de la técnica en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Estos procesos son manifestaciones concretas que dan cuenta de la reorganización flexible de las sociedades a la par de los criterios técnicos.

El quinto rasgo es la convergencia creciente: «Así, la microelectrónica, las telecomunicaciones, la optoelectrónica y los ordenadores están ahora integrados en sistemas de información» (Castells, M., 1998: 89). La integración de tecnologías requiere de lenguajes comunes como es el caso de la digitalización, rasgo que facilita la formación de sistemas flexibles. La convergencia junto con la interconexión son las características estructurales de la sociedad de la información en las cuales está depositada la confianza de afianzar el modelo. Las expectativas de crecimiento se focalizan en el mejoramiento permanente de la convergencia técnica, en la estandarización de sistemas.

- Consideraciones sobre el paradigma

Estos cinco rasgos son los principales puntos, en cuanto a condiciones técnicas, de la *sociedad de la información*. Consideramos que la puntualización de rasgos en el plano técnico puede dar cuenta y aglutinar los conceptos como *sociedad digital* o *sociedad en red* porque, pese a las distintas denominaciones que se utilicen,

es indistinto que en ocasiones se hable de globalización y en otras de sociedad de la información o del conocimiento, que alternativamente la denominemos sociedad red, informacional, posmoderna, digital o neoliberal o que lleguemos a caracterizar la sociedad contemporánea como sociedad de control, *el modelo se expande sin un verdadero centro, sin líderes reconocibles, inarticulado, casi indeleble, en constante mutación, viscoso, difícilmente aprehensible y en apariencia indestructible a pesar de su fragilidad estructural* (Levis, D., 2010: 2; cursivas nuestras).

La *sociedad de la información*, la *sociedad digital*, la *sociedad en red* y la *sociedad del ocio intersticial* son variantes del modelo tecnoutópico que presenta riesgos que queremos destacar. Sostenemos que la técnica es central tanto para el paradigma de la tecnología de la información como para los modelos utópicos de sociedad que surgen a partir de él. Pero la técnica no solo no basta para lograr los cambios estipulados por aquellos modelos sino que tiende a someter a las sociedades a criterios declarados como objetivos similares a los deseables para el funcionamiento técnico.

Ante esta situación se asoman tres problemas que suelen ser confundidos o inadvertidos porque se solapan parcialmente.

En el marco estrictamente técnico, hay una tensión por el control de los soportes y concentración del desarrollo técnico tanto de software como hardware. Lejos estamos de las versiones tecnoutópicas basadas en la libre circulación de la información que consagran a las tecnologías como productoras de transformaciones vinculadas a la creación de sociedades más democráticas y justas. Al contrario, vemos acciones tendientes a la concentración y control del software y censura de la información tanto del sector privado como del sector público. Más llamativo aún es que las grandes empresas o consultoras internacionales se atribuyen la defensa de la libertad de expresión y se transforman en jueces internacionales.³ Desde una perspectiva económica esto da cuenta del valor de la información y de los soportes, pero también puede ser visto desde otra perspectiva.

³ URL: <http://www.mdzol.com/mdz/nota/395027-para-google-es-alarmante-la-actitud-censora-de-los-gobiernos/> - Consultado el 10 de agosto de 2012

Imbricados con los problemas económicos se presenta un espacio cultural de disputa de la información que circula a través de aquellos soportes y que se traduce en prácticas de filtración, sustracción, publicación, que da cuenta de la circulación, acceso y censura de información a gran velocidad y a escala global, superando las consideraciones exclusivamente económicas y técnicas.

Más allá de las indudables posibilidades que otorgan las TIC para ampliar las fronteras de la conexión, no alcanzan a ser, por sí solas, suficientes a la hora de superar problemas sociales, económicos y culturales. De hecho, las mismas potencialidades pueden ser utilizadas (y son) para fines completamente diferentes a los planteados en vistas de una sociedad igualitaria: si bien los ciudadanos disponen de mayores y mejores herramientas en el manejo y producción de información, no podemos ignorar los enormes y diversos condicionamientos a los que están sometidos. Uno de ellos es la oferta mediática que pasa por la generación de entretenimiento mercantilizado en sus múltiples lenguajes y soportes⁴.

Esto no desmerece el afianzamiento mediante las tecnologías con fines educativos, sociales y culturales, pero tenemos que poner en la balanza cuál es la tendencia hoy y pensar que las previsiones a corto plazo indican una consolidación del ocio mediático intersticial vinculado al consumo, a lo efímero y al entretenimiento.

Desde esta tendencia advertimos otro de los condicionamientos que sufren los sujetos, «la tecnología no es ni buena ni mala, ni tampoco neutral» (Kranzberg, 1985: 50 en Castells, M, 1998: 92). Es decir, para que la técnica sea utilizada en vistas de ideales democráticos y educativos no debe ser aceptada y festejada sin antes analizar y cuestionar la pertinencia y la incorporación de ciertos soportes en determinados ámbitos y de acuerdo a los objetivos perseguidos –no es lo mismo incluir herramientas técnicas en la escuela que en las empresas, ni deberían ser abordadas desde la misma óptica-.

4 URL: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/15/actualidad/1347729715_451265.html - Consultado el 23 de octubre de 2012. Ver cómo se difumina la idea de objetos de consumo con la de objetos culturales a partir del alquiler de contenidos digitales (música y libros) que anulan la posibilidad de herencia de esos objetos enmarcados bajo la lógica mercantil.

Por último, existen condicionamientos relativos a la publicación de información y de licencias por parte del sector público como privado que demuestran la puja cultural –y no solamente económica– existente.⁵

Pero hay un problema subyacente, que suele pasar inadvertido y es, por lo tanto, más peligroso: no sólo la técnica queda evidentemente imposibilitada de convertirse en respuesta y solución a las desigualdades existentes, sino que se convierte en uno de los más grandes riesgos de las sociedades al postularse el conjunto de criterios mensurables y objetivos del sistema técnico como el estándar deseable de funcionamiento social.

Siguiendo el camino trazado sobre los cinco rasgos del paradigma, indicaremos cómo se trasladan al devenir social.

Los medios forman parte de la vida cotidiana, ocupan un lugar privilegiado en el hogar, en el trabajo y en las escuelas, en espacios públicos y privados. La aparición de nuevos medios y modalidades de comunicación junto con la adopción masiva de dispositivos multimediales conectados mediante una estructura en red generan nuevas dinámicas culturales que abren las posibilidades de *participación*. Tener un perfil en redes sociales, por ejemplo, compartir un comentario en un medio digital, votar mediante mensaje de texto la trama de una telenovela, son acciones que indican una mayor intervención del individuo diferente de las planteadas por los medios tradicionales. Esta participación es mediática, fugaz, multimedial y fragmentada pero continua; siempre estamos entre medios –transitando entre pantallas– porque su penetración en las sociedades urbanas es profunda e irreversible.

Marcamos que no hay una cultura mediática o un ambiente mediático y una realidad fuera de lo mediático, sino que nuestra realidad es mediática porque se constituye en el entorno y escenario principal de la vida diaria.

No debería sorprendernos que los estudios marquen un ascenso de actividades asociadas a la informática de más de 10% en un período de siete

5 Es el caso de organizaciones que luchan contra la censura de información contra intereses económicos y políticos hegemónicos. URL: <http://www.rtve.es/noticias/20120228/anonymous-quienes-son-como-actuan/438765.shtml> y <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-204060-2012-09-23.html> - Consultado el 10 de octubre de 2012.

años⁶ o que 62% de adolescentes encuestados de entre 18 y 24 años indiquen que no pueden vivir sin internet.⁷ Estos son indicios de los profundos efectos de penetración de las tecnologías, de alcance indeterminado aún, que se extiende al multiplicarse los nodos de la red.

La estructura en red, de la que forman parte conexiones de telefonía móvil, fija, señales de televisión e internet, funciona no solo en el caso del sistema técnico sino que se extiende como una disposición que comienza a inmiscuirse en las organizaciones.

En la red priman las relaciones horizontales y una distribución reticular sin centro visible que refuerza la idea de amplia accesibilidad, el funcionamiento flexible y abierto. La red técnica está siempre disponible – y cuando no lo está provoca problemas– lo que asegura una conectividad instantánea y una comunicación permanente, pero también exige del individuo la presencia constante mediante la red: ubicuidad. A esta exigencia de ubicuidad subyace además la posibilidad de control sobre la información del individuo no siempre advertida.

Vinculada estrechamente a la organización en red, la flexibilidad otorga cierta fluidez al sistema técnico. La ubicuidad, la participación, la instantaneidad, la simultaneidad y la fragmentación de los tiempos son todas manifestaciones de esta cuarta característica.

Al respecto, el jurista Alain Supiot (2007) menciona la flexibilización del derecho laboral y el aumento de la contractualización del derecho como un proceso convergente de acompañamiento a los cambios técnicos. Previamente nombramos rasgos de la nueva configuración del mundo laboral, ejemplo paradigmático de la flexibilidad y fluidez de la lógica de las empresas en su estructura y organización, en la configuración del tiempo, en el progresivo abandono de lugares fijos de trabajo, en el surgimiento del *trabajador conectado*–desprovisto de normas que lo protejan frente a la utopía de la ubicuidad–, en el *management* del capital humano y en las nuevas condiciones de trabajo.

6 URL: <http://www.ine.es/prensa/np669.pdf> - Consultado el 18 de septiembre de 2012.

7 URL: <http://www.cisco.com/en/US/solutions/ns341/ns525/ns537/ns705/ns1120/2011-CCWTR-Chapter-3-All-Finding.pdf>- Consultado el 18 de setiembre de 2012.

Silverstone expresa que «nuevas tecnologías y nuevos medios, cada vez más convergentes gracias al mecanismo de digitalización, transforman el tiempo y el espacio sociales y culturales» (Silverstone, R., 2004: 41). La distribución del tiempo y de los espacios de consumo y de trabajo, la hiperconectividad y la ubicuidad son cambios facilitados, en primera instancia, por la convergencia técnica, la que se superpone otros tipos de convergencias: legal y económica. Diego Levis precisa

la convergencia legislativa y reglamentaria está relacionada con la supresión de las barreras entre los diferentes sectores de actividad y de financiamiento de la radiodifusión, de las telecomunicaciones y de la informática (Levis, 1999: 6).

La flexibilidad atraviesa el ámbito laboral respondiendo no solo a las condiciones facilitadas por la estructura en red, sino también a los procesos de convergencia técnicos, jurídicos y económicos.

Los motivos para la imposibilidad de concreción de las utopías sociales fundadas en las TIC es lo que intentamos exponer. Consideramos que la causa principal es que los optimistas colocan a las tecnologías en una posición privilegiada, como si ésta poseyera atributos positivos *per se*, es decir, subordinando todas las dimensiones humanas –sociales, económicas y culturales– a la técnica. Se esconde un determinismo que ignora –o pretende minimizar– cómo se ejerce el control de la información y de la técnica y que, además, no repara en la necesidad de reglamentación respecto de la aplicación del desarrollo técnico constante y de su uso por parte de los usuarios, siempre a favor de la expansión de los supuestos márgenes de libertad de los individuos que el desarrollo técnico habilitaría.

Aumentará la penetración de la tecnología, según se consolide la lógica de interconexión, la convergencia técnica y la flexibilidad. En este mismo camino, según Supiot (2007), se orientan las reformas del Derecho. Pero la aplicación de las premisas del paradigma de las TIC en el Derecho conlleva graves riesgos, al vaciar de sentido la norma jurídica.

La primacía de algunos de los ideales del paradigma –flexibilidad, convergencia e interconexión– y su expansión hacia otros campos: jurídico, económico y social se naturaliza sin atender ni entender los problemas

aparejados. Así, por ejemplo, la instrumentalización y contractualización del Derecho se convierten en las herramientas más eficaces para liberalizar y flexibilizar la estructura jurídica que reglamenta al mundo laboral debilitando las protecciones legales del trabajador.

Recuperando lo visto anteriormente sobre la dimensión económica, caracterizamos la concentración de capitales, la autonomía y fluidez del mercado, con un funcionamiento paralelo a la economía pulsional de los individuos; en el campo jurídico evaluamos la flexibilización del Derecho y su contractualización; en el plano técnico observamos un progresivo fortalecimiento de la estructura en red, la interconexión y la convergencia. Todo indicaría que la acelerada incorporación de soportes en todos los ámbitos humanos es una manifestación de las convergencias múltiples señaladas por Levis: económica, legislativa, técnica y socio-cultural, expresada en los nuevos hábitos y rutinas diarias mediáticas.

A partir del relevamiento del paradigma de Castells afirmamos que todas las denominaciones del nuevo modelo de sociedad: en red, digital, de la información o global pueden ser descriptos bajo los rasgos de ese paradigma.

Nuestros argumentos en ese sentido son dos: por un lado, diremos que todos los modelos, a fin de cuentas, jerarquizan uno de los rasgos técnicos en vistas de ideales comunes como el libre acceso y circulación de información, mayores y mejores posibilidades de comunicación, sociedades más justas, democráticas y horizontales basadas principalmente en argumentos técnicos; por otro lado, asimilan los criterios de funcionamiento técnico al del buen funcionamiento social, sosteniendo la coherencia sistémica del paradigma y priorizando la técnica. La convergencia, la estructura en red y la flexibilidad podrían ser vistas como características interdependientes, donde los avances logrados en un sentido obligan o predisponen la consolidación de todo el sistema técnico. A fin de cuentas, «puesto que la información es una parte integral de toda actividad humana, todos los procesos de nuestra existencia individual y colectiva están directamente moldeados (aunque sin duda no determinados) por el nuevo medio tecnológico» (Castells, M., 1999: 88).

Evaluamos la dimensión técnica que sostiene a la cultura mediática, advertidos sobre que

gran parte del debate contemporáneo se alimenta de la percepción de la velocidad de estos distintos cambios y transformaciones, pero confunde la velocidad del cambio tecnológico, e incluso del cambio en las mercancías, con la del cambio social y cultural (Silverstone, R., 2004: 19).

En este sentido, para intentar aclarar la situación de los procesos paralelos y a veces yuxtapuestos, evaluamos primero la dimensión económica y luego la dimensión técnica, circunscribiendo los rasgos del paradigma de la información y los valores subyacentes al discurso técnico: la coherencia sistémica y la eficacia.

A partir de la descripción del sistema técnico queremos mostrar que más allá de los fuertes imperativos económicos, la cultura urbana tampoco puede escapar a los condicionamientos que la misma técnica impone.

Y más allá de lo que sería una obviedad nos interesa destacar y problematizar cómo las versiones optimistas de los rasgos definitorios de este modelo no solo los aplican a la esfera técnica sino que se extienden a describir rasgos deseables de la dimensión social, descuidando que la aplicación de criterios técnicos al funcionamiento social contribuye en términos opuestos a los planteados como ideales democráticos, libertarios y justos.

Sistema simbólico

Dentro del sistema simbólico se incluyen los contenidos que circulan mediante los soportes técnicos y las rutinas y hábitos diarios vinculados a la producción y al consumo de esos contenidos, los cuales nosotros pretendemos evaluar a la luz de la actividad ritual tomando los aportes de Silverstone, Giddens y Augé.

«El *empleo del tiempo* que hacen los miembros de una sociedad determinada nos da información inestimable para conocer sus hábitos y costumbres y *sus formas de organización social*» (Levis, 2009: 279, cursivas nuestras). Silverstone, en el mismo sentido, rescata los aportes de la fenomenología de Anthony Giddens para analizar la relación entre la televisión y la vida cotidiana de los individuos:

Si el sujeto no se puede aprehender salvo a través de la constitución reflexiva de actividades cotidianas en prácticas sociales, no podemos comprender la mecánica de personalidad si no consideramos las rutinas de la vida cotidiana (...) Una rutina es inherente tanto a la continuidad de la personalidad del agente, al paso que él anda por las sendas de actividades cotidianas, cuanto a las instituciones de la sociedad, que *son* tales solo en virtud de su reproducción continuada (Giddens, 1984: 94-5 en Silverstone, 1994: 42, cursivas del autor).

Roger Silverstone parte de tres contribuciones «esenciales e interrelacionadas con el estudio de la fenomenología del mundo social» (21). Una de ellas es el aporte de Giddens «sobre las relaciones entre conciencia, propio-ser y encuentros sociales» en la estructuración de la vida cotidiana. La segunda contribución es «el relato psicoanalítico de D. W. Winnicott sobre la emergencia del individuo y, en particular, su análisis de los fenómenos transicionales y el espacio potencial» (21). Por último, Silverstone (1994) analiza trabajos referidos a la *rutinización* de la vida social, sobre todo en lo relativo con la tradición, el mito y el rito. En este caso desglosaremos principalmente lo realizado sobre el último punto, con particular hincapié en las categorías que nos permiten entender los procesos de rutinización. A partir de este trabajo nos preguntaremos si las categorías que trabajan estos autores nos permiten observar con más herramientas la construcción cotidiana de los individuos dentro del ambiente mediático.

Retomando a Giddens, en 1994 Silverstone afirmaba que la televisión forma parte de la vida diaria con total naturalidad. En la actualidad no solo la televisión ocupa un lugar habitual en el transcurrir cotidiano de los individuos sino que éstos forman parte de un ambiente mediático donde coexisten múltiples artefactos técnicos insertos en la trama diaria. Rutinas, ritos, tradiciones y mitos constituyen la materia del orden social y de la vida cotidiana, es decir, «para la mayoría de nosotros, y por la mayor parte del tiempo, la vida cotidiana continúa y se sostiene por las continuidades ordenadas de lenguaje, rutina, hábito y estructuras esenciales que damos por sentadas y que, con todas sus contradicciones, mantienen los fundamentos de nuestra seguridad en nuestra vida de todos los días» (42). Son estas condiciones las que pueden explicar el papel de los medios como perturbadores y, al mismo tiempo, soportes de la realidad social.

Si en 1994 Silverstone destacaba que lo que estaba en juego era el papel de la televisión en el ordenamiento espacial y temporal de la vida cotidiana, en el escenario actual podríamos pensar que cada uno de los dispositivos dentro del entramado mediático contribuye a la configuración del ordenamiento de la vida diaria.

- Rito, mito, tradición y rutina

Marc Augé (2004), antropólogo que resalta el valor del mito, de las cosmologías y los ritos tanto en su función social como individual indica que

todos los grupos humanos tienen cosmologías, representaciones del universo, del mundo y de la sociedad que aportan a sus miembros puntos de referencia para conocer su lugar, saber lo que les resulta posible e imposible, autorizado y prohibido (...) Los mitos desarrollan estas cosmologías y los ritos las aplican. Las vidas individuales se ordenan en principio sobre el modelo así definido. Cuanto más fuerte es la adhesión a estos modelos menor es la libertad, pero mayor el sentido... (Augé, 2004: 15).

Pero, ¿qué es lo que define al rito y al mito? ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a rutinas y a tradición? Augé (2004) afirma que la actividad ritual es constitutiva de la vida política, social y económica de las sociedades. Aclara que no solo atañe a las actividades religiosas sino que es una categoría que puede explicar el orden de la vida cotidiana en la esfera económica, política y familiar. Como actualmente todas estas esferas están atravesadas por la cultura mediática es válido preguntarse qué sucede con los ritos laicos de todas esas dimensiones y, por último, si es posible hablar de ritos y mitos mediáticos.

El rito sigue un orden prescrito, cobra sentido a partir del espacio y del tiempo donde se desarrolla y de acuerdo a quienes participan, es decir, se atiene a una pauta que no puede ser alterada para que sea efectiva la inserción del individuo en un grupo social.

A través la construcción ritual se fijan límites espaciales y temporales y se fortalece la continuidad del individuo porque el rito se hace presente, sobre todo, en los momentos de transición. Sintéticamente, mediante los ritos se construye la identidad del individuo en relación con el colectivo, es

decir: «El rito tiene a menudo la finalidad explícita de establecer un vínculo concreto entre su objeto y uno o varios otros» (98) y agrega: «El vínculo debe ser pensable e instituido» (98). En este marco, el sentido es «la conciencia compartida (recíproca) del vínculo representado e instituido en el otro. Y el rito es el mecanismo espacial, temporal, intelectual y sensorial que pretende crear, reforzar o recordar dicho vínculo» (99).

Hablamos entonces que lo que está en juego en el marco de la actividad ritual es el vínculo simbólico. Es en el vínculo entre el individuo y los otros donde también se juegan cuestiones como la identidad, la confianza y la seguridad ontológica.

Respecto de los trabajos de Giddens, el concepto de seguridad ontológica sirve a los fines planteados por Silverstone y se estrecha con lo planteado por Augé sobre la función del rito: «[La seguridad ontológica] denota la fe que la mayor parte de los seres humanos tiene en la continuidad de su identidad propia y en la constancia de los medios circundantes de acción, social y material. Una creencia en la fiabilidad de personas –tan esencial a la noción de confianza– es fundamental para los sentimientos de seguridad ontológica; de ahí que ambas estén relacionadas desde el punto de vista psicológico» (Giddens, A., 1990: 92; en Silverstone, 1990: 23).

La identidad es construida en gran medida por la actividad ritual de los individuos inscriptos en un colectivo, el cual los precede y al cual se incorporan mediante los ritos en los que participan. En la relación individuos-sociedad también se hace visible la interrelación entre seguridad ontológica y la confianza, «como aspectos individuales y sociales del mismo fenómeno básico y universal».

En otras palabras, para tener confianza en el otro hay que tener seguridad en sí mismo, pero en el mismo proceso, para tener confianza en sí hay que aprender a confiar en los demás. «Este proceso mutuamente reflexivo de las relaciones yo-me-tú es fundamental para la *constitución de la sociedad*» porque «tanto la confianza como la seguridad ontológica son el producto de un compromiso activo con el mundo, de un compromiso activo con los sucesos, las configuraciones y las relaciones de la vida cotidiana» (23, cursivas del original).

- Vida cotidiana y ¿ritos mediáticos?

Ahora bien, ¿cómo se ordena la vida diaria en relación con el tiempo urbano-mediático? ¿Es posible hablar de ritos mediáticos?

Proponemos comenzar a indagar, desde la perspectiva de Silverstone y Giddens, los procesos de rutinización de la vida diaria manifestados en nuevas lógicas de distribución del tiempo y de concepción del espacio propiciadas dentro del ambiente mediático como también los procesos de producción, circulación y consumo de contenidos, en búsqueda de posibles respuestas sobre la consolidación de la cultura mediática.

Si el nomadismo, la ubicuidad y la hiperconectividad son algunos de los rasgos primordiales de la construcción de la vida cotidiana urbana y si predominan las *burbujas* será necesario especificar cómo se manifiestan en las rutinas del individuo para pensar si el vínculo simbólico está en juego y cómo.

Diego Levis –al igual que Igarza– advierte un aumento de la penetración de los medios en todos los ámbitos. Ante la improbabilidad de un acortamiento de la jornada laboral, los medios empiezan a intervenir no solo en el tiempo libre sino también en el tiempo obligatorio –trabajo, escuela–, en el tiempo vinculado y en los tiempos residuales –de espera o desplazamiento–. Esto involucra el avance paralelo de los medios en la vida diaria en diversos espacios: «Todos tenemos que estar conectados, comunicados. Todo el tiempo, en todos los lugares y para hacer todo (...) esa es la premisa» (Levis, D., 2009: 266).

A la luz de lo visto sobre el sistema técnico, la estructura en red y la flexibilidad exacerban dos rasgos de la cultura urbana: la movilidad o nomadismo y la hiperconectividad, reforzando la utopía de ubicuidad. Gracias a este entramado, los habitantes pueden ser alcanzados a través de medios sincrónicos o asincrónicos. En el imperativo de disponibilidad permanente del individuo en la red, vemos el riesgo de cosificación del individuo a la par de cualquier dispositivo técnico.

El nomadismo está ligado al incremento de los traslados tanto en las distancias que se recorren como en el tiempo que consumen los desplazamientos urbanos. Paralelamente al incremento de la movilidad se

transforma en imperativo la hiperconectividad, es decir, la permanente y continua accesibilidad del individuo a través del sistema técnico a los servicios y productos de la cultura mediática. Los límites establecidos en lo que respecta a las reglas y horarios del lugar de trabajo y del hogar, por nombrar algunos, van borrándose de acuerdo al criterio de la flexibilidad.

Una posible explicación de estos fenómenos aparentemente contradictorios es que la mayor, pero también la menor movilidad física de los sujetos, se compensa con la hiperconectividad de los individuos dentro del sistema mediático: para estar siempre disponible –pese a los desplazamientos–, en el primer caso, y para evitar el aburrimiento –debido al sedentarismo–, en el segundo, transformando la localización física en algo secundario en cualquier caso.

Es en el marco de la lógica urbana que podemos comprender estos cambios espacio-temporales. Las ciudades funcionan en tiempo real, es decir, en «un tiempo basado en la simultaneidad al que podemos considerar el eterno presente de la realidad digitalizada» (Levis, D., 2010: 191). Levis da un puntapié inicial a la hora de vincular los cambios fundamentalmente temporales inducidos por los medios móviles con las modificaciones espaciales:

Los medios electrónicos se caracterizan, entre otras propiedades, por unir la instantaneidad de la comunicación telefónica con la ubicuidad (...) el celular introduce la idea de movimiento en el que el número ya no corresponde a un espacio físico sino a una persona que al recibir la llamada puede estar en cualquier lugar del mundo. Símbolo emblemático, pero no único, del tránsito del sedentarismo que impusieron primero la agricultura y después la sociedad urbana industrial hacia el neonomadismo tecnológico a que parece conducir la progresiva deslocalización y desmaterialización de una parte creciente de la actividad económica, social y cultural (220).

La intensificación de la movilidad con medios de transporte más económicos, eficaces y rápidos junto al desarrollo de medios de comunicación de alcance planetario acortarían las distancias; paralelamente, la hiperconectividad desdibujaría los límites entre la casa, la oficina o el tren «acentuando el proceso, iniciado hace algunos años, de deslocalización de las comunicaciones y de muchas actividades vinculadas al trabajo, al estudio

y al ocio» (273). El nomadismo presenta un escenario urbano global marcado por el acortamiento de las distancias y una progresiva deslocalización, así como por el predominio de la ubicuidad.

La cultura mediática se construye como un ambiente mediático extensivo que amplía sus fronteras a todas las actividades sociales e individuales. Su funcionamiento expansivo puede ser visto tanto desde la constitución del sistema técnico coherente como desde la formación de un sistema simbólico a partir del cual los individuos crean rutinas diarias de consumo o producción de contenidos eligiendo, de algún modo, dónde, cuándo y qué, hacer con los medios.

Remarcamos el *de algún modo* porque acordamos con Umberto Galimberti (2001) cuando expresa que habitamos un mundo técnico al cual el hombre no tiene elección de pertenecer o no.

Aproximaciones finales

La convergencia técnica mediante la digitalización produjo cambios fundamentales al construir un sistema en red estructurador de la cultura mediática de la cual es imposible escapar por su fisonomía ambiental, aunque eso no implica aceptar el modelo de funcionamiento que venimos describiendo sin oponer resistencias. La ubicuidad, la hiperconectividad, la hipertextualidad, la accesibilidad y la movilidad son conceptos que encuentran su sentido más pleno en la noción de red que estructura la cultura mediática, y que indican novedades de la organización temporal de las rutinas.

Insistimos: no se trata solamente de un aumento de pausas de fruición, de un progresivo crecimiento de la hiperconectividad, de la flexibilización del tiempo, de una alta penetración de las TIC, del predominio de microcontenidos, del aumento de la movilidad... sino más bien que cada uno de esos factores son transformadores, en distintos niveles convergentes, de rutinas y hábitos del individuo inmerso en un sistema autorreferencial.

Considerando el conjunto de soportes técnicos, los contenidos circulantes y los procesos de consumo y producción de los individuos enmarcados en un doble sistema técnico y simbólico, remarcamos que lo que está en juego aquí es «...el ordenamiento visible y oculto de la vida cotidiana, en su significación espacial y temporal; su inserción en pautas y hábitos cotidianos

como factor que contribuye a nuestra seguridad» (Silverstone, 1994: 43) – con mayores riesgos aun de los planteados con la televisión–.

Entendemos que se vislumbra en las formas de ordenamiento de la vida de los individuos dentro del ambiente mediático, según se desprende del funcionamiento del sistema técnico (de acuerdo a los criterios de flexibilidad, convergencia y estructura en red) y de las rutinas vinculadas al consumo y la producción de productos y servicios, una doble penetración de lo mediático que insoslayablemente incide sobre los procesos de individuación.

Aunque los sujetos no estén continuamente frente a una pantalla, la técnica se convierte en fin, ya no en medio (Galimberti, 2001) y, por otro lado, el arraigamiento de los soportes se inscribe en una lógica de la vida cotidiana que pauta rutinas en los individuos que incide sobre lo simbólico – aunque será tema de otro trabajo evaluar cómo–.

Como señala Gauchet, es claramente visible en el funcionamiento mediático «lo sagrado de la dimensión de la movilidad en todos los planos de nuestra cultura (un rasgo que cambia muchas cosas)» (Gauchet, M., 2007: 103). Los tecnoutópicos y los adherentes a sus ideales ignoran –en el mejor de los casos– que con los múltiples estímulos a la movilidad, a la novedad, a lo efímero, a lo breve se reduce la capacidad de elaborar el conflicto, como herramienta de transformación, pues «el conflicto social o el conflicto consigo mismo implican postular una permanencia sobre el fondo de la cual se juegan las dificultades de integración que señala la conflictividad. Lo que se juega es la identidad estable que a ustedes los compromete respecto de ustedes mismos o frente a otros. Pero, en lugar de esta postulación de permanencia, uno puede elegir moverse, desplazarse, descomprometerse de sí mismo y de los otros. De ello resulta una manera totalmente diferente de ser y de actuar. El placer del corte se prefiere a la necesidad de continuidad y la necesidad de reconstruirse o de reconstruir un equilibrio» (103).

Si del ambiente mediático es imposible escapar (aunque el individuo actual no lo intenta ni quiere intentarlo) solo queda la posibilidad de pensar formas de resistencia.

Advertimos el totalitarismo del ambiente mediático que debe ser visto desde el funcionamiento autorreferencial del sistema simbólico (en su producción, circulación y consumo de contenidos), desde la coherencia

sistémica del sistema técnico que se perfecciona con cada desarrollo técnico y desde la lógica pulsional de la cultura mediática en general con su lógica de entretenimiento. En este sentido, podemos afirmar que se van consolidando progresivas y diversas rutinas *a la medida* según cada individuo, siempre en el marco de la inmersión de los individuos en el ambiente.

Aunque sería posible evaluar algunos de los rasgos de la organización ritual respecto del ordenamiento cotidiano de los individuos pertenecientes a la cultura mediática –como la realización de actividades rutinarias en espacios y tiempos específicos–, creemos que no se podría pensar ritos mediáticos por dos motivos. Uno de ellos es que no hay personas legítimas que puedan officiar los pseudorritos mediáticos aunque en apariencia se construyan como tal. El segundo y más importante es que no hay en el funcionamiento mediático una intencionalidad real de fundar el vínculo simbólico. E incluso si pensáramos que la relación entre individuo y sociedad se asienta en las más y mejores herramientas de comunicación, el vínculo *reforzado* por estos medios no cumple con los requisitos que nos permitirían hablar de las rutinas mediáticas en términos de ritos. Si podríamos afirmar que las rutinas progresivamente se van asentando sobre prácticas mediáticas ubicuas que incluyen una dimensión simbólica y técnica de mayor penetración y pregnancia porque habitamos un ambiente mediático que tiende a abarcarlo todo.

Sin embargo, no podemos ignorar la creciente importancia de los medios en la estructuración de la vida diaria y su papel en la construcción de la seguridad del individuo y de la confianza, ya no tanto con los otros sino con ese ambiente mediático, cuando, por ejemplo, se relevan estudios sobre la nomofobia –un trastorno de ansiedad que consiste en el miedo a perder el celular u olvidarlo–. Esto queda sin respuestas claras desde nuestra perspectiva y genera nuevas preguntas sobre cómo la vida diaria está entramada en el ambiente mediático. Frente a la inevitable parcialidad de nuestras respuestas y de las posibilidades de abordajes complementarios sobre lo simbólico, esbozamos una línea de trabajo. Uno de los riesgos más graves para la vida social y para los individuos es la posibilidad de que la expresión *rito mediático* pierda su calidad de oxímoron; que la cultura mediática avance sobre la construcción del vínculo simbólico.

Bibliografía

- AUGÉ, Marc (2004). *¿Por qué vivimos?* Gedisa, Barcelona.
- CASTELLS, Manuel (1998). *La sociedad red (Volumen 1)*. Alianza Editorial, Madrid.
- DUFOUR, Dany-Robert (2007). *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Buenos Aires, Paidós.
- (2009). «El liberalismo desquiciado», entrevista en *La Jornada semanal* N° 760. Recuperado el 12 de febrero de 2012. Publicado en <http://www.jornada.unam.mx/2009/09/27/sem-jose.html>
- GAIS, Omar y otros (2011). «Tecnologías de comunicación, culturas mediáticas y constitución de la subjetividad. Los procesos de socialización, educación y subjetivación en un contexto de declinación de las instituciones tradicionales y metamorfosis de la Ley». Informe Final de Proyecto de investigación. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado, Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado el 23 de julio de 2012. Publicado en <http://www.uncu.edu.ar/paginas/index/proyectos>
- GALIMBERTI, Umberto (2001) «Psiché y techné» (introducción). En *Revista Artefacto*. N°4. Recuperado el 12 de febrero de 2012. Publicado en <http://www.revista-artefacto.com.ar/revista/nota/?p=93>
- GAUCHET, Marcel (2007). «Ensayo de psicología contemporánea». En *Revista de Psicología*. Año/vol. XVI, N°002. Santiago de Chile, 97-125. Recuperado el 5 de mayo de 2012. Publicado en <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/18524/19553>
- HINKELAMMERT, Franz (2003). *El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del Imperio*. San José, DEI.
- IGARZA, Roberto (2009). *Burbujas de ocio, Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires, La Crujía.
- LEVIS, Diego (2009). *La pantalla ubicua*. 2ª edición ampliada, Buenos Aires, La Crujía.
- (2010). «Comunicación pública y medios sociales: pantalla, redes y comunicación ¿abierta y libre?» en *Revista Argentina de Comunicación*, N° 4/5, Fadeccos / Prometeo, Buenos Aires. Recuperado el 14 de abril de 2012. Publicado en <http://diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/fadeccoslevis.pdf>

- SILVERSTONE, Roger (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires, Amorrortu.
- (1994). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- SUPIOT, Alan (2007). *Homo Juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del Derecho*. Buenos Aires, Siglo XXI.

***Téjne*, tecnología, tecno-cosmología: un recorrido teórico por diferentes estatutos de la técnica**

Por: Valentina Arias
(FCPyS, UNCuyo)¹

La técnica emerge actualmente en nuestra sociedad también como tecnología: esta indiferencia respecto del sufijo logos revela que la técnica es actualmente inseparable de un discurso propio que podemos caracterizar como ficcional y objetivo, autorreferente, siempre optimista y fuertemente unido a la idea de progreso. Aquella idea originaria de técnica que prevalecía en la Antigüedad griega, absolutamente relacionada con la poiesis y la creación, aparece hoy -en medio de sociedades desacralizadas y debilitadas en sus vínculos simbólicos- ocupando espacios insospechados: la tecnología parece irrumpir como una *verdad* accesible a todos y como un gran relato unificador y cosmológico de nuestra humanidad.

***Techne*, technology and techno-cosmology: a theoretical by different technical statutes**

Abstract

The technique emerges nowadays in our society also as technology: this nonchalance respect of the suffix logos reveals that the technology is now inseparable from its own speech that we can characterize as fictional and objective, self-referential, always optimistic and strongly attached to the idea of progress. The original idea of technique that prevailed in ancient Greek, absolutely related to the poiesis and the creation, appears today - in the midst of secular societies and weakened in their symbolic links- occupying unsuspected spaces: technology seems to erupt as a Truth accessible to all and as a great unifier and cosmological story of our humanity.

¹ valentina.arias.s@gmail.com

Introducción

La proliferación de la técnica es innegable: vivenciamos cotidianamente la multiplicación exponencial de *gadgets*, la ampliación de conexiones virtuales, las constantes innovaciones que no hacen sino adelantar un futuro ya evocado por las publicidades, los medios de comunicación, las revistas científicas especializadas e, incluso, la literatura de ciencia ficción. Todo esto altera en mayor o menor medida múltiples aspectos de la realidad: no solo las formas de producción o de consumo sino también la manera como los hombres establecen las relaciones con los otros y la percepción de la propia individualidad.

Ante esto, creemos fundamental preguntarnos qué concepciones de la técnica han existido y existen actualmente y cómo es la sociedad que las concibe y que a su vez se modela con cada innovación. De esta manera, el presente artículo busca trazar un recorrido, no exhaustivo, por diferentes nociones de técnica que han operado en la sociedad, partiendo desde una noción fuertemente humanista de la técnica, propia de la Antigua Grecia, hasta la tecnología como discurso unificante de las sociedades actuales, presuntamente desacralizadas y rendidas a la evidencia empírica (Supiot, 2005).

De la *téchne* como *poiesis* a la técnica como voluntad de dominio

En una serie de artículos publicados por Héctor Schmucler en su libro *Memoria de la Comunicación* (1997)² encontramos dos acepciones antagónicas de técnica –correspondientes a dos momentos distintos de la historia humana: la Grecia Antigua y nuestro tiempo– que no solo la definen, sino que proporcionan al mismo tiempo un sentido para el hombre y la naturaleza. La antigua *téchne* griega encerraba en sí misma el concepto de *poiesis*, la poesía. Para esta civilización no había diferencia entre ambas nociones: la técnica se refería a la habilidad para hacer algo y esto la acercaba a la poesía, a la creación de lo nuevo. Este entender la *téchne* como *poiesis* implicaba una cosmovisión específica acerca de la naturaleza y del papel que al hombre le corresponde: para los griegos, el filósofo se posiciona frente

2 Los artículos referidos son «Los tiempos apocalípticos anunciados por la técnica», «Ideología y optimismo tecnológico» y «Apuntes sobre tecnologismo».

al mundo desde el asombro, desde la respetuosa fascinación y ante esto, su papel –gracias a la técnica como arte– es el de la creación, pero siempre convocando y acompañando a la naturaleza, concebida como su hábitat imprescindible. Además, la noción de *poiesis* contiene un rasgo de lo específicamente humano que hay en la técnica que hoy hemos perdido en la nueva acepción. La poesía es metáfora y como tal, la técnica creadora le permite al hombre ir más allá.

En nuestro tiempo, la técnica nos significa algo radicalmente distinto: independizada del concepto de poesía, hoy entendemos a la técnica como un instrumento de dominio de la naturaleza. «Antes de las tecnologías están los hombres», dice Schmucler (1997) refiriéndose a que todo el aparato técnico no es sino un reflejo que muestra cómo el hombre concibe su lugar en el mundo y por lo tanto, ilustra su relación con él. Ya no nos postramos ante la naturaleza sino que, erigidos como sus amos absolutos gracias a una supuesta superioridad, le exigimos: el hombre ya no convoca, sino que se convierte en un provocador. La naturaleza se concibe como una enorme reserva de energía que es preciso sacar a la luz, extrayéndola a través de nuestros artefactos técnicos. Esta acepción de la técnica, instrumental y violenta, dista mucho de aquella primera versión que la asemejaba a un acto creador.

Esta diferencia no debería preocuparnos si asumimos la posición – bastante ingenua, por cierto– de que las técnicas son solo medios de los que el hombre se vale para llegar a determinado fin y que, en última instancia, es el fin el que determina los resultados. Sin embargo, Umberto Galimberti (2001) advierte que la técnica nunca es neutral porque crea un mundo determinado del que no podemos escapar, al que estamos confinados a vivir y en el que contraemos hábitos y rasgos que nos transforman. Esta aseveración toma una importancia trascendental cuando confirmamos, junto con el autor, que habitamos la edad de la técnica: ella nos rodea, se convierte en nuestro ambiente obligado y cada vez más, todo hacer del hombre está necesariamente mediado por algún instrumento técnico. Si concordamos con Galimberti –quien a su vez cita a Hegel– en que todo cambio cuantitativo importante genera modificaciones a nivel cualitativo, vale el intento de delinear las características que la técnica tiene en la actualidad.

De ser el medio a convertirse en fin: inversión sustancial

En nuestra época aparece como recurrente cierta perversión consistente en invertir los medios en fines en sí mismos. En el caso de la comunicación, por ejemplo, el fin pasa a ser el uso del aparato más que el proceso comunicativo en sí; un discurso proliferante en las publicidades que repercute en el sentido común social: solo basta tener internet o celular para sabernos ya certeramente *comunicados*. No encontramos acá la noción de comunicación fuerte, aquella que la ubica como la categoría máxima del entendimiento humano y tampoco aparece la idea de comunicación como un todo donde prevalece lo vincular y el sentido de comunidad. Al contrario, *comunicación* parece haberse reducido solo a un encumbramiento de los medios de comunicación, despertando un entusiasmo febril por los aparatos, por el medio, que genera como contrapartida una desvalorización del contenido y de lo específicamente relacional. Ya no importa entonces el contenido, pero casi tampoco importa el acto comunicativo en sí; debemos, indispensablemente, tener los medios y tecnologías de comunicación a nuestro alcance. Por un efecto casi mágico, parece que la herramienta funcionara por sí misma: si tenemos internet y celular, no hace falta más (cómo decir, a quién, cuándo decir, ¡qué decir!), ya estamos comunicados. En el caso de la tecnología, el escenario es el mismo. Cambio radical en la idea del término. El sentido más elemental de lo técnico ha sido desde siempre ser un medio; la razón de existencia de las primeras técnicas (ya fueran herramientas o saberes) era ser instrumentos al alcance del hombre para acceder a determinados fines que no podía alcanzar de otra manera. De esta forma, el significado de las técnicas no se constituía por sí mismo, sino que era enteramente absorbido por el fin que siempre estaba relacionado con la satisfacción de las necesidades humanas (Galimberti, 2001)

Pero si hoy habitamos la edad de la técnica porque ella nos rodea y se convierte en nuestro hábitat (una imagen propuesta por Galimberti: si en la Antigua Grecia la ciudad era un enclave en la naturaleza, hoy es la naturaleza la que se convierte en enclave de la ciudad), el estatuto de la misma se expande.

No es más el fin el que condiciona la representación, la búsqueda, la adquisición de los medios técnicos, sino que es la

creciente disponibilidad de los medios técnicos la que despliega el abanico de todos los fines imaginables. Así, la técnica, de ser un medio deviene un fin no porque se proponga alguna cosa, sino porque todos los objetivos y los fines que los hombres se proponen no llegan a alcanzarse sino es a través de la mediación técnica (Galimberti, 2001: 39).

De esta manera, la técnica es ahora condición necesaria para realizar cualquier actividad y, teniendo en mente que a la vez no es –como ya especificamos– neutral, decide ella misma las características, los objetivos y los resultados de tales actividades. Ya no es el fin el que dota de sentido al proceso anterior, sino que es la herramienta la que promueve el fin y, en todo caso, la búsqueda de sentido se convierte en el medio. No hay herramientas inútiles, solo hay que encontrar el lugar en el cual insertarla con utilidad, un proceso que se realiza luego de haberla inventado.

Coincidimos con Héctor Schmucler (1997) cuando asegura que la crítica no debe apuntar a la materialidad de la máquina sino más bien a la concepción del vivir que esa materialidad propone; por lo tanto, no es el objetivo primordial de este trabajo analizar qué técnicas predominan en la actualidad o enumerar la larga lista de herramientas de que disponemos, sino algo que determina al conjunto y lo supera: la reflexión debe dirigirse no a la técnica en sí, sino al discurso y a la ideología en la que se sustenta.

De la técnica a la tecnología: un discurso propio y superador

Hemos establecido que la técnica nunca es neutral porque tiene una procedencia que la determina y unos efectos que a su vez moldean a la sociedad que la concibe. Para Lucien Sfez (2005), una tecnología determinada proporciona una especie de mapa de la sociedad que la engendra en el que podemos interpretar los principales rasgos de la misma: cuáles son sus proyectos, sus valores y la jerarquía de los objetivos que persiguen. Hemos visto las dos nociones de técnica casi antagónicas que predominan en dos épocas y sociedades distintas, la pregunta ahora es por qué se produce tal cambio de concepción, cuáles son las diferencias entre las sociedades griega y la actual que provocan esta transformación. Sfez aventura una respuesta que nos parece acertada:

En un universo donde el esquema del mundo es estable, consagrado por la tradición, que no tiene necesidad alguna de reflexionarse, la técnica no es objeto de un discurso autónomo. (...) El discurso teórico que sostiene la técnica no cobra impulso sino allí donde la interacción entre los elementos sociales no existe, donde se hace sentir el estallido de las partes (...) La técnica se cierra sobre sus adquisiciones y su discurso se especializa, toma cuerpo, se desprende de otros niveles de actividad (Sfez, 2005:37).

Frente al vaciamiento y consecuente pérdida de peso de la política y la filosofía, la sociedad busca otras fuentes de identificación; ahora el consenso se logra mediante evidencias fáciles, palpables y es la técnica la que no solo ofrece resultados objetivos con verdades que todos compartimos y a las que nadie se opone, sino que en la actualidad se provee de un discurso propio, una ideología que gana espacios porque se presenta como no-ideología –o más bien como teoría científica, supuestamente objetiva y neutral– mientras se proclama, signo posmoderno, la muerte de las ideologías.

Una forma de entender el cambio de estatuto de la técnica consiste en remitirnos al cambio en la palabra misma: ya poco se habla de técnica, actualmente todo es tecnología. Hay un mismo término, entonces, para nombrar a la técnica en sí y a su discurso (logos); con este vocablo no definimos solo el conjunto de herramientas o saberes sino un discurso superior. Esto refleja la fuerte transformación que venimos estudiando: la técnica, simple instrumento, se convierte en «un área autónoma de reflexión que, lejos de contribuir a la filosofía del sujeto, se encierra en el estudio de los objetos cuya legitimidad aquél confirma» (Sfez, 2005: 38).

¿Cuáles son las características de este discurso? Sfez no duda en ubicar a los discursos de la técnica dentro del universo de la ficción, aunque aclara que no porque sean ficcionales no pueden verificarse en la realidad, sobre todo si consideramos cuán utópicas –distópicas, juzgamos nosotros– son las prolíficas promesas de la tecnología pero cuán rápido terminan por ser concretas. Sin embargo, este rasgo de ficción se vería enmascarado por una característica primaria: la pretendida objetividad. Ya establecimos que, ante la desacralización general de la sociedad, son los discursos como la tecnología los que nos parecen más confiables. El logos de la técnica no parece ficcional

porque, ¿acaso no es absolutamente real? La tecnología no genera ideas, no prescribe, ni siquiera escribe libros, no es filosófica, ni política, ni científica. La historia de la técnica es una larga sucesión de aparatos cada vez mejores, una cadena de triunfos que nos facilitan la vida, un discurso en el que hablan las cosas mismas. Sin embargo, los discursos de la técnica existen, son autocomplacientes y si bien los escuchamos cotidianamente, son casi imperceptibles pero no por eso menos efectivos, sino todo lo contrario. (Sfez, 2005)

La gran promesa de la técnica, desde siempre y hasta nuestros días, es el progreso. A través de un discurso narrativo, la tecnología nos cuenta seductoras historias acerca de cómo el hombre va dominando la naturaleza y, gracias a la ciencia y al desarrollo técnico, sujetando para su propio beneficio todo lo que lo rodea. Sin embargo, esta *ilusión de progreso* no se verifica en la realidad (una buena parte de la filosofía después de la Segunda Guerra Mundial se ha encargado de decir precisamente lo contrario) y necesita constantemente de ficciones que la sostengan. No obstante su pobreza teórica, el discurso de la técnica no se agota, ya que son los mismos objetos técnicos los que logran teorizar concretamente la idea de progreso. Nos encontramos frente una tríada fundamental e inescindible: optimismo, ideología y progreso. Los avances técnicos generan un optimismo espontáneo en la humanidad, refuerzan la idea irreprochable de que la tecnología nos permite vivir más y mejor. Esto deja afuera cualquier cuestionamiento sobre las posibilidades de una forma de vida diferente, alejada de la ideología de la técnica, no marcada por la noción de progreso técnico.

La tecnología es, además, un discurso autorreferente: se toma a ella misma como la medida de todas las cosas. En el mundo tecnológico, lo positivo aparece como el sucesivo ejercicio de la potencia técnica y lo negativo se reduce al error técnico, a un desperfecto que debe ser –y lo es– rápidamente reparable. Es una ideología que no puede perecer porque está siempre dispuesta a superar sus hipótesis erróneas; todo error es una oportunidad de autocorrección. Esta autorreferencialidad es el paso anterior a que se instituya como absoluto: sin más referencia que la propia promoción, sujeta a los valores que ella misma propone y *controlada* –si es que tal cosa todavía es posible– por hombres técnicamente determinados, poco queda fuera de la tecnología. Se vuelve transparente, se aleja de la ideología, se torna indiscutible (Schmucler, 1997).

Podemos definir entonces a la tecnología como un corpus teórico que se corresponde con una ideología en particular, que Schmucler ha dado en llamar *tecnologismo*. Hemos visto que se trata de discursos ficcionales, pero a la vez objetivos; que pretenden una liberalización –gracias al progreso que generan–, pero que al mismo tiempo se encierran sobre sí mismos, en una autorreferencialidad que coloca a la técnica como principio y fin. El tecnologismo es, por lo tanto, un discurso totalitario: si asumimos que el progreso es deseable y que la llave que nos permite acceder a él es la tecnología, se desprende que no hay posibilidad de escapar al progreso técnico. No podemos resistirnos al avance, porque nuestro destino como hombres se realiza solo a través de un programa técnico; un programa que a su vez ya está en funcionamiento, un futuro que ya llegó.

La técnica, a lo largo de la Modernidad, «aumenta de manera exponencial su poder, pero este poder es racionalidad. Así, al incrementarse, la técnica revela al mismo tiempo su cercanía con la razón que es su fundamento y un desborde de la razón» (Sfez, 2005:23). La tecnología entonces no es solo un discurso y una ideología, sino que se trata además de una racionalidad particular. Ya la Escuela de Frankfurt emprende una crítica a una forma de racionalidad que, asentada en premisas marxistas, permite arribar a conclusiones que creemos útiles a los fines de este trabajo. En su *Crítica de la razón instrumental*, Max Horkheimer (1973) abre su análisis apuntando al mismo desarrollo de la razón y a las dos formas de racionalidad que han existido.

La gran utopía moderna consistía en otorgar a la razón humana una centralidad fundada en su capacidad para pensar totalidades objetivas y desde esa razón, emanaban no solo condiciones de conocimiento sino también leyes universales del obrar (como los imperativos categóricos kantianos). Desde el tiempo y el lugar de Horkheimer, esta razón superior no parece verificarse en la realidad; la racionalidad que guía todo pensar y accionar humano dista mucho de las nociones hegelianas o kantianas de ella. La razón objetiva es la razón tradicional, en relación con la cual los individuos podían plantearse como fin de su existencia su adecuación feliz con el mundo; por el contrario, la razón subjetiva o instrumental surge cuando el sujeto es puesto en el centro de la relación de conocimiento, estableciendo con el objeto una relación de dominación. Así, la razón objetiva queda

perdida, diluida toda idea de totalidad o de mito y la razón subjetiva inicia un proceso de formalización que la conduce a su total instrumentalización. Esta razón se rinde a lo positivo y se identifica con lo real, poniéndose al servicio del orden existente. No critica las condiciones sociales ni cuestiona órdenes dados, sino que deviene instrumento para elevar al máximo el dominio de la naturaleza mediante el incremento de la tecnología. A su vez, con el reinado de esta racionalidad, ya no son posibles los mitos, se produce la «autodisolución de la razón en cuanto substancia espiritual» (Horkheimer, 1973:8) y los objetivos que no se convierten a su vez en medios son considerados meras supersticiones.

Vemos en esta propuesta algunos elementos que podemos equiparar con lo que hemos venido analizando. Las dos racionalidades que vislumbra Frankfurt pueden ser aparejadas con las dos nociones de técnica que estudiamos: la razón objetiva permite pensar a la técnica como medio para una existencia conciliada con la naturaleza, en una sociedad sostenida por mitos (las religiones o una ética desde la filosofía) que a su vez la mantienen unida. La razón subjetiva, en cambio, sitúa al hombre en el centro de una relación dominante con la naturaleza al mismo tiempo que descalifica todo lo que no se rinde a la comprobación científica. Destruídos los lazos que unen al todo social, la técnica construye por sí misma su propia teleología. Schmucler (1997), retomando la teoría de la Escuela de Frankfurt, se pregunta si en la actualidad no asistimos al triunfo definitivo de la razón instrumental.

Los autores contemporáneos que trabajamos hablan acerca de una racionalidad técnica o de un pensar técnico que en la actualidad se convierte en una razón superior, masiva, universal y totalitaria. Las reglas de este tipo de racionalidad se basan principalmente en la eficacia y la funcionalidad, no admitiendo en su juego más que aquello que es comprobable científicamente y que explica al mundo enteramente en su funcionamiento maquínico. Schmucler describe el pensar técnico de la siguiente manera:

Es el pensar técnico y no el aparataje de la técnica lo que constituye el meollo significativo de la técnica moderna, para la cual cada cosa es, esencialmente, reemplazable; todo puede tomar el lugar de todo, puesto que solo interesa en cuanto a su utilización o, más rigurosamente, en cuanto a su consumo. (...)

La mirada técnico-instrumental exige la novedad, lo siempre disponible en cuanto recurso, lo que puede cambiar permanentemente (Schmucler, 1997:45).

De esta forma, el autor sentencia que, en nuestros días y bajo el dominio de esta razón totalitaria, todo pensar que no mide o que no calcula técnicamente es rechazado como un no-pensar. Se trata de esa aniquilación de la razón en cuanto substancia espiritual, ya prevista por Frankfurt, que décadas después no hace sino volverse más y más instrumental hasta alcanzar la total formalización de todo lo humano. En este acto totalizante, el pensar técnico ya no se reconoce como una manera entre otras de pensar.

En este punto, la tecnología ya no aparece solo como un discurso, una ideología y una racionalidad: gracias a esta expansión que la convierte en nuestro ambiente, sumado a una sociedad en vías de total formalización que desecha cualquier pensamiento que no sea científico-técnico, la tecnología hoy parece ser el elemento que cumple un papel de agregador para nuestra sociedad fragmentada. Poderoso componente, si la entendemos al mismo tiempo como un discurso universal y como la racionalidad que gobierna todo pensar; si los mitos, la filosofía y las religiones parecen no ser posibles, ¿la tecnología ocuparía ese lugar?

Un paso más: de la técnica como discurso a la técnica como cosmología

El paso más allá que pretendemos dar en este apartado es revisar la hipótesis de que la tecnología, en tanto discurso, estaría ocupando hoy un espacio insospechado: el de una cosmología, quizá la más indiscutible y abarcadora en Occidente. Marc Augé, en su libro *¿Por qué vivimos?* (2004), define a las cosmologías como representaciones del universo, del mundo y de la sociedad que aportan a los miembros de las sociedades puntos de referencia que les permiten conocer y explicar su lugar, saber lo que les resulta posible e imposible y lo que está autorizado y prohibido. Todos los grupos humanos tienen cosmologías, puntos de referencia que se inscriben materialmente en el espacio (en forma de estatuas o santuarios, por ejemplo), en instrumentos de la vida cotidiana o en la propia carne. Así, las vidas de todos los individuos se ordenan sobre un modelo definido, sobre un conjunto de creencias que intentan explicar el mundo; las cosmologías son explicadas a través de mitos y, a través de ritos, aplicadas. Finalmente es

importante señalar que cuanto más apegado se halle el hombre a las cosmologías, menor libertad tendrá pero mayor será el sentido otorgado. Entendida de esta manera, el ejemplo por antonomasia de cosmología es la religión: más allá de las variantes en cada caso, la religión explica a través de un conjunto de mitos no solo el comienzo del universo y de la vida humana, sino también el porqué de los mismos y su destino. El hombre aprehende estos mitos, hace suya esta cosmología: la plasma materialmente alrededor de su espacio y la aplica constantemente mediante ritos. La función de la religión ha sido desde siempre dotar de sentido al mundo que nos rodea y, al mismo tiempo, proveer un cuerpo de normas a las que el individuo religioso debe forzosamente ajustarse; el hombre pierde así libertad, un precio mínimo, ya que al mismo tiempo calma su sed de sentido (Augé, 2004).

Ahora bien, respecto de la época en la que vivimos, numerosos autores coinciden en observar lo que Lyotard denominó «caída de los grandes relatos» y que Augé retoma para hablar de una «zona de silencio»: el presente se hallaría desposeído tanto de antecedentes (mitos de origen, por ejemplo) como de perspectivas futuras (relatos performativos que ayudan a la realización de un futuro ya pensado). Vale aclarar que Augé entiende que este silencio no implica necesariamente la desaparición radical de grandes relatos sino más bien una especie de confusión que toma el lugar de la antigua convicción. En todo caso, lo que rescatamos es que las sociedades occidentales ya no se afirmarían fehacientemente en aquellos relatos cosmológicos: la Patria, Dios, el Estado. La sociedad está fragmentada, diagnostica Sfez (2005), y frente a la desacralización paulatina del mundo que la ciencia y la técnica moderna propulsan, el hombre solo cree en lo que ve. Entonces, la hipótesis fuerte de Augé es que, en la actualidad, solo pueden ser las tecnologías las que cumplan el papel cosmológico:

Las tecnologías, sin duda porque su desarrollo depende de programas y decisiones políticas o económicas, pretenden facilitar la gestión de la vida cotidiana, rodearnos de evidencias fáciles y artefactos que funcionan como un segunda naturaleza (Augé, 2004:15)

Este estado de las cosas requiere varias reflexiones, relacionadas con las características propias de una tecno-cosmología.

En primer lugar, una característica de tal cosmología que la separa de las cosmologías tradicionales es que no es representada por los instrumentos, no los antecede sino que, a la inversa, es inducida por ellos. Si las cosmologías tradicionales eran acogidas por los hombres y proyectadas después materialmente en el espacio, la tecnología en cambio provee a los seres humanos de aparatos, instrumentos y máquinas que, en un segundo momento, provocan un sentido determinado. Además, los mensajes e imágenes que las tecnologías transmiten y difunden continuamente refuerzan el sentido que originan.

Vivimos en un mundo saturado de imágenes al que algunas instituciones imprimen formas más o menos estructuradas y regulares (por ejemplo, los telediarios). (...) Las imágenes y mensajes lo envuelven, lo rodean, lo cercan [al planeta] registrando acontecimientos que no existirían sin ellos, al menos no a tal escala, expresando la exigüidad de nuestro espacio y suscitando en nosotros la plenitud de sentido; ahí radica su papel cosmológico: lo cuentan todo, dan cuenta de todo, lo explican todo, pero esta totalidad solo remite a ellos mismos como el mito solo remite al mito. Estas tautologías, estas redundancias son por naturaleza tranquilizadoras; nos sumergen en el mundo de lo mismo, nos protegen del acontecimiento y de la contingencia, nos imponen la evidencia del presente (Augé, 2004: 125,126).

Otro rasgo distintivo de la tecnología como cosmología es que ésta sí cumple con lo que promete. Daniel Cabrera, en un artículo titulado *Las promesas de las nuevas tecnologías* (2008), analiza esta característica y sus consecuencias, explicando que el aparato técnico realiza lo que el usuario quiere, y el usuario quiere lo que pueden solucionar las tecnologías. Además, todos los instrumentos que ofrecen son fáciles de usar y sus resultados son efectivos; la definición de lo tecnológico se encierra entre estas características, la evidencia de sus resultados y la invisibilidad incomprensible de sus procesos: ningún usuario promedio entiende plenamente cómo funciona internet, pero eso no importa, porque nadie duda de que funciona casi mágicamente. *Sense and Simplicity* resume el eslogan de Philips: nada menos que sentido y simplicidad unidos, ¡una

conjunción deseable, lejos de las complejas, agobiantes y oscuras mitologías antiguas! Este cumplimiento de la promesa agranda el poder de la tecnología porque, como establece Cabrera (2008), provoca una sensación de funcionamiento mágico que se extiende a todo el sistema técnico: un usuario posee un aparato que funciona y que cumple lo que promete (comunicarse, divertirse, asombrarse) y a partir de ese momento, ese usuario comienza a creer en la totalidad del sistema técnico, extendido a sus facetas culturales, sociales, culturales. Los aparatos son eficientes, creíbles, confiables y ahí radica la función de la promesa: sostiene, mediante la confianza y la credibilidad, la totalidad del sistema técnico.

Otra característica de la tecno-cosmología que definitivamente la aleja de las cosmologías anteriores y la hace lucir más atractiva es que, al mismo tiempo que le da sentido al mundo, le otorga más libertad al hombre. A diferencia de la religión, por ejemplo, no establece una normativa que limita al ser humano; a diferencia de la ciencia, no lo acerca constantemente a lo desconocido. La tecnología ayuda a explicar el mundo, a ordenarlo, pero al mismo tiempo suelta al hombre de ataduras y obligaciones y lo vuelve, al menos en apariencia, más libre. En principio, podríamos convenir que esta ideología del no-límite se encuentra en el corazón mismo de la idea de técnica, que desde sus inicios se concibe como una forma de extender las limitaciones humanas. «Antropológicamente considerada, la técnica es una reacción a la experiencia del límite (...) Potencia, prolonga y proyecta al ser humano con la ilusión de que dicha potencia, prolongación y proyección venciendo un límite que no se detendrá ante ninguno» (Cabrera, 2008: 45).

Pero, como explica el mismo Cabrera (2007) en otro artículo sobre la temática, no es lo mismo la idea que subyace a la invención de la palanca como prolongación del brazo que la que está en la base de la computadora como prolongación de la inteligencia. La matriz antropológica es la misma, la idea de prolongación; pero se resuelve en dos tecnologías muy diferentes relacionadas con el conjunto simbólico e imaginario de la sociedad que las instituye. Las necesidades de vencer ciertos límites no están dadas de antemano, sino que los límites son predefinidos de múltiples maneras y en estrecha relación con el imaginario social que la concibe. Entonces, la neotecnología se inserta en una sociedad que ya hemos caracterizado como desacralizada y positivista, donde habita un sujeto con características

particulares que lo diferencian del hombre de épocas anteriores y que vale detenerse a analizar.

Alain Supiot, jurista francés contemporáneo, describe en *Homo Juridicus* (2007) la conformación del sujeto occidental moderno desde la denominada *Imago Dei*. Si bien esa obra excede ampliamente los objetivos de este artículo, retomamos brevemente algunas explicaciones antropológicas que sirven para entender más profundamente qué tipo de hombre es el que, en la actualidad, reverencia esta ideología del sin-límite tecnológico. Supiot explica que la génesis del proyecto científico y técnico occidental actual es la creencia de que Dios le ha dado la Tierra como herencia al Hombre, organizando la Naturaleza de acuerdo a leyes inmutables y que el conocimiento de dichas leyes le permitirá dominarla («Llenad la tierra y sometedla», ordena claramente el *Génesis*). De esta forma, el poder material que evidenciamos en Occidente le debe mucho a la tradición judeo-cristiana, que ha cimentado su identidad.

Sin embargo, mientras que la religión remitía la superación de la condición humana al más allá, la ciencia y la técnica nos la dejan entrever en este mundo. El hombre moderno, turbado por la secreta esperanza de no morir, no escapa de la constitución normativa inherente a todo ser humano. Pero su fe y su temor ante los progresos de la ciencia son el químico que revela la singularidad que adquirió dicha constitución en Occidente, donde el Hombre se concibió a imagen y semejanza de Dios. Desprovista de su raíz religiosa, tal identificación con Dios nos conduce a procurar librarnos de todo límite (Supiot, 2007: 36).

Nos encontramos entonces frente a un sujeto que se concibe a imagen y semejanza de Dios, desde donde justifica su control y dominación de la naturaleza pero, retirado ahora de la religiosidad y por ende desligado de las normas a través de las cuales se sentía vigilado y limitado, es un sujeto omnipotente al que nada parece detener. El cientificismo es una de las caras visibles de tales mutaciones, deformación de una ciencia cuyo terreno es el de la duda y el de las representaciones provisorias de una verdad inalcanzable, para erigirse como ciencia fetichizada que considera al hombre como un ser, no solamente enteramente explicable, sino también íntegramente manipulable.

La conjunción del cientificismo vulgar y la creencia occidental en el progreso conduce así a una ideología del no límite que tiene sus efectos en todos los ámbitos de la vida humana. En el plano técnico, se expresa en una fe inquebrantable en futuros descubrimientos capaces de conjurar los peligros que nuestra *urbs* económica y tecnológica acumula en perjuicio de la viabilidad del planeta (Supiot, 2007:76).

Una sociedad desacralizada, rendida a la evidencia empírica y guiada por una concepción del progreso inseparable del avance técnico; conformada a su vez por sujetos omnipotentes y desligados de normatividad. En este horizonte es donde, claramente, la ideología del no-límite prende, se expande y reverencia la condición ilimitada y liberadora de las nuevas tecnologías. Los discursos entonces de las neotecnologías se construyen casi exclusivamente sobre dos ideas: lo ilimitado y el progreso. Esto abre nuevos escenarios para el accionar de la técnica, que podemos resumir en la siguiente pregunta: ¿por qué no hacer aquello que la técnica permite hacer?

¿Hay lugar para la ética en la tecno-cosmología?

Umberto Galimberti advierte en la introducción de *Psyché y téchné* (2001) que es necesario reformular ciertos conceptos antropológicos fundamentales al asumir el nuevo estatuto de la tecnología y, entre ellos, el asunto de la ética es primordial. Si entendemos a la ética como una forma del accionar con respecto a fines, ésta se vuelve impotente en el mundo de la técnica donde el hacer es traducido a producción de resultados, donde todos los productos resultantes del progreso se van acumulando sin que sean reconducibles a las intenciones iniciales. Tradicionalmente entendemos que es la ética la encargada de guiar teleológicamente el accionar de los hombres, pero esto ya no es posible en un mundo donde la propia técnica asume como fines en sí mismos los resultados de sus procedimientos. La ética debe actuar entonces en una realidad que es artificial, construida casi en su totalidad por la técnica, que establece de antemano las reglas del juego y su desarrollo en un movimiento que de todas formas prosigue, sin preocuparse los dictámenes éticos. «Una vez que el *accionar* está subordinado al *hacer*, ¿cómo se puede impedir a quien puede hacer que no haga aquello que puede?» (Galimberti, 2001: 40). La respuesta parece ser que no se puede porque no

habría ningún justificativo, ninguna argumentación a la cual oponer el poderío ilimitado de la técnica, sobre todo cuando es manejada por un hombre liberado de normatividad y cuando el discurso de la técnica solo promete progreso y más libertad. Si la técnica es absoluta (que significa liberado de toda ligazón, *solutus ubi*), entonces la pregunta por el sentido, la necesidad o la ética de los fines que la ponen en marcha es suspendida porque esto significaría dudar de la técnica, sin la cual ningún sentido u objetivo sería alcanzable. Cualquier noción de responsabilidad termina por ser trasladada a la respuesta técnica, donde reina el imperativo absoluto de que se *debe* hacer todo lo que se *puede* hacer.

Al estar la técnica liberada de toda ligazón, suspende cualquier reflexión ética sobre sus causas y efectos. Toda pregunta sobre su sentido se remite al solo hecho de que funcione o no; y desde esta perspectiva, no cabe preguntarse por qué no hacer algo que la técnica permite hacer. Además, y esto es una pieza fundamental en esta problemática, la tecnología –a diferencia de otras cosmologías– no nace para dar respuestas, para establecer una teleología o para dotar de sentido al universo humano: todas las preguntas sobre el sentido permanecen sin ser contestadas. Esto es así no porque el desarrollo técnico sea incipiente y no logre aún responder sobre el sentido, sino porque sencillamente no entra en su programa dar respuestas a interrogantes éticos.

La técnica, de hecho, no tiende a un fin, no promueve un sentido, no abre escenarios de salvación, no redime, no devela la verdad: la técnica *funciona* (Galimberti, 2001:37).

Bibliografía

- AUGÉ, Marc (2004). *¿Por qué vivimos? Por una antropología de los fines*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- CABRERA, Daniel H. (2007). «Reflexiones sobre el sin límite tecnológico». En *Revista Artefacto*, N° 6. Buenos Aires, Ed. Eudeba.
- (2008). «Las promesas de las nuevas tecnologías». En *Revista El monitor de la educación*. Buenos Aires, 5° época, N°18. Ministerio de Educación de la Nación.
- GALIMERTI, Umberto (2001). «Psiché y techné» (Introducción). En *Revista Artefacto*, N°4, 2001. Disponible en: www.revista-artefacto.com.ar/revista/nota/?p=93 [Fecha de acceso: 07/09/2012].
- HORKHEIMER, Max (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Editorial Sur.
- SCHMUCLER, Héctor (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- SFEZ, Lucien (2005). *Técnica e ideología. Un juego de poder*. México: Ediciones Siglo XXI.
- SUPIOT, Alain (2007). *Homo Juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del derecho*. Buenos Aires, Ediciones Siglo XXI.

La escasez impuesta: el software libre y el status económico de los bienes inmateriales

Por: Germán Martín Dartsch
(FCPyS. UNCuyo)¹

Ante el despliegue de posibilidades para crear, reproducir y compartir contenidos que la informática proporciona, surgieron incesantes debates sobre su estatuto económico. Las leyes de propiedad intelectual promulgan medidas cada vez más restrictivas para consumidores y productores, lo que erige barreras a la cultura y favorece monopolios sobredimensionados. Frente a esta situación emergen voces disidentes como el movimiento del software libre. En este artículo, haremos un análisis del debate de los bienes inmateriales, el papel de las leyes de propiedad intelectual y las reivindicaciones de los partidarios del software libre.

The imposed scarcity: free software and the economic status of non material goods

Abstract

Before the deployment of possibilities for creating, playing and sharing content that provides the computing, incessant discussions arose about its economic status. Intellectual property laws enacted increasingly restrictive measures for consumers and producers, which erects barriers to the culture and favors oversize monopolies. Faced with this situation emerge dissenting voices as the free software movement. In this article we will do an analysis of the debate of the intangible goods, the role of intellectual property laws and the claims of the proponents of free software.

¹ gdartsch@gmail.com

Introducción

Ante el despliegue impresionante de posibilidades para crear, reproducir y compartir contenidos que la informática ha proporcionado a todo tipo de usuarios, surgen también incesantes y candentes debates cuyo énfasis se pone en cuestiones como la apropiabilidad de esos contenidos en tanto que bienes económicos –a los que llamaremos *bienes inmateriales*–, la extensión y naturaleza de los derechos de propiedad en torno a ellos, qué tipo de ganancias es lícito obtener de ellos y de qué manera y, entre otras cosas más, un especial énfasis en los impactos que pueda tener sobre la cultura y la libertad de los individuos el resultado de los debates antes mencionados.

Como en todo asunto en los que entran intereses en conflicto, la toma de partido por parte de las instituciones del Estado ha sido inevitable, pero no siempre las medidas estatales son garantía de equidad y soluciones óptimas. Así, por ejemplo, podemos apreciar hoy cómo las leyes de propiedad intelectual, en un intento por proteger la producción, innovación y creatividad de todos los sectores afectados por el cambio tecnológico que han traído las computadoras (casas editoriales, artistas, cineastas, desarrolladores de software, otros), promulgan medidas cada vez más restrictivas para los consumidores y productores emergentes, lo que en última instancia termina cercenando libertades, erigiendo barreras a la cultura y favoreciendo monopolios sobredimensionados y con ganancias extraordinarias en un sector de la economía que, dado el alto grado y velocidad de avance de su base tecnológica, debería ser uno de los más competitivos.

Sin embargo, frente a esta situación, no podíamos esperar sino la emergencia de voces disidentes que buscan un cambio de énfasis sobre los valores y los sectores de la población que las medidas estatales deben poner en primer plano. Paradigmático en este caso es el movimiento social del software libre, cuyos integrantes –tecnólogos y académicos a los que se les debe gran parte del desarrollo de la ciencia informática– estuvieron en el epicentro del cambio tecnológico y fueron de los primeros afectados por las nuevas políticas de propiedad intelectual.

En este artículo, haremos un análisis de las bases teóricas sobre las cuales se asienta la posición de los partidarios del software libre en el debate en

torno a los bienes inmateriales y su estatuto económico, el papel de las leyes de propiedad intelectual en la cuestión y las posiciones y reivindicaciones del movimiento del software libre frente a las soluciones que la industria dominante ha dado a las antinomias que ya mencionamos. Sobre estos debates, es importante tener en cuenta el impacto en la forma de compartir y generar cultura que se perfila con el papel cada vez más preponderante de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y saber que esto influirá dramáticamente en nuestra subjetividad.

El proceso de producción en el capitalismo posfordista: capitalismo cognitivo y trabajo inmaterial

El desarrollo de software es una actividad económica con particularidades y características muy distintas a las de los bienes materiales. Podríamos decir que es el trabajo inmaterial por excelencia. Dicho esto, es necesario indagar acerca del trabajo inmaterial y de lo que algunos autores llaman el capitalismo cognitivo.

El trabajo inmaterial comprende todos los trabajos que no producen un producto material tangible, pero que generan plusvalía y tiene como principal base productiva el intelecto humano o *general intellect*, en palabras de Marx (1973), quien lo define como todas las facultades y disposiciones genéricas del intelecto humano, un intelecto social que dadas ciertas condiciones pasa a ser el principal insumo de producción de capital. Es sobre la base de lo que acabamos de decir que distinguimos entre trabajo material y trabajo inmaterial.

A grandes rasgos, en todas las economías anteriores, el conocimiento y el intelecto han sido pilares fundamentales de la producción. Es con el inicio del capitalismo que el intelecto toma un papel preponderante e impulsa significativamente el crecimiento de la producción intelectual. Sin embargo, en el capitalismo el conocimiento se rige bajo una lógica instrumental, pues se lo subordina a la producción y se lo limita dentro de lo tolerable para la industria. Como expresa Enzo Rullani

La modernidad ha reducido de manera forzosa la complejidad del entorno natural, del organismo biológico, del espíritu pensante y de la cultura social, a las dimensiones toleradas por la fábrica industrial. Es decir: a muy poco o a nada (2004: 99-100).

En esta escala de valores, que se remonta al inicio del industrialismo, se trata al aprendizaje como una inversión o una mercancía cualquiera. De esta manera, se busca invertir de la manera más eficiente e imponer la lógica de la escasez al conocimiento, cuando el conocimiento en realidad es más valioso mientras más se comparte. Esta tensión entre abundancia espontánea y escasez impuesta es planteada hoy en día por las políticas y leyes destinadas a limitar el acceso al conocimiento como el *copyright*, que son nocivos mecanismos de control y modulación en contra de la libertad de creación. Para Rullani (2004) hay una serie de errores que se cometen al tomar el conocimiento bajo esta lógica. Por un lado, el valor del conocimiento depende de su difusión, pero a mayor difusión menor grado de apropiabilidad, es decir, menor es la capacidad de hacerse propietario excluyendo a los demás de su uso, por lo que se limita este acceso para poder tratarlo como si de un bien económico (es decir, escaso) se tratara. En segundo lugar, el aprendizaje complejo necesita de un largo tiempo para dar sus frutos, sin embargo si se lo subordina a la producción, ésta le impone también su lógica de la velocidad, promoviendo un aprendizaje simplificado, que genera un mundo extraño y alienante. Por último, la asignación de recursos con el fin de minimizar el riesgo lo más posible reduce la inversión en nuevos conocimientos y en educación por tratarse de una inversión insegura.

En el capitalismo industrial el conocimiento era sustento de la producción. En la actualidad, el conocimiento se transforma en base directa de la producción gracias al surgimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Como dice Antonella Corsani (2004: 91), la revolución impulsada por las tecnologías digitales «hizo aparecer la cultura, la comunicación, la producción lingüística, la producción social de saber, como medios de producción y como productos».

Si la comunicación y la producción social del saber son los principales medios de producción, la materia prima del trabajo inmaterial es la subjetividad. El trabajo inmaterial se reproduce a través de la reproducción de la subjetividad. Como sostienen Maurizio Lazzarato y Antonio Negri (2007: 4), «el ciclo del trabajo inmaterial está preconstituido por una fuerza de trabajo social y autónoma capaz de organizar su propio trabajo y sus propias relaciones con la empresa». Es por esta razón que «el trabajo inmaterial tiende a hacerse hegemónico de manera totalmente explícita» (Lazzarato y Negri, 2007: 5).

El proceso de comunicación se vuelve directamente productivo porque produce la producción, es decir, produce subjetividades. La producción produce la relación social y la materia prima de la que se vale el trabajo inmaterial está constituida por la subjetividad y el medioambiente ideológico en el que se reproduce esta subjetividad. Lazzarato (2007: 5) observa que «el proceso de comunicación social (y su contenido principal, la producción de subjetividad) se vuelve aquí directamente productivo porque en cierto modo *produce* la producción».

Los bienes inmateriales son abundantes por naturaleza: reivindicaciones y luchas del movimiento del software libre

Pudimos observar como en el estadio actual del capitalismo, que hemos denominado junto a los autores citados capitalismo cognitivo, la propia subjetividad de los trabajadores, facilitada por el ambiente técnico en el que se reproduce la cultura e ideologías dominantes (principalmente los medios de comunicación), se transforma en la base de la producción, cada vez más hegemónica, de bienes inmateriales.

Ahora bien, desplazemos nuestro interés del proceso de producción de los bienes inmateriales a los bienes en sí para entender por qué los partidarios del software libre se oponen a la restricción al acceso y uso del software a través de las leyes de propiedad intelectual. En este apartado trabajaremos a partir de las ideas de Richard Stallman (2004) y Miquel Vidal (2004).

En los inicios de la informática era normal que el software se compartiera libremente entre los *hackers* (lejos de la denominación popular de pirata informático, la palabra *hacker* designa a los entusiastas de la informática), como la comunidad del Massachusetts Institute of Technology –cuna de la cultura hacker– lo hacía, así también era común la práctica de modificar y reutilizar el código de los programas ya existentes para crear versiones mejoradas o programas nuevos. Estos resultados también se compartían. Es en los años 80 cuando se impone un modelo privatizador y el viejo modelo entra en crisis. Se crean así instrumentos legales para imponer al software el modelo de la escasez, haciendo imposibles las prácticas de compartir y cooperar.

En esta década los ordenadores personales estaban empezando a conocer su auge, resultaba fácil adquirirlos y la informática se generalizaba a públicos que antes no tenían acceso a ella. El negocio del software comercial empezaba a formarse bajo las lógicas de cualquier negocio capitalista. Las políticas del copyright y las patentes permitieron imponer la lógica de la escasez al software. Para adquirir programas era ahora necesario aceptar contratos que prohibían la práctica de compartir el software. Al mismo tiempo, los nuevos productos de software ya no se distribuían junto a su código fuente, por lo tanto era imposible modificarlos y estudiarlos. Otro problema que enfrentaron los hackers fue la privatización de las herramientas básicas para llevar adelante la tarea de programar software. Además de todo esto, los laboratorios de investigación de las universidades empezaron a tomar la misma actitud que las empresas y a suscribir a las políticas de copyright y confidencialidad. De esta forma, los hackers vieron cómo su comunidad se desmembraba y desaparecía, asediada por limitaciones por todas partes e imposibilitada de seguir con sus costumbres habituales. En este clima hubo muchas y muy tentadoras ofertas de trabajo a los hackers que quedaban sin muchas otras posibilidades que adaptarse a los cambios y seguir las nuevas reglas de juego.

Hubo, sin embargo, quienes no se resignaron de inmediato a abandonar todas las costumbres y cultura que habían creado durante los años 60 y 70. Fue así como se inició el movimiento del software libre como respuesta a esta realidad. Hackers como Richard Stallman (ex investigador del MIT) decidieron buscarle la vuelta al asunto y seguir adelante con la práctica de compartir y modificar el software. Según Stallman, software libre significa software que da al usuario libertad (hace esta aclaración por el equívoco que genera la palabra libre en inglés: *free* puede significar tanto libre como gratis). El software libre bien puede ser distribuido gratuitamente como vendido, pero lo que debe permanecer siempre inalterado son las libertades de utilizar, compartir y modificar el software, tal como existían antes del movimiento privatizador de los 80. En palabras de Stallman (2004: 45), cuatro libertades definen el software libre:

Libertad 0: la libertad para ejecutar el programa sea cual sea nuestro propósito. Libertad 1: la libertad para estudiar el funcionamiento del programa y adaptarlo a tus necesidades.

Libertad 2: la libertad para redistribuir copias y ayudar así a tu vecino. Libertad 3: la libertad para mejorar el programa y luego publicarlo para el bien de toda la comunidad.

Decimos entonces que el software libre supone la libertad de compartir el software y de modificarlo, para lo cual es necesario que se lo proporcione junto a su código fuente. Desde el punto de vista del movimiento social del software libre, se trata de una discusión acerca de si el software debe ser privado o no. Se trata de un bien inmaterial que tiene un costo de desarrollo, pero cuyo costo a la hora de crear copias es prácticamente nulo. Además, para que una persona consiga una copia no es necesario que otra sea desprovista del bien. Por ello, existe una discusión en este punto acerca de si es lícito privar a la gente de una copia de software o no. Para Lazzarato, el carácter de un bien económico, en el sentido que nos enseña la ciencia de la economía, se basa en su escasez, «el precio es una medida de la escasez».

Para que un bien pueda ser considerado como económico, debe cumplir una serie de condiciones entre las cuales la escasez del mismo es la principal. Al mismo tiempo, un bien debe ser rival –que su apropiación por parte de una persona suponga que otra deba ceder su propiedad sobre el mismo– y excluyente –que sea posible excluir a los demás del goce de un bien sin incurrir en grandes esfuerzos–. Sin embargo, Lazzarato (2004) expone que en el caso del software (y de los bienes inmateriales en general) sería adecuado hablar de una economía no de la escasez, sino de la abundancia, puesto que los bienes inmateriales como el software ponen en cuestión la forma-mercancía al ser un bien no escaso, indivisible, imposible de intercambiar, no consumible, inconmensurable y por lo tanto: 1) No es rival de otros bienes, y 2) La posesión de un bien inmaterial por parte de una persona no supone que otra deba ser despojada del mismo. De esta forma, los bienes inmateriales escapan a la lógica y la competencia de la economía basada en la producción de bienes materiales. Dice Lazzarato (2004: 132) que podríamos preguntarnos «si la gratuidad no es en el fondo la forma adecuada de la producción, del intercambio y de la distribución en una economía de la abundancia». Haciendo la salvedad de que el hecho de que la riqueza sea gratuita (es decir, los bienes inmateriales sean abundantes y su costo de reproducción sea gratuito) «no significa que no tenga coste, sino que los principios de medida y de reparto no pueden ser económicos (es decir, basados en la escasez)».

Existe una consideración importante a tener en cuenta a la hora de hablar de los costos de producir software. La producción de un software tiene, como cualquier producto, una serie de costos fijos (las computadoras sobre las que trabaja el programador) y variables (el costo del conocimiento del programador). Para sacar los costos medios –es decir, cuánto cuesta producir cada nueva unidad del producto en cuestión–, es necesario sumar estos costos y dividirlos por la cantidad producida. Pero se nos escapa un costo más, que la ciencia económica denomina costo marginal. Por costo marginal se entiende lo que cuesta producir una unidad adicional del bien sobre las que actualmente se producen, teniendo en cuenta que los factores productivos tienen un umbral de rendimiento. Así, el costo marginal inicialmente es decreciente, puesto que mientras más se produce, mejor se aprovechan los factores productivos, pero luego, una vez alcanzada la capacidad máxima de producción de los factores productivos disponibles, el costo marginal tiende a crecer: cada vez cuesta más aumentar la producción, pues hay que incurrir en nuevos gastos (al estar produciendo nuestra fábrica al máximo, son necesarios nuevos obreros, nuevas maquinarias, etcétera). El costo marginal es uno de los factores de mayor peso a la hora de determinar el costo que el producto tendrá en el mercado, y la diferencia entre costo marginal y costos medios serán índice de las ganancias de la empresa.

Pero el comportamiento del costo marginal es distinto en el caso de la industria del software, pues una vez que la primera unidad de un software ha sido producida, el costo marginal de producir nuevas unidades tiende a cero: para decirlo de manera simple, basta con copiar y pegar para generar una nueva copia del software, y con el abaratamiento de internet y los soportes digitales (pendrives regrabables, discos compactos de diversa índole, otros), los costos de distribución de esas nuevas unidades (que dicho sea de paso no necesariamente son costos en los que deba incurrir el productor original del software) son extremadamente bajos. Esto mismo es válido para todo bien inmaterial (música en formato mp3 u otros, películas, libros, etcétera). Sin embargo, en este caso de ninguna manera el costo marginal esta funcionando como factor determinante del precio de mercado del software (lo que nos da una pauta de las extraordinarias ganancias en que incurrir los monopolios de software), pues esta abundancia natural de los bienes inmateriales se ve coartada por un mecanismo extraeconómico: las leyes de propiedad intelectual. Mediante el copyright y las patentes, se

impone entonces la escasez sobre los bienes inmateriales para asimilarlos a la lógica capitalista de circulación de las mercancías.

La legislación de propiedad intelectual como mecanismo para imponer la escasez sobre los bienes inmateriales: el copyright y las licencias

Si bien hay otras regulaciones sobre el derecho de autor y la propiedad intelectual, nos centramos en el copyright, propio de la tradición del derecho anglosajón, puesto que es el que regula a nivel internacional la mayoría de los contenidos de internet. También haremos hincapié en la regulación del copyright sobre los usos que se le dan a una obra protegida, pues es lo que nos interesa para el presente trabajo.

Originalmente las leyes de copyright buscaban proteger a los creadores del poder de los editores. Puesto que las tecnologías de copia eran poco accesibles y estaban solo en manos de quienes se dedicaran a la actividad comercial de la imprenta, estas leyes surgieron para evitar que los editores se beneficiaran con las obras de terceros sin que los verdaderos autores obtuviesen ganancia alguna. La legislación se basaba, por lo tanto, en la creatividad comercial, pues toda actividad que no estuviera orientada al comercio quedaba fuera del copyright, en lo que Lawrence Lessig (2005) llama la *cultura libre* (de los bienes culturales públicos), en contraposición a la *cultura del permiso* (la regulada actualmente por el copyright).

Sin embargo los plazos definidos por la ley fueron aumentando a lo largo del tiempo. Hoy el copyright se extiende a casi todos los usos que se le puedan dar a una obra y su plazo tiene una media de 70 a 90 años de duración. Con la llegada de internet y la informática, los usuarios comunes consiguieron una capacidad de copiar y distribuir contenidos antes insospechados. De esta manera las leyes de copyright encontraron justificación para aplicarse sobre usuarios comunes y usos no comerciales. Antes, nadie tenía que afrontar juicios por grabar una canción de la radio en un casete magnético y prestárselo a un amigo.

Hoy, en cambio, hay juicios millonarios para los que comparten música por internet. Esto en varios casos le parece justo a mucha gente, como seguramente le parecieron justos los sacrificios humanos de niños recién nacidos a los habitantes de la antigua Cartago. Sin embargo, los cambios en

los derechos de los usuarios cambiaron sin que éstos lo notaran, y si alguien que compartía casetes sin sentir culpa hoy escribe como estado en su Facebook «La piratería es robar», haciendo alusión a la práctica de compartir archivos por internet (podríamos citar el caso de Napster, red donde los usuarios compartían música entre sí y que luego de que la Asociación de la Industria Musical Norteamericana la denunciara por violación al copyright en 1999, cerró su red en 2001) podemos suponer que ha habido un trabajo de captura ideológica de los usuarios por parte de los editores del copyright.

El copyright se ha transformado inmensamente. Hoy, en lugar de proteger a los creadores frente a los editores, protege a los editores frente a los usuarios comunes. Quienes ganan sumas millonarias, quienes protegen y luchan por el copyright, quienes muchas veces utilizan los derechos de una obra en contra de sus propios creadores no son los autores, sino los editores. Un caso de este estilo, citado por Lessig (2005: 113) es el del cineasta Jon Else, quien en 1999 intentó utilizar una escena tomada para un documental de su autoría en la que, en el fondo, aparecía un televisor que emitía accidentalmente el show televisivo *Los Simpsons*. Ante esto, Else contactó con el creador de *Los Simpsons*, Matt Groening, quien autorizó el uso de tal escena. Sin embargo, la Fox Broadcasting Company, que tiene el copyright de la franquicia, imposibilitó que esto se hiciera. En este caso se hace patente como el editor tiene más poder sobre una obra que su creador. Otro caso es el del diseñador y programador de videojuegos Ron Gilbert, quien creó la conocidísima saga de videojuegos *The Secret of Monkey Island* en 1990. Sin embargo, al abandonar la compañía en la que trabajaba, LucasArts, perdió toda participación en las siguientes entregas de la saga, las que fueron en contra de la historia originalmente ideada por Gilbert. Así, Gilbert se quedó sin otra opción que ver cómo su obra era explotada comercialmente por sus antiguos editores, incluso al punto de que el propósito original de su obra se perdiera por completo. Hoy en día, para un escritor, programador de software o músico, ponerse bajo la tutela de un editor es tanto un requisito necesario para hacer su trabajo como un sometimiento a condiciones de trabajo alienantes.

Pero lo más preocupante es el hecho de que se regule y se coarte la creatividad de los usuarios comunes, inhibiendo la capacidad creativa de la cooperación libre entre cerebros. Hemos hablado de software, pero todo

bien cultural está comprometido. Muchas de las más grandes obras culturales de la humanidad, como los escritos de Shakespeare, hubiesen sido ilegales de haber estado vigente el copyright actual. Retomaremos las ideas de Lazzarato (2004) y diremos que la cultura avanza a través de la diferencia y la repetición. Para poder diferir, para poder crear algo nuevo es necesario repetir, tener una base previa. Un ejemplo extremo: podríamos decir que cuando hablamos producimos enunciados nuevos, propios, sin embargo, ¿qué podríamos decir si el idioma estuviera protegido por copyright? Si las mitologías estuvieran protegidas por copyright no habría ni relatos, ni cultura compartida en los pueblos, ni obras como *El Señor de los Anillos* o *Harry Potter*.

Que los partidarios del software libre se opongan a la apropiación de los bienes inmateriales por parte de una lógica meramente económica no está librado al azar: los hackers no surgen del mundo comercial, sino del mundo académico (los laboratorios de investigación de las universidades). Robert Merton (1942) postulaba que el comunismo científico es una de las bases del desarrollo de la ciencia. Con esto quería decir que los sucesivos desarrollos de la ciencia (y de la filosofía, y tal vez de las ideas en general) no hubieran sido posibles de no ser por la posibilidad de tomar libremente producciones teóricas que no nos pertenecen y adaptarlas a nuestros propios intereses, reutilizarlas, modificarlas y crear nuevas teorías en base a las anteriores, siempre y cuando citeamos la fuente que estamos retomando. Por ejemplo, para hacer este trabajo yo estoy utilizando teorías y argumentos de otros autores sin tener que pedir permiso ni pagar sumas de dinero para usarlas. Esto es cooperación libre entre cerebros, tan antigua como el pensamiento mismo. Si no fuera así, no habría posibilidad de avanzar o el mundo académico sería otra cosa completamente distinta. Hasta los años 80, en los laboratorios en los que se investigaba software, la realidad era la misma. Por lo tanto, la problemática del software libre va más allá de sí misma. Podríamos decir que lo que está en juego es la privatización o libertad del intelecto humano general o *general intellect*.

Toda la cultura depende del acceso libre y de la capacidad de reelaboración de bienes culturales preexistentes. Eso mismo es lo que está amenazado con el copyright actual: la cultura. El último terreno que falta expropiar al común de la humanidad está amenazado en el capitalismo cognitivo: su

memoria y su mente. La apropiación de los suelos, de nuestra tierra, la apropiación unilateral de los medios de producción por parte de los capitalistas han sido parte de una tendencia que no terminaba ahí: hoy, progresivamente, los defensores del copyright quieren apropiarse de toda la actividad creativa.

Decíamos que el alcance del copyright ha ido expandiéndose desde que surgió internet. Así, toda forma de compartir se convierte hoy en piratería, la cooperación se vuelve ilegal. Esto no debería ser así, pues el copyright no es un derecho natural sino un derecho cedido. Los beneficiarios deberían ser los usuarios y el derecho debería servir para incentivar la creación en lugar de limitarla. Sin embargo, como ya lo dijo el filósofo Franz Hinkelamert (2003), las instituciones, creadas por los sujetos a su servicio, terminan alienándose de estos y subordinándolos. De esta forma las objetivaciones del derecho de copyright se presentan como más legítimas que los beneficios que el conjunto de la población pueda sacar de ellas y se bloquea así la conformación de un espacio-tiempo de redefinición de la ley para que se adapte a la nueva realidad y necesidades contemporáneas.

Esto ocurre con todas las leyes y las instituciones en general. En el caso específico del copyright, las viejas leyes de propiedad intelectual, creadas en base a la tecnología de la imprenta, se siguen aplicando actualmente sin tener en cuenta que la base tecnológica y las capacidades que la sociedad puede extraer de estas tecnologías han cambiado radicalmente. Esta regulación de la propiedad intelectual viene de la época en que la capacidad de crear copias era exclusiva de los dueños de imprentas, es decir, de gente que iba a explotar comercialmente esas copias, dejando fuera de la regulación a gran parte de la cultura, que al ser no comercial, no estaba regulada. Hoy en día, con las tecnologías informáticas, la capacidad de crear copias se vuelve algo simple y accesible a gran parte de la población, y a pesar de que la gran mayoría de los usuarios no explotarán comercialmente las copias que hagan, el copyright busca regular esta nueva realidad como si se tratara de la vieja época. De esta forma, la ley no se adapta y en lugar de acompañar los cambios sociales y tecnológicos, bloquea las nuevas capacidades que estos cambios ofrecen a las personas, evitando el surgimiento de una nueva racionalidad y valores.

Así, el copyright se transforma en un mecanismo para capturar la cooperación libre y evitar que se generalice una lógica de la creatividad incompatible con el modelo capitalista. Se utiliza para limitar la cooperación, la creatividad y para imponer la lógica de la escasez a un bien que no es escaso como el software y la cultura. Todo esto lo hemos visto anteriormente.

Al genio de Stallman le debemos una de las alternativas más importantes al copyright: el copyleft. El copyleft es una propuesta para resistir esta situación, pero la solución que ofrece es solo temporal. Gran parte de la carrera de Stallman ha consistido en luchar contra los abusos de las leyes de propiedad intelectual y proponer alternativas que beneficien a los usuarios en lugar de a los editores. Cuando el renombrado hacker decidió dar los primeros pasos hacia lo que hoy conocemos como software libre, tomó también la decisión de abandonar su trabajo en el MIT. Esto fue una estrategia para evitar que sus jefes se apropiaran de sus avances en GNU, el primer proyecto para crear todo un sistema operativo libre², y lo convirtieran en software propietario. Sin embargo, no podía pretenderse que todos los que cooperaban en el proyecto abandonaran sus trabajos también, a la vez que existía el riesgo de que cualquier compañía tomará el software libre desarrollado por el proyecto, le hiciera una modificación mínima y publicara la nueva versión como software propietario. Stallman creó entonces un instrumento legal para proteger la libertad del software libre: General Public Licence, el primer ejemplo de normativa *copyleft*. Copyleft es una denominación que se utiliza para nombrar varios tipos de licencias libres, incluyendo las creadas por la Fundación para el Software Libre³. A grandes rasgos, es una forma de utilizar la ley de copyright que garantiza que un contenido publicado de forma libre deberá seguir siéndolo aunque se le hagan modificaciones, evitando de esta manera que, recurriendo a los derechos que otorgan las leyes de propiedad intelectual a las empresas, los jefes de los hackers que cooperen pretendan privatizar el código creado en base a software libre o que se intente publicar una nueva versión del producto como software propietario. El copyleft también se *contagia* a los productos

2 Un *sistema operativo* (SO) es un programa o conjunto de programas que en un sistema informático gestiona los recursos de hardware y provee servicios a los programas de aplicación, ejecutándose en modo privilegiado respecto de los restantes.

3 Fundación sin fines de lucro creada por Stallman para promover el desarrollo de software libre.

derivados: si el desarrollador de un programa propietario decide incorporar código libre a su programa, la ley lo obliga a publicar la nueva versión como software libre en su totalidad. De esta manera, el copyleft se constituye en un mecanismo de defensa ante los intentos de captura del software propietario, pero también en un mecanismo para capturar software propietario y convertirlo en libre. Como señala Stallman (2004: 22), «la idea fundamental del copyleft es que se autoriza la ejecución del programa, su copia, modificación y distribución de versiones modificadas, siempre que no se añada ninguna clase de restricción a posteriori». Estrictamente hablando, lo que creó Stallman fue la Emacs General Public Licence, una licencia para proteger su primer programa libre de gran difusión (Emacs), que luego evolucionó en la GNU General Public Licence. Sin embargo, ya en este esbozo estaban en estado embrionario los fundamentos del copyleft. Después fueron apareciendo otros tipos de licencia inspiradas en General Public Licence.

La lucha contra el copyright por la socialización libre del conocimiento y la cultura ha alcanzado grandes logros y también ha tenido sus fracasos. Existen soluciones temporales y alternativas, como la GPL (Licencia Pública General), la licencia de la que se sirve el copyleft o las licencias que provee la organización Creative Commons, fundada por Lawrence Lessig con el fin de desarrollar instrumentos jurídicos que permitan ayudar a reducir las barreras legales a la creatividad. Sin embargo, frente a las amenazas que hemos citado y los incesantes avances de los defensores del copyright, es necesario investigar y crear nuevos instrumentos legales que estén al servicio de la mayoría de la población en lugar de beneficiar a unas pocas compañías poderosas.

Bibliografía

- CORSANI, Antonella (2004). «Hacia una renovación de la economía política. Antiguos conceptos e innovación teórica». En BLONDEAU, Olivier; DYER WHITEFORD, Nick; VERCELLONE, Carlo; KYROU, Ariel; CORSANI, Antonella; RULLANI, ENZO; MOULIER BOUTANG, Yann; LAZZARATO, Maurizio. *Capitalismo Cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid, Traficantes de sueños.
- HINKELAMERT, Franz (2003). *El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del imperio*. San José, DEI.
- LAZZARATO, Maurizio (2005). *Por una política menor. Políticas del acontecimiento en las sociedades de control*. Madrid, Traficantes de sueños.
- (2007). «El ciclo de la producción inmaterial». En *Brumaria 7 - Arte, máquinas, trabajo inmaterial*. Recuperado el 19 de enero de 2011 de <http://www.brumaria.net/publicacionbru7.htm>.
- LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio (2007). «Trabajo inmaterial y subjetividad». En *Brumaria 7 - Arte, máquinas, trabajo inmaterial*. Recuperado el 19 de enero de 2011 de <http://www.brumaria.net/publicacionbru7.htm>.
- LESSIG, Lawrence (2005). *Por una cultura libre*. Madrid, Traficantes de sueños.
- MARX, Karl (1973). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- MERTON, Robert (1942). *La sociología de la ciencia 2*. Madrid, Alianza editorial.
- ¿QUÉ ES PIRATA? www.partidopirata.es Recuperado el 30 de octubre de 2012 de <http://www.partidopirata.es/>
- RULLANI, ENZO (2004). «El capitalismo cognitivo ¿un déjà-vu?». En BLONDEAU, Olivier; DYER WHITEFORD, Nick; VERCELLONE, Carlo; KYROU, Ariel; CORSANI, Antonella; RULLANI, ENZO; MOULIER BOUTANG, Yann; LAZZARATO, Maurizio. *Capitalismo Cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid, Traficantes de sueños.
- STALLMAN, Richard (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid, Traficantes de sueños.
- VIDAL, Miquel (2004). «Cooperación sin mando: una introducción al software libre». En GRADÍN, Carlos. *Internet, hackers y software libre*. Buenos Aires, Editora Fantasma.

**CIENCIA POLÍTICA
Y
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**

Nuevos procesos constituyentes en *Nuestra América* y su vinculación con las prácticas políticas

Por: María Gabriela Castiglia
(Facultad de Ciencias
Políticas y Sociales
UNCuyo)¹

Este artículo trata sobre las constituciones de nuevo cuño del siglo XXI –Venezuela, Bolivia y Ecuador– indagando en los procesos políticos de los cuales son expresión. Se reflexiona acerca de por qué los movimientos políticos que los conducen avanzaron en la creación de constituciones antes de haberse consolidado en lo estructural o de haber producido cambios sociales de fondo.

Se interroga también si se puede hablar de un nuevo constitucionalismo en dichos procesos y en torno a qué sería nuevo. Además, se ofrece información sobre los respectivos textos constitucionales en perspectiva comparada con algunos aspectos de la Constitución de Argentina.

New processes constituents in *Our America* and their links with political practices

Abstract

This article deals with the new constitutions of the 21st Century –Venezuela, Bolivia and Ecuador– and analyzes the related political processes. The analysis focuses on why political movements engaged in the creation of new constitutions before they were consolidated or had produced deep social changes. Information is furnished on the respective constitutional texts and a comparison is drawn with the Argentine constitution.

¹ gcastiglia@mendoza.edu.ar

Introducción

Los movimientos políticos que conducen los actuales procesos de Venezuela, Bolivia y Ecuador han dado nacimiento a nuevas constituciones sobre las cuales se propone debatir aquí, atendiendo tanto a la singularidad de los marcos en los que se dan, como a las señales de cambio que esto contiene para las sociedades de *Nuestra América*² en el siglo XXI, al menos aquellas en que resultan mayoritarias las fuerzas sociales de vocación transformadora.

Se distingue a estos tres procesos de cambio de otros que se dan en países de la región –aun cuando mantienen algunos rasgos comunes con la mayoría de ellos– porque plantean alternativas más profundas al sistema dominante (Rajland y Costante, 2010). Ello es lo que da sentido a su análisis de modo conjunto y diferenciado de los otros que, por un lado, no cuentan con renovaciones constitucionales posteriores (y críticas) al auge posneoliberal y, por lo demás, las políticas de cambio emprendidas por sus gobiernos, aun cuando puedan ser afines en algunos temas con las de Venezuela, Bolivia y Ecuador, se asientan mucho más en procesos e instituciones de participación de corte clásico, que en la participación activa y masiva.

Se ha partido de un ejercicio de interrogación problematizadora sobre los procesos políticos de los cuales son expresión dichas constituciones indagando primeramente acerca del porqué se decidió, en estos tres casos, avanzar en la creación de nuevas constituciones antes de haberse consolidado en lo estructural como procesos de cambio o sin haber aún completado una faz de modificaciones sociales de fondo. También se ha planteado si se puede hablar de un nuevo constitucionalismo en estos procesos constituyentes y en torno a qué sería nuevo.

Intentando dar respuesta a estas preguntas se abordan, por un lado, la legalidad de los cambios, la legitimación de los mismos y la búsqueda de su

2 Se utiliza la expresión de José Martí (2005: 13-24) por su significatividad y a falta de otra que sea suficientemente justa para nombrar nuestro (sub)continente, tanto por la dificultad que hay para precisar sus límites como para comprender la diversidad de los pueblos que lo forman, mucho más amplia que la dada por el componente latino.

efectividad a través de una nueva organicidad del Estado y, por otra parte, los sujetos políticos que los promovieron y las concepciones de Derecho constitucional subyacentes.

Además se ofrece, en el apartado de organicidad, una sistematización de los contenidos constitucionales relativos a poderes, funciones, jurisdicciones e instituciones de participación ciudadana, contrastándolos con los de la Constitución de Argentina, solo en cuanto es posible hacerlo, dados los distintos paradigmas constitucionales subyacentes.

1. Interrogación acerca del momento constituyente

Han sido muy interesantes las innovaciones que han aportado las tres últimas experiencias constituyentes, tanto en lo procedimental –por ejemplo, la materialización y legalización de asambleas constituyentes fundadas en una amplia participación ciudadana– como en cuestiones de fondo. Entre estas últimas pueden destacarse: el reconocimiento de sujetos sociales antes desconocidos y/o excluidos del sistema político, ciertas limitaciones a la propiedad privada, la legalización de otras formas de propiedad o de gestión de los bienes de la naturaleza, o la refundación de poderes públicos basados en la pluriétnicidad y la multiculturalidad. Esto último no solo a nivel de participación institucionalizada sino además, en Bolivia y Ecuador, con establecimiento de competencias jurisdiccionales específicas.

Asimismo cabe distinguir las constituciones que se han generado en estos procesos, tanto de las precedentes reformas de esos mismos países como de las que están hoy vigentes en otros Estados de la región, que son fruto, en su mayoría de reformas producidas entre 1978 y 1994, entre ellas la de Argentina. Porque las que aquí se llaman de nuevo cuño han sido gestadas –y continúan siendo debatidas– en el marco de regímenes de democracia participativa y de profunda crítica al neoliberalismo.

En contraste con ello, puede notarse cómo la Reforma argentina de 1994 fue concebida desde el paradigma de la democracia representativa y dentro de éste en estrechos márgenes de participación y de representatividad, aun cuando al menos algunos de los actores procuraban que fuese «el resultado de un amplio y profundo consenso social y político» (Alfonsín, 1994: 11). En

esta perspectiva el consenso de las y los representados se supone expresado a través del accionar de los dirigentes de los partidos políticos, siendo los partidos por definición articuladores generales de intereses diversos.

Si bien las propuestas que se llevaron al Congreso de la Nación en aquel momento retomaron antecedentes y debates que venían dándose desde el inicio del período de restauración democrático-constitucional (1983-84), los contenidos y la oportunidad de la Reforma fueron producto de un acuerdo entre los líderes de los dos partidos políticos mayoritarios en 1993, que fue avalado solo por sus respectivos órganos partidarios. Lo cual ni siquiera significaba la participación efectiva de la totalidad de los afiliados/as de esas dos formaciones, que en sí mismo ya era una restricción a la ciudadanía. Así llegó el acuerdo político al Poder Legislativo para tratar la ley que aprobó la necesidad de reforma parcial, en la que se sancionó el denominado Núcleo de Coincidencias Básicas indicándose a los futuros convencionales, taxativamente, los artículos e incisos que podían modificarse, como también «la finalidad, el sentido y el alcance» con que debían reformarse (Ley N°24309, art. 2°).

A pocos años de distancia pero ya desde otros paradigmas de construcción política, en Venezuela, y luego en Bolivia y Ecuador, la sucesión de asambleas constituyentes, debates en medio de la conflictividad que lógicamente se abre con la participación ampliada y ante un proceso de disputa de poder, más las instancias de aprobación mediante referéndum y, nuevamente, procesos de discusión y votaciones para reformas parciales, dan cuenta de una «realidad inédita en cuanto a poderes constituyentes que generalmente funcionaron [después de] la consolidación de procesos de cambios y no en el principio de esos procesos», sino más como actos de clausura (Rajland y Costante, 2010). Es decir que abrieron un camino no solo muy distinto al de Argentina y las otras reformas del período precedente, sino que además inauguraron un derrotero que no es tampoco el esperable (de revolución y luego constitución) en el modo del constitucionalismo moderno. Es por ello que resulta interesante interrogarse, entre otras cuestiones, la del momento elegido para avanzar en la nueva constitucionalidad, según lo proponen las autoras mencionadas.

Intentando responder, y sin ánimo de exhaustividad, se exploran tres líneas complementarias: (1.1) la necesidad de dar sustento jurídico a los

cambios logrados y con ello cierta estabilidad frente a otros poderes del campo político que avalan, al menos formalmente, la legalidad democrático-constitucional; (1.2) la potenciación de la gran movilización, que venía teniendo lugar desde los varios años de resistencia al neoliberalismo, a través de asambleas constituyentes, lo que a la vez proporcionó fuerte legitimidad a los cambios, y (1.3) la traducción de los cambios en una nueva organicidad estatal que avanzara más allá de lo declarativo produciendo materializaciones políticas e institucionales.

1.1. Legalidad de los cambios: búsqueda de sustento jurídico

La preocupación por la legalidad es entendible si se considera que estos tres gobiernos –y las bases políticas que los respaldan– han debido, en algún momento, conciliar con otros sectores subalternos de perfil menos radicalizado para poder avanzar. Como también han necesitado obtener apoyos internacionales en términos de reconocimiento por parte de otros estados y de organismos internacionales, aval importante para cualquier gobierno, pero mucho más para gobiernos que han debido resistir acciones golpistas y destituyentes.

Quizás pueda esgrimirse menos este argumento respecto de Venezuela, por el reconocimiento oficial que brindó el gobierno de Estados Unidos a los frustrados golpistas de 2002. Pero hubiese sido difícil que organismos multilaterales como la Unasur (Unión de Naciones Suramericanas) y gobiernos de la región respaldaran a las autoridades atacadas, en ese caso o en otros (como el intento desestabilizador al gobierno del presidente Correa en 2010, o las amenazas secesionistas de sectores del oriente de Bolivia, u otras acciones desestabilizadoras del gobierno de Evo Morales), si las mismas no hubiesen llegado al poder por la vía electoral basada en el derecho instituido, toda vez que el sistema político centrado en los Estados-nación ha «sacraliza(do) la forma como una garantía para la seguridad jurídica» (Ávila Santamaría, 2009: 407).

Si bien los gobiernos mencionados estaban investidos de legalidad aun en el marco de las constituciones anteriores, porque ya habían ganado comicios previos a la nueva constitucionalidad, a medida que fueron avanzando en sus respectivas gestiones fueron generando cambios que requerían de otra legalidad que diese reaseguro a los mismos. Hay

«evidentemente allí, una decisión política orientada a adecuar la institucionalidad jurídica que otorgue legalidad a una legitimidad construida desde el movimiento popular» (Gambina, 2010: 72).

Es decir, el esfuerzo realizado por legalizar los cambios no podría reducirse a una mera acción de persuasión de potenciales aliados ni de obtención de eventuales apoyos. Se asienta en la vocación política de los sujetos movilizados para generar un nuevo orden jurídico, y dada la certeza de que el constitucionalismo anterior no les permitiría legalizar varias de las propuestas por las cuales habían llevado adelante sus luchas. Entre ellas las relativas a las autonomías de comunidades; las de institucionalización de formas de «democracia social participativa», «democracia activa», «democracia directa» o «democracia comunitaria», o el reconocimiento de derechos no solo de entidad individual (como los de «las comunidades», de «las naciones» y de «los pueblos») y no necesariamente «humanos» (como los «derechos de la naturaleza o *Pacha Mama*»).

Asimismo es entendible que en el pasaje de Estados-nación a Estados plurinacionales, si el nuevo orden jurídico que se ha tratado de instituir no ha partido de una concesión de los sujetos políticos tradicionales, sino del posicionamiento de poder de sujetos subalternos, que se instalan desde su singularidad como representativos de una nación o de un conjunto plurinacional, es entonces absolutamente necesario un texto constitucional que dé origen a un nuevo orden jurídico.

1.2. Legitimación de los cambios por la vía de la participación democrática

Superando el nivel de análisis de la legalidad que permite en un momento del proceso dar inicio a nuevos órdenes jurídicos y obtener reconocimientos políticos al menos formales, que en cierto punto pueden ser apoyos concretos, hay que tener en cuenta que ningún proceso de cambio, sea o no revolucionario, puede sostenerse sin legitimidad. Y, tratándose de un proceso de cambio basado en concepciones de democracia entendida como soberanía popular, la legitimidad se alimenta de participación en acto, participación amplia, nutrida y convencida, que en los casos de Bolivia y Ecuador no fue iniciada por los dirigentes que llegaron a la presidencia, sino que al contrario el lugar que ellos mismos ocupan es fruto de la movilización social y política de vastos y diversos sectores sociales.

Varias/os autores señalan que en estos países se ligaron «diversos repertorios de movilización social» en los que se conjugaron «distintas temporalidades históricas»: la «memoria colectiva larga» que contiene los quinientos años de colonización, con la «memoria colectiva corta» sobre el ciclo del neoliberalismo, a partir de los años 80 (Zegada, 2010). En Bolivia, en particular, la «crisis política que empezó en 2000, con la protesta contra la privatización del agua, que continuó con las movilizaciones indígenas contra un multiculturalismo excluyente [...] y que articuló a todos los sectores indígenas y populares mediante la demanda de la nacionalización del gas, respondía a las contradicciones irresueltas de larga y corta data» (Soruco Sologuren, 2009: 23).

Así, fueron muchas y nutridas las experiencias de movilización, de resistencia y de participación directa con las que, una vez ganadas las elecciones, los movimientos del cambio lograron llegar a los máximos órganos del Estado. Y no hubiese sido posible, ni deseable, contener o frenar la participación activa que fue su fuerza misma, la que les ha permitido no solo llegar a ocupar los órganos del poder público, sino que resulta ser condición de posibilidad si se pretende un proceso más amplio para «afianzar y consolidar cambios societales ya producidos y/o barrer con los obstáculos» para ellos (Gómez Leyton, 2011: 15-16).

La praxis constituyente en estos países ha sido importante no solo por los resultados logrados, que aun están en discusión y en disputa, sino por lo que implicó su desarrollo.

Distintas organizaciones, movimientos sociales y políticos, e intelectuales en un importante proceso de discusión, acuerdos y generación de propuestas [...] tuvieron que deponer algunos de sus intereses sectoriales para consagrar una propuesta única e influir en la Asamblea Constituyente y en sus resultados (Zegada, 2010: 317).

Puede decirse entonces que, el haber generado nuevas constituciones al inicio del proceso de cambio ha permitido direccionar el enorme caudal de participación democrática a la vez que traducirla en contenido constituyente y en energía legitimatoria del proceso más amplio. En este sentido, y por los frutos que ha dado, no se trata solo de participación representativa de ciudadanos-votantes, sino de una «apropiación, resignificación y producción de lo democrático como un hecho colectivo» (García Linera, 2010: 301).

1.3. Efectividad de los cambios a través de una nueva organicidad del Estado

No se puede dejar de lado que siendo el Estado institucionalización del poder político, que además ofrece garantías a los otros poderes fácticos que configuran la estructura societal, se hace necesario en cualquier proceso de cambio –pero mucho más en uno que sea de mayor profundidad– operar en la organicidad del mismo para poder efectivizar las transformaciones.

Como se ha dicho,

el Estado, como realidad y como concepto, sigue siendo central para la acción política. [...] Y no porque el poder no desborde los límites del Estado en sentido restringido, sino porque pese a todas las loas que se han cantado a la pérdida de su relevancia, el Estado *realmente existente* aún sigue siendo un nudo insoslayable en la articulación política (Thwaites Rey, 2010: 12).

Desde una mirada más antropológica, el Estado como «expresión cultural dominante, que lleva adelante el proyecto civilizatorio de la modernidad» debe pensarse «desde la posibilidad de su desmontaje [...] desde el enfoque de la descolonización» (Prada Alcoreza, 2010: 30). Y para ello es necesario replantear la organicidad de los Estados que instituyeron los sujetos – coloniales– de las constituciones anteriores.

Por otra parte, los órdenes jurídicos instaurados por las nuevas constituciones, se fundan en la preeminencia de valores como la justicia. La justicia re-puesta por encima de la jerarquía de la ley que en el marco del Estado de Derecho se ha venido entronizando por sobre todo, soslayándose su relatividad –la de la ley– como expresión del derecho y, por tanto, creación afianzada en determinadas relaciones históricas de poder (Ávila Santamaría, 2009).

Puede decirse que en estos tres procesos políticos, en general, ha habido conciencia de la de la necesidad de cambiar el Estado.³ Aunque aun está

3 Aun cuando no deba perderse de vista para un estudio crítico que, como han señalado algunos, los cambios no han sido lo suficientemente hondos en el núcleo de funcionamiento de los poderes orgánicos, como sí lo han sido en la parte de derechos y garantías (Roberto Gargarella, expresado en el curso «El poder constituyente en la América Latina y Caribeña en los últimos 25 años», dirigido por Beatriz Rajland, Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires, julio de 2011).

pendiente el debate (y abiertos los procesos) acerca de qué y cuánto de la nueva organicidad e institucionalidad ha operado efectivamente en términos de ampliación de la ciudadanía y de democratización del Estado, resulta interesante tomar nota de las modificaciones. En todo caso, con vistas a hacer futuros balances, es necesario contar con una sistematización de los mismos y organizar la mirada desde una perspectiva de radicalidad democrática que es la coherente con estos procesos políticos, antes que desde el paradigma de la democracia liberal toda vez que éste se funda en la separación de las esferas política y civil, mientras que en estas experiencias se trata de rearticular la escisión entre lo social y lo político.

Los cambios en la organicidad del Estado han comenzado por el hecho mismo de modificar la caracterización de Estados-nación, impuesta en el siglo XIX y sostenida a lo largo del siglo XX, de la cual derivaron las configuraciones estatales precedentes, dando lugar ahora a las siguientes:

- el «Estado democrático y social de Derecho y de Justicia», según la *Constitución Bolivariana de Venezuela* (art. 2º);

- el «Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario», según la *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia* (art. 1); y

- el «Estado constitucional de derechos y justicia [...] intercultural [...] plurinacional», según la *Constitución del Ecuador* (art. 1).

Como cambios concretos en la configuración orgánica, hay que mencionar la institucionalización de nuevos poderes, órganos, competencias y jurisdicciones, como también innovaciones al interior de los órganos preexistentes de corte republicano. Se destacan los que se presentan a continuación, de modo comparado con los de la *Constitución de la Nación Argentina*, en aquello en que es posible hacerlo.

Temas:	<p>Argentina(1853-1994)</p> <p>3 (tres) poderes principales con sus respectivos órganos y varios órganos extrapoderes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poder Legislativo, - Poder Ejecutivo, y - Poder Judicial. <p>Órganos extrapoderes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auditoría General de la Nación (art. 85); - Defensor del Pueblo (art. 86); - Ministerio Público: formado por Procurador General de la Nación y Defensor General de la Nación (art. 120). 	<p>Venezuela(1999)</p> <p>5 (cinco) poderes derivados de las funciones del «Poder Público» (art. 136°):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poder Legislativo, - Poder Ejecutivo, - Poder Judicial, - Poder Ciudadano, y - Poder Electoral. <p>El poder ciudadano es «independiente y sus órganos gozan de autonomía funcional, financiera y administrativa» (art. 273°). Está compuesto por: Defensoría del Pueblo, Ministerio Público y Contraloría General de la República.</p>	<p>Ecuador(2008)</p> <p>4 (cuatro) funciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legislativa; • Ejecutiva; • Judicial; • Electoral; y • «Transparencia y control social» (art. 204). <p>Esta última se funda en el derecho a la participación y en el carácter de «mandante y primer fiscalizador del poder público» que tiene el pueblo (art. 204). Es ejercida a través de varios órganos: el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social, la Defensoría del Pueblo, la Contraloría General del Estado y las superintendencias (art. 204).</p>	<p>Bolivia(2009)</p> <p>4 (cuatro) órganos y 4 (cuatro) conjuntos de funciones.</p> <p>Los órganos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legislativo, - Ejecutivo, - «Judicial y Tribunal Constitucional Plurinacional», y - Electoral <p>Las funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Control, Defensa de la Sociedad y Defensa del Estado; • Participación y Control Social; • Fuerzas Armadas y Policía Boliviana; y • «Relaciones Internacionales, de Fronteras, Integración y Reivindicación Marítima».
--------	---	---	--	--

Temas:	Argentina(1853-1994)	Venezuela(1999)	Ecuador(2008)	Bolivia(2009)
Composición especial de algunos de los órganos		<p>En la Asamblea Nacional se ha incorporado la elección de 3 (tres) «diputados o diputadas» titulares más tres suplentes por parte de los «pueblos indígenas [...] de acuerdo con lo establecido en la ley electoral, respetando sus tradiciones y costumbres» (art. 186°).</p>	<p>El Consejo de Participación Ciudadana y Control Social (sobre los órganos del Estado) está compuesto por consejeras y consejeros a designar a partir de propuestas de «las organizaciones sociales y la ciudadanía» (art. 207). En todos los órganos el «Estado promoverá la representación paritaria de mujeres y hombres en los cargos... En las candidaturas a las elecciones pluripersonales se respetará su participación alternada y secuencial». (art. 65)</p>	<p>La «Asamblea Legislativa Plurinacional», en su cámara de Diputados, tiene composición combinada por mitades de cada departamento, en la cual una mitad se elige por «circuncripciones uninominales» y otra por «circuncripciones plurinominales», correspondiendo estas últimas a las comunidades «indígena originario campesinas» (art. 146). En ambas cámaras se debe garantizar además la «igual participación de hombres y mujeres» (art. 147.I).</p>

Temas:	Argentina(1853-1994)	Venezuela(1999)	Ecuador(2008)	Bolivia(2009)
Organización territorial y jurisdicciones político-administrativas	<ul style="list-style-type: none"> - Nacional, - Provincial, y - Municipal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nacional, - Estadual, y - Municipal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Central - Regional, - Provincial, - Cantonal, - Parroquial, • Circunscripciones territoriales indígenas, • Circunscripciones territoriales afroecuatorianas, • Distritos metropolitanos. <p>Las últimas tres son «regímenes especiales» a constituir solo cuando se justifican por razones de conservación ambiental, étnico-culturales o de población» (art. 242).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plurinacional, - Departamental - Regional, - Municipal, e - Indígena-originario-campesina.

Temas:	Argentina(1853-1994)	Venezuela(1999)	Ecuador(2008)	Bolivia(2009)
Jurisdicciones de Justicia	<p>- Federal, cuyo máximo órgano es la «Corte Suprema de Justicia» y está compuesta además por otros tribunales inferiores; y</p> <p>- Provincial, a cargo de los poderes judiciales de cada estado provincial, con sus correspondientes cortes supremas y tribunales inferiores.</p>	<p>Nacional: un sistema de justicia único que admite dos excepciones, con competencias limitadas, a acotarse por ley (art. 261):</p> <ul style="list-style-type: none"> - jurisdicción especial de los pueblos indígenas (aplicable solo al hábitat y a los integrantes de estos pueblos y siempre que las normas y procedimientos no resulten contrarios a la «Constitución, a la ley y al orden público»). (art. 260) - jurisdicción penal militar (limitada «a delitos de naturaleza militar», sin competencia para juzgar «delitos comunes, violaciones de derechos humanos y crímenes de lesa humanidad [que], serán juzgados por los tribunales ordinarios») (art. 261). 	<ul style="list-style-type: none"> - Justicia ordinaria, ejercida a través de: la Corte Nacional de Justicia; cortes provinciales de justicia; tribunales y juzgados que se establezcan por ley y juzgados de paz, estando gobernada, administrada y vigilada por un Consejo de la Judicatura (art. 178); y - Justicia indígena, ejercida por las «autoridades de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas» a las que se les reconoce «funciones, jurisdicciones, con base en sus tradiciones ancestrales y su derecho propio», siempre que las decisiones no sean contrarias a la Constitución y a los derechos humanos reconocidos en instrumentos internacionales» y que haya «garantía de participación y decisión de las mujeres» (art. 171). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordinaria, formada por un Tribunal Supremo de Justicia, tribunales departamentales, tribunales de sentencia y jueces; - Agroambiental, a cargo de: un Tribunal Agroambiental y jueces de la «judicatura agraria» (art. 186); - Indígena originario campesina, «de igual jerarquía» (art. 179. II) que la ordinaria, a cargo de las autoridades de cada nación o pueblo indígena originario campesino, elegidas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios; - Electoral, a cargo de: un Tribunal Supremo Electoral (con al menos dos de sus siete miembros de origen indígena originario campesino), Tribunales Electorales Departamentales, Juzgados Electorales, Jurados de Mesas de Sufragio y Notarios Electorales (art. 205.I).

Temas:	Argentina(1853-1994)	Venezuela(1999)	Ecuador(2008)	Bolivia(2009)
Otras innovaciones en participación democrática y en la composición de órganos.	<p>Se incluyeron nuevas instituciones de participación semidirecta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa legislativa popular (art. 39); - Consulta popular vinculante (para promulgación de ley, en caso de obtenerse la mayoría afirmativa) (art. 40); - Consulta popular no vinculante (art. 40). 	<p>Se crearon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el Consejo Federal de Gobierno, «encargado [...] de políticas y acciones para el desarrollo del proceso de descentralización» (art. 185°); - los Consejos de Planificación y Coordinación de Políticas Públicas, en cada Estado, y - los Consejos de Planificación Pública, en los Municipios. <p>Todos tienen como fin ampliar la participación ciudadana. Se conforman con funcionarios de los órganos ejecutivos y legislativos e integrantes de las «comunidades organizadas, incluyendo las indígenas donde las hubiere» (art. 166°).</p> <p>Se agregaron en 2006, por vía legislativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - los Consejos Comunales, que se insertan también en el marco del Sistema Nacional de Planificación Pública, participando así de asignaciones presupuestarias y competencias específicas. 	<p>El conjunto de gobiernos autónomos descentralizados dan lugar a una amplia red de Juntas y Consejos, cuyos miembros deben elegirse por sufragio popular, además de incorporar a funcionarios ejecutivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consejos Regionales - Consejos Provinciales - Consejos Metropolitanos - Consejos Municipales - Juntas Parroquiales Rurales <p>Todos tienen facultades ejecutivas además de legislativas, a excepción de las juntas parroquiales que las tienen ejecutivas y reglamentarias.</p> <p>En cuanto a las materias, se les asignan funciones importantes, como por ejemplo las relativas a cuencas hídricas y a sistemavial, todo lo cual tipifica un sistema de gobierno bien descentralizado como se establece en el art. 1 de la Constitución.</p>	<p>Se creó un Tribunal Constitucional Plurinacional «con representación del sistema ordinario y del sistema indígena originario campesino» de justicia (art. 197).</p> <p>En todos los órganos judiciales (salvo en las jurisdicciones indígena originario campesinas y en el Tribunal Electoral) los integrantes son elegidos por sufragio universal directo.</p> <p>El ejercicio de los cargos en todas las magistraturas (incluso las del Tribunal Electoral, el único que no se conforma por votación directa) es por períodos acotados y sin posibilidad de reelección.</p> <p>Los asambleístas del poder legislativo gozan de inviolabilidad personal por «sus opiniones [...] interpe-laciones, denuncias [...] en el desempeño de sus funciones» (art. 151) pero «no gozarán de inmunidad» (art. 152).</p>

Desde la comparación a nivel de los componentes orgánicos se pueden advertir diferencias importantes entre la constitución de Argentina y las de nuevo cuño. Pero es especialmente en materia de innovaciones en participación democrática y en la institucionalidad referida a ello donde se pueden notar los mayores contrastes. Si bien en Argentina, en 1994, se incorporaron interesantes instituciones como las de iniciativa y consulta popular, no se avanzó más allá de las formas de democracia semidirecta y en el ámbito de la función legislativa.

Una de ellas venía precedida por un importante antecedente como lo fue la consulta no vinculante promovida por el Poder Ejecutivo Nacional en 1984, en relación a la solución para un diferendo limítrofe con Chile en la región austral, cuando a pesar de la mayor debilidad del sistema democrático por su reciente y aun amenazada restauración por continuos levantamientos militares, era mayor el fervor ciudadano y por ello mismo fue intensa la participación. Paradójicamente, luego de incorporado el mecanismo al texto constitucional no ha sido puesto en práctica, al menos a nivel de consulta nacional.

En cambio, en los otros países y en el marco de renovaciones constitucionales profundas, se avanzó en otras formas y no sólo en la esfera legislativa. En Venezuela y en Ecuador es particularmente notoria la creatividad puesta en juego para generar órganos de base territorial en los que se articule la participación a los fines de las funciones de gobierno y de control, de modo complementario –y como contrapeso– de los órganos burocráticos del Estado central.

Precisamente esto ha generado complicaciones de orden práctico a la vez que críticas variadas. Desde algunas posiciones se ha cuestionado que los consejos de Planificación y los comunales promovidos por el gobierno de Venezuela entren «en conflicto con las instancias gubernamentales locales» y sean el germen de «una institucionalidad paralela» (Cilano Peláez y otros, 2009: 66-67). Mientas que desde otro enfoque se valora precisamente la «vitalidad potencial de los consejos» y su creciente gravitación social en dos aspectos: «el peso físico, expansivo en las ciudades y barrios del país [y] el [peso] cualitativo: los oprimidos han comenzado a verlos como una alternativa al rol del aparato estatal» (Guerrero, 2009: 190-191).

El hecho de que estos consejos se hayan incorporado después de 1999 se puede interpretar desde la concepción de poder constituyente como un poder en funcionamiento, no cerrado, no clausurado en el texto constitucional sancionado. Ya que si bien son instituciones creadas con posterioridad, por ley de la Asamblea Nacional a propuesta del órgano Ejecutivo, se trata de propuestas consecuentes con el mismo ideario que fue legitimado en el proceso constituyente.

En Ecuador se ha criticado, por su complejidad, la vasta red de gobiernos autónomos a que puede dar lugar la variedad de circunscripciones que la Constitución habilita, y que algunos dudan que pueda llegar a ponerse en práctica, por la cantidad y por la sofisticación de algunas cláusulas constitucionales. Aun así, remitiéndonos a la interpretación de poderes constituyentes no clausurados e instalados como puntos de partida, no deberían menospreciarse las posibilidades de gobierno y administración participativa que se abren, incluso con mejoras a realizarse. Como se ha dicho con admiración, «la originalidad y la pérdida del miedo a la invención están presentes en todos los nuevos textos latinoamericanos» (Viciano y Martínez, 2010: 29).

Además la propuesta ecuatoriana de las circunscripciones especiales, que son las únicas a crearse cuando se justifique por razones que están especificadas en el texto constitucional, están vinculadas a la decisión de sus habitantes y al principio básico de la solidaridad respecto de la economía (Rajlan y Constante, 2010). Es decir que se profundiza el protagonismo de los sujetos –titulares invocados– del poder, en la estructuración de los sistemas que de él se derivan.

En Bolivia se incorporó la elección por sufragio universal directo de jueces y juezas, (aunque con preselección para análisis de calificaciones profesionales por parte del nuevo órgano legislativo plurinacional). Quizás sea ésta una de las cuestiones de mayor alteración respecto de la institucionalidad anterior, para cuya presentación se suele citar como antecedente la designación por sufragio ciudadano de fiscales en Estados Unidos. Pero, cabe aclarar que en Bolivia se trata de la elección de las más altas magistraturas y de la composición de la totalidad de los órganos judiciales clásicos.

La experiencia boliviana es singular y de mayor envergadura, en todo caso se podrían hallar más similitudes con la elección de magistrados que se hacía en Atenas, en el período de Solón a Pericles, precisamente el de mayor profundización del sistema ateniense. Allí los magistrados, entre otros funcionarios, fueron elegidos por sorteo o por designación de parte de la asamblea de ciudadanos, pudiendo recaer la función en cualquiera de ellos, fundado esto en el carácter esencial de isonomía de ese sistema. Sin olvidar que en Atenas esto excluía a *las* atenienses, a los esclavos/as y a los extranjeros/as, no es menor el argumento atribuido a Pericles con relación a que el linaje o el solar no debían influir en la selección de funcionarios y que –en tanto materialmente podía suceder– se debía pergeñar un método para evitar tal distorsión (López, 1971: 148).

También la organización territorial prevista en la nueva Constitución de Bolivia resulta ser de compleja aplicación y es imposible de ser comprendida solo desde una cosmovisión occidental. El deslinde de funciones entre el nivel central del Estado y los cuatro niveles autonómicos no han sido concebidos como mutuamente excluyentes, sino a través de competencias privativas, exclusivas, concurrentes y compartidas (art. 297). Mucho se ha criticado el hecho de que la delimitación precisa de competencias, entre estas autonomías y el nivel estadual, no haya sido resuelta plenamente por los y las constituyentes y quedara a decisión del órgano legislativo. Pero habría que considerar que la gran heterogeneidad de posiciones que había en la Asamblea Constituyente (no solo respecto de este tema) y la conflictividad y dificultades en que se llevó a cabo la misma, por el activismo de grupos opositores radicalizados, hacían difícil consensuar todos los contenidos con mayor detalle mientras que haciéndolo hasta cierto y relativo nivel de determinación fue posible avanzar.

Así se puede apelar, también aquí, a la interpretación en términos de continuidad de un proceso constituyente no clausurado, en un contexto de ciudadanía altamente movilizadora y de bases sociales activas, que son el resguardo para que la voluntad constituyente no sea tergiversada ni diluida por los poderes constituidos.

Respecto de Ecuador, interesa destacar además los aportes en materia de Derechos Humanos, donde se introdujeron acciones de protección y

control a particulares cuando «éstos pueden violar derechos humanos en ámbitos que los liberales consideraban inviolables, como la esfera doméstica, el abuso contractual de las empresas, el poder de las multinacionales...» (Ávila Santamaría, 2009: 424), dando lugar a lo que han llamado Teoría Contemporánea de los Derechos Humanos.

2. Interrogación acerca de lo novedoso de los procesos constituyentes

Con relación a si se trata de procesos constituyentes nuevos y qué tendrían de nuevos los de Venezuela, Bolivia y Ecuador, se sostiene que sí lo son. Las razones para distinguirlos como tales también son tratadas en tres líneas de reflexión: primeramente (2.1) porque los textos que han dado como resultado contienen cláusulas novedosas que han sido pensadas para ser puestas en marcha, no se trata de meras disposiciones declarativas ni tampoco de los llamados contenidos pétreos. En segundo lugar (2.2) porque los sujetos históricos que gestaron estas constituciones son diversos de los que sancionaron las anteriores cartas latinoamericanas (tanto las del siglo XIX como las reformadas del siglo XX).

Y, más profundamente (2.3), porque son distintos a los procesos constitucionales clásicos (no solo los latinoamericanos sino todos los de la modernidad y aun de la contemporaneidad, como los englobados en el *neoconstitucionalismo*⁴), ya que los sujetos activos de la praxis política, se han constituido en fuente misma del poder. Ellos y ellas no han partido de la habilitación de sus predecesores sino de su propia potencia creadora.

2.1. Las disposiciones constitucionales como contenidos activados

Las constituciones liberales de la modernidad y las que se impusieron en *Nuestra América* en el siglo XIX encierran entre otras contradicciones (relativas a la incrustación de contenidos liberales a la vez que de conservadores) la de haber incluido cláusulas como la igualdad de los

4 Algunos especialistas diferencian cuatro expresiones: 1º-«constitucionalismo», 2º-«neoconstitucionalismo», 3º-«nuevo constitucionalismo» (o «nuevo constitucionalismo teórico») y 4º-«nuevo constitucionalismo latinoamericano» (Roberto Viciano y Rubén Martínez, 2010: 13-22). Si bien resulta clara la distinción en términos cronológicos, el nuevo constitucionalismo nacido en *Nuestra América* no debería por qué ser limitado a una representación autóctona. Si a la par no se usan gentilicios para las teorías constitucionales nacidas en Europa, pareciera que se insiste en la pretendida universalidad *per se* de los cuerpos teóricos occidentales, carácter que no se piensa para lo no-europeo.

ciudadanos ante la ley y otras con listados numerosos de derechos, que en el marco de regímenes oligárquicos resultaron ser meramente declarativas.

Quizás fueron así introducidas para lograr una aceptabilidad de los derechos relativos a la propiedad y a la liberalidad económica que no se habría logrado de otro modo, pero luego quedaron «adormecidas, tal vez porque el propósito con el que habían nacido era uno diferente» al de ser puestas en marcha (Gargarella, 2010: 182). Otro tanto sucedió con las cláusulas *injertadas* para introducir derechos económicos, sociales y culturales, en las reformas del siglo XX a las viejas constituciones del siglo XIX cuya parte dogmática las rechazó como son resistidos los trasplantes en un cuerpo extraño, quedando así diluidas (Gargarella, 2010: 184).

En esto también se diferencian las constituciones últimas respecto de las anteriores de esos mismos países y de las de otros Estados de la región. Las que aquí nos ocupan, si bien, a veces, han sido acusadas de ser textos poéticos o, más aún, han sido ridiculizadas por sus contenidos heterodoxos, tienen disposiciones constitucionales que sí han sido pensadas para ser puestas en marcha. No han sido concesiones de sectores hegemónicos a otros subalternos, se trata de disposiciones que son fruto de acciones políticas concretas y que, en muchos casos, ya habían sido puestas en práctica con anterioridad a su consagración constitucional, como el ejercicio de las autonomías comunales y las prácticas de participación con deliberación de vecinos/as, usuarios/as, campesinos/as, mineros, en Bolivia. Otras son instituciones noveles que aun no habían sido experimentadas, como las relativas a control social en Ecuador o la participación de organizaciones de base en la planificación e implementación de políticas públicas en Venezuela. Éstas han sido generadas a partir de una energía creativa constituyente, reafirmando o corrigiéndose, en definitiva reconstituyéndose en el presente, a partir de la praxis política de los sujetos sociales.

Las tres constituciones tienen disposiciones relativas a bienes de la naturaleza, a veces todavía denominados como *recursos* naturales, más acorde a la visión colonizada que a tono con las concepciones que se recrean, pero que no obstante ordenan su protección o prohíben tajantemente su traspaso a propiedad privada. Tales mandatos constitucionales han sido concebidos no solo en términos de soberanía del Estado, también impregnados en otras concepciones culturales sobre formas de organización económica

alternativas. Y, además, desde la perspectiva de los derechos de los sujetos reales, tanto individuales como colectivos, no a propósito de sujetos de la ficción jurídica.

En el texto constitucional de Ecuador se «prohíbe expresamente la privatización del agua y de los recursos naturales no renovables» (arts. 317 y 318) a la par que se estipulan «medidas concretas para materializar la *otra* economía» (Gambina, 2010: 73-4). Tales disposiciones están imbuidas del paradigma del *Buen Vivir* en el que decidieron abreviar los y las constituyentes de modo consciente y político, no solo como expresividad cultural. Se trata de un horizonte de desarrollo posible para los seres humanos en armonía con los demás seres vivos y con la naturaleza en su conjunto, algo común entre los pueblos andinos y amazónicos de *Nuestra América*, pero extraño para las concepciones occidentales centradas en la idea de conquista del otro y de todo lo otro. Así la decisión de haberlo tomado como contenido constituyente de un nuevo orden social se puede inscribir en una línea de heterodoxia constitucional, que da paso a la ampliación de los derechos humanos y a la institucionalización de otros, como los derechos de los animales y los de la *Pacha Mama*.

Igualmente, la Constitución de Bolivia «aunque no define los derechos de la madre tierra, los supone cuando establece la finalidad del *suma qamaña*, del vivir bien» (Prada Alcoreza, 2010: 30-33). Dispone que los recursos hídricos no podrán ser objeto de apropiaciones privadas ni serán concesionados (art. 373. II), lo cual no puede dissociarse de las luchas previas para impedir la privatización del agua que tuvieron lugar en diferentes regiones del Altiplano y de los Valles bolivianos entre los años 90 y principios de este siglo. El Estado plurinacional queda constitucionalmente responsabilizado por la conservación del patrimonio natural (art. 346) que debe administrar en función del interés colectivo. Por otra parte, en la organización económica, se toma como base la «economía plural [...] constituida por las formas de organización económica comunitaria, estatal, privada y social cooperativa» (art. 306.II), todas las cuales «tienen la obligación de generar trabajo digno (art. 312.II)»⁵.

5 La concepción de «trabajo digno» receptada en esta cláusula ha sido militada por organizaciones sociales y políticas de base en diversas regiones del continente (además de las de Bolivia, movimientos piqueteros en Argentina y el Movimiento Zapatista en México). La misma resulta ser conceptualmente alternativa a la de «trabajo decente» que promueve la OIT (Organización Internacional del Trabajo) y que han priorizado otros Estados de la región en sus políticas.

En Venezuela la Constitución dispone respecto de recursos hídricos que «todas las aguas son bienes de dominio público de la Nación, insustituibles para la vida y el desarrollo» y que el Estado debe legislar «respetando las fases del ciclo hidrológico» (art. 304º). Para los recursos naturales en general se establece que en caso de estar ubicados en «hábitats indígenas» su aprovechamiento por parte del Estado «está sujeto a previa información y consulta a las comunidades indígenas respectivas» (art. 120º).

Sobre organización económica, la Constitución venezolana estimula «expresiones de la economía social, tales como cooperativas, cajas de ahorro, mutuales y otras formas asociativas» (art. 184º inc. 3) y promueve «la participación de los trabajadores o trabajadoras y comunidades en la gestión de las empresas públicas mediante mecanismos autogestionarios y cogestionarios» (art. 184º inc. 4). Posteriormente «el anteproyecto para la reforma constitucional, propuesto por el presidente Hugo Chávez, fue sometido a referéndum y resultó vetado» por lo que no se pudieron incorporar propuestas que profundizaban el perfil económico de «otra economía» y de una «economía socialista», como el «desarrollo de distintas formas de empresas y unidades económicas de propiedad social, tanto directa o comunal como indirecta o estatal [...] pudiendo ser éstas de propiedad mixta entre el Estado, el sector privado y el poder comunal» (Gambina, 2010: 76).

Tanto las propuestas no aprobadas, como las del artículo 184º vigente, pueden leerse en correlato con el alto grado de movilización de organizaciones sindicales y políticas de base que militan activamente tanto en el campo como en los barrios y en las fábricas para crear otra economía. Este último sector, que comparte a la vez que discute e interpela el proyecto político encabezado por el presidente Chávez, despliega una gran capacidad de lucha y lleva adelante, junto a la praxis política, la gestión de la producción de empresas tomadas o nacionalizadas. Precisamente se ha atribuido al peso del sector «más combativo y compacto» del movimiento obrero, el de la región de Guayana, las modificaciones sustanciales que ha producido el gobierno en materia de nacionalizaciones a partir de 2009. Han desplegado una gran variedad de acciones sindicales que incluyeron no solo huelgas y demandas legales, sino también realización de plebiscitos entre los trabajadores para la toma de decisiones en cada fábrica y un estado de movilización permanente (Guerrero, 2009: 180-2).

2.2. Los sujetos sociales asumidos como nuevos sujetos políticos

En este aspecto interesa subrayar que lo nuevo de estos sujetos constituyentes es su autorreconocimiento y posicionamiento como sujetos políticos, luego legalizado y legitimado en los textos constitucionales. Pero no debería confundirse la expresión con la de *sujetos nuevos* puesto que se trata de personas, grupos, sectores, colectivos, pueblos preexistentes, que estaban invisibilizados en los sistemas jurídicos, o bien reconocidos pero solo en términos de la ficción liberal de ciudadanos iguales ante la ley que son titulares de la abstracción de la soberanía. Y por lo tanto, en cualquiera de los casos, con sus derechos concretos negados.

Precisamente en el marco de estas ficciones de democracia y de república, en el siglo XIX los habitantes de *Nuestra América* fueron invocados, en cada proceso constitucional, de modo simbólico, como titulares de la soberanía popular o bien de la soberanía nacional, por parte de los constituyentes, a efectos de poder así justificar el enorme acto de poder constitutivo que estaban llevando adelante.

Con el mismo fin, luego, los sectores hegemónicos alimentaron relatos de historias nacionales que operaron efectivamente en el sentido común de los saberes escolares y aun de los académicos. Así sostuvieron que los constituyentes habrían actuado en representación de todos quienes habitaban un territorio, que habría habido un momento de clamor popular para que se tomaran las decisiones que se adoptaron (a pesar de que en la mayoría de los casos no existió consulta más que con vecinos *ilustrados*) y que el todo representado estaba conformado por ciudadanos homogéneos partícipes de una misma identidad nacional. Soslayándose así que tal construcción identitaria para el momento aun estaba en ciernes, cuando no en conflicto.

Antonio Negri, al analizar las alternativas que ha seguido la doctrina jurídica para la búsqueda de un sujeto adecuado al concepto de poder constituyente, halla que han sido delineados tres: la *nación*, el *pueblo* o el propio *poder constituyente como sujeto* expresado en un conjunto de poderes y mediaciones jurídicos (Negri, 1994: 46-48). Tomando estas tesis para el estudio de nuestros Estados, podría decirse que se dieron algunas de las dos primeras, o una combinación de ambas, según los casos. Es decir la apelación

a la existencia de *una* nación que en un momento fundacional decide su inicio y da origen a los poderes que se crean y se institucionalizan a partir de entonces. O, la apelación al pueblo en general como fuente de poder formal, que no obstante ser reconocido como tal es tipificado con posterioridad al inicio del momento constituyente. Así, es en las propias normas constitucionales donde se establece qué se entenderá por pueblo y, por tanto, quiénes deben participar y cómo, derivando esto último en cuál es la forma de representarlo para que no ejerza el poder directamente.

En cualquier caso, en las instancias constitucionales denominadas originarias fueron sujetos «convenientemente manipulables» (Negri, 1994: 47). Por cualquiera de los caminos, el sujeto titular formalmente declarado quedó atrapado en las determinaciones de lo instituido, ya que no pudo ejercer más que poder constitucional derivado, pero nunca el original, a pesar de haber sido supuestamente su fundamento.

Los estudios críticos sobre la construcción de los Estados nacionales y la memoria histórica de más de cinco siglos de pueblos en resistencia, como el araucano o el aymara, han desmontado el relato que sostiene que haya habido aquel todo homogéneo y partícipe de las decisiones constituyentes. Pero no obstante se ha mantenido presente aquel discurso –de modo más exitoso en algunos países que en otros– en la doctrina jurídica y política, en la simbología y mitos de la cultura oficial y en los contenidos de los sistemas educativos nacionales. De allí la dificultad de grandes sectores de la población para entender y asumir el derecho a participar en instancias re-constituyentes, una vez que se hubo naturalizado el lema decimonónico de que «el pueblo no delibera ni gobierna sino por medio de sus representantes y autoridades», según se sostiene en la Constitución de la Nación Argentina (art. 5).

Asimismo se interpela hoy el desconocimiento de la diversidad de los sujetos que conformaban (y forman aun hoy) la base social representada. En ese sentido ha habido una paradójica tensión histórica, porque los mismos sectores dirigentes que procuraron una «búsqueda de la homogeneidad (imposible por inexistente)» extremaron los esfuerzos por la diferenciación entre lo supuestamente homogéneo de un Estado y lo distinto/homogéneo de otros Estados. Así, intentaron subsumir a todos los sujetos y «su tiempo-espacio heterogéneo» en una identidad estadocéntrica. Cada «Estado-nación en su ficción de una lengua, territorio y cultura común» promovió el

nacionalismo que «funciona como un mecanismo de identidad interna y diferencia exterior a sus límites» (Soruco Sologuren, 2009: 27)

En las reformas posteriores, puede decirse que aun cuando en el siglo XX se instituyó el voto denominado *universal* (acotado en principio a los hombres) para elección de los convencionales constituyentes, persistió la imposibilidad de participar de modo directo en la elaboración de los textos constitucionales. Como también se mantuvo y consolidó la caracterización de sujetos nacionales homogéneos. No puede negarse que en dichos procesos hubo relativa mayor participación que en las constituciones del siglo XIX y que los derechos de los sectores subalternos fueron ampliados (principalmente de los/as obreros/as; sólo en algunos países, de los/as campesinos/as). Pero aun cuando éstos fueron legitimados como titulares de derechos específicos –como los relativos al trabajo– no fueron necesariamente considerados como sujetos capaces de generar propuestas constitucionales, como no fuera mediados por la representación de líderes, de partidos y de especialistas en Derecho constitucional.

Entonces, puede afirmarse que la participación de los sectores subalternos en términos no solo de masas políticas movilizadas, sino de protagonismo, como sujetos con potencia creadora de nuevos órdenes, con capacidad para discutir y definir propuestas constituyentes y para interpelar a otros sectores de la sociedad, se ha dado por primera vez en *Nuestra América* en el último ciclo de constituciones que aquí son estudiadas. Esta vez se trata de sujetos que son –además de lo que Negri denomina potentes– varios, múltiples y diversos, porque expresan antiguas y superpuestas condiciones de dominación (colonial, étnica, de clase, de género) que produjeron «relaciones de autonegación encadenada» y que hoy están sublevadas. (Soruco Sologuren, 2009: 20).

2.3. Los sujetos del cambio como fuente del poder constituyente

A partir de las muchas resistencias y de las rupturas con las dominaciones coloniales, capitalistas, de género, estos sujetos se levantan como constructores/as de nuevas conformaciones sociales y políticas y por tanto como autores y gestores de la nueva institucionalidad que han creado, con diversos grados de emancipación respecto de las varias dominaciones y de cada uno de los países citados.

Pero aun asumiendo esa inconclusión de varios procesos emancipatorios, cabe agregar aquí que las y los sujetos de la lucha se han asumido además como fuente de poder. Es así que pudieron desplegar la creatividad constituyente que antes se ha referido y es por ello que no pueden ser tachados de ilegítimos, porque al ser fuente de su propio poder, no dependen, ni le piden ni le deben reconocimientos a los sujetos de los procesos constituyentes anteriores. Ni más ni menos que un acto de emancipación.

A diferencia de ello, en Argentina en la Reforma de 1994, el reconocimiento a la preexistencia de los pueblos indígenas y la garantía a varios de sus derechos, antes negados, aparecen como una incorporación al orden jurídico existente concedida por las autoridades instituidas. Es más, se trata de una atribución del Congreso, de ejercicio concurrente con los estados provinciales (art. 75 inc. 17).

Antonio Negri ha tratado también acerca del origen y los distintos significados de los conceptos *poder constituyente* y *constitucionalismo*. Respecto del primero, correspondiente a la Teoría Jurídica, destaca la paradoja de que remitiendo a un contenido amplísimo, porque refiere a que habría en toda sociedad un momento histórico omnipotente en que «surge de la nada y organiza todo el derecho», contradictoriamente, es una omnipotencia-limitada ya que se da por clausurada luego de su consagración en un texto constitucional escrito (Negri, 1994: 18), por lo que queda sin posibilidad de continuar organizando o reorganizando.

Mientras que el *constitucionalismo*, elaboración propia de la Ciencia Política, ha sido presentado «como teoría y práctica del gobierno limitado» (Negri, 1994: 28) y por tanto se trata de una producción teórica más preocupada por la reglamentación del poder constitucional derivado y por la sujeción de los actos legales y administrativos de los órganos constituidos, que por los sujetos y las fuentes del poder constituyente originario, es decir los fundamentos del mismo. Y por eso en sus efectos prácticos ha operado como una contra-fuerza de los elementos de extensión del poder constituyente: soberanía, Estado y poder.

Apelando a estas consideraciones, podría decirse que los sujetos sociales movilizados en los procesos políticos de cambio aquí tratados han subvertido los contenidos de la teoría del constitucionalismo, como no podría ser de

otro modo en tanto su praxis política se funda en el quiebre de las limitaciones impuestas por la dominación (sea colonial, de clase, étnica), mientras que el constitucionalismo consiste en el estudio y diseño de límites al poder, límites que han servido en *Nuestra América* al sostenimiento de esas dominaciones. Sería pues contrario a su propósito emancipador aceptar las fronteras de contención creadas por doctrinarios constitucionalistas que han sido funcionales, cuando no, los mismos individuos dirigentes de los Estados coloniales y colonizados. Por lo demás, los temas que se suelen tratar en la teoría del constitucionalismo son una ínfima parte de los amplios contenidos que están en discusión en estos procesos constituyentes.

En cambio, es distinto el análisis de estas experiencias históricas a la luz del concepto de *poder constituyente*. Tratando de comprender las significaciones que expresan algunos de estos nuevos sujetos, el contenido radical de sus discursos y, en definitiva, su praxis política, es posible advertir que han apelado al concepto jurídico de poder constituyente en cuanto a su contenido de potencia libre y creadora, haciendo pleno uso de él. Y en ese ejercicio han ido tomando toda decisión que les ha parecido necesaria, entre ellas la de no darlo por clausurado, evadiendo así el dilema que las teorías clásicas no han podido o querido resolver, en cuanto a la contradicción entre fundamento y extensión del poder, entre potencia y control del poder constituyente.

Se han asumido a sí mismos y mismas, cabalmente, en el lugar de sujetos constituyentes (no como mera apelación argumentativa) sino en la materialidad del presente. Lo cual se nota mucho más al contrastar con las reformas introducidas por el «poder constituyente derivado» (Bidart Campos: 1998, 360 y subs.) en la reforma de la Constitución de Argentina. Aquí tanto el reconocimiento a la preexistencia de los pueblos indígenas como la garantía a varios de sus derechos se incorporaron como una atribución del Congreso de la Nación, de ejercicio concurrente con los estados provinciales (art. 75 inc. 17).

En Venezuela, Ecuador y Bolivia muchas de las acciones concretas llevadas a cabo por los sujetos y sus propuestas pueden leerse en clave de lo que Negri señala como idea de irrupción. En el paradigma radical del poder constituyente, éste es fuerza que irrumpe para interrumpir, para desquiciar

todo equilibrio preexistente (Negri, 1994: 29). Esta voluntad de quebrantar lo dado muestra que no tiene importancia remitirse al pasado como fuente de legitimación ni como objeto de preocupación, porque lo que importa es el tiempo futuro que se está construyendo. Los nuevos sujetos-constructores de ese tiempo se asumen como fuente *de* y *con* poder y es allí donde ya no dependen de los criterios de sujetos anteriores ni coexistentes para ser legitimados ni para empezar a construir.

Ese proceso de construcción, por su dinámica y por los fundamentos sociales y políticos en que se asienta está, al decir de Negri,

...abierto, tanto temporal como espacialmente. Fluye potente como la libertad; es conjuntamente resistencia a la opresión y construcción de comunidad; es discusión política, tolerancia; es armamento popular; es afirmación de principios a través de la invención democrática (Negri, 1994: 52).

Conclusiones

Respecto de los interrogantes centrales que se plantearon para indagar estos nuevos procesos constituyentes puede decirse que se han dado al inicio porque han surgido de fuerzas políticas que han irrumpido para transformar el orden existente y que caminan hacia el futuro no para esperarlo, sino para hacerlo. En ese quehacer han creado nuevas constituciones, las constituciones que necesitaban. Y los sujetos que las han hecho (y continúan haciéndolas) no solo son otros individuos y sectores sociales distintos de los anteriores, sino que son sujetos que se han legitimado a partir de sí mismos, a diferencia de los que los precedieron.

En todos estos aspectos los recorridos y los textos constitucionales logrados son muy diferentes a las reformas constitucionales de otros Estados de la región, como Argentina, aun cuando tienen pocos años de distancia entre sí, pero los separan procesos políticos basados en otros paradigmas y concretados en otras praxis políticas.

No obstante, no puede afirmarse que no haya dilemas que enfrentar o cuestiones pendientes de difícil resolución en Venezuela, Bolivia y Ecuador. Sigue siendo pertinente renovar permanentemente la pregunta de cómo se

hace para afianzar un nuevo orden político y social una vez que se ha roto el preexistente, sin desnaturalizarlo como experiencia de cambio. Como también seguir analizando qué y cuánto se ha re-constituido y si los cambios ya producidos en el orden político permitirán avanzar hacia otros órdenes sociales aun no re-constituidos.

Bibliografía

- ALFONSÍN, Raúl (1994). *La Reforma Constitucional de 1994*. Buenos Aires, Tiempo de Ideas.
- ÁVILA SANTAMARÍA, Ramiro (2009). «Caracterización de la Constitución de 2008. Visión panorámica de la Constitución a partir del Estado Constitucional de Derechos y Justicia». En ANDRADE S. y otros/as (eds.) *La nueva Constitución del Ecuador*. Quito, Corporación Editora Nacional, pp. 405-428.
- BIDART CAMPOS, Germán (1998). *Manual de la Constitución Reformada*. Buenos Aires, EDIAR.
- CILANO PELÁEZ, Johanna y otros (2009). «Participación ciudadana y reforma del Estado en Venezuela: entender la política a través del ciudadano». En *OSAL, Año X, N°26*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 57-76.
- GAMBINA, Julio (2010, septiembre). *Para comprender la crisis. Orígenes, desarrollo y horizontes posibles*. Documento presentado en el curso «El poder constituyente en la América Latina y Caribeña en los últimos 25 años», Buenos Aires, Argentina, julio de 2011.
- GÓMEZ LEYTON, Juan Carlos (2011). *Izquierdas, gobiernos y democracia social participativa en América Latina*. Documento del Taller Nuevo Progresismo Latinoamericano, Fundación Chile Veintiuno, Santiago, Chile.
- GARCÍA LINERA, Álvaro (2010). «América Latina y el futuro de las políticas emancipatorias». En *Crítica y Emancipación, Año II, N° 3*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 293-306.
- GARGARELLA, Roberto (2010). «El nuevo constitucionalismo latinoamericano. Algunas reflexiones preliminares». En *Crítica y Emancipación, Año II, N° 3*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 169-188.
- GUERRERO, Modesto Emilio (2009). *Venezuela 10 años después. Dilemas de la revolución bolivariana*. Buenos Aires, Herramienta Ediciones.
- LÓPEZ, Mario Justo (1971). *Introducción a los Estudios Políticos*, Tomo II. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- MARTÍ, José (2005). *Nuestra América*. Buenos Aires, Editorial Nuestra América.
- NEGRI, Antonio (1994). *El poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad*. Madrid, Ediciones Libertarias.
- PRADA ALCOREZA, Raúl. (2010). «Transiciones en la periferia». En *Crítica y*

- Emancipación, Año II*, N° 4, CLACSO, Buenos Aires, 25-45.
- RAJLAND, Beatriz; COSTANTE, Liliana (2010). *Los nuevos Poderes Constituyentes en la América Latina y Caribeña de hoy y su relación con los procesos de cambio*. Documento debatido en *Institut de Science Politique*, IHEAL, París, Francia, Junio de 2010.
- SORUCO SOLOGUREN, Ximena (2009). «Estado plurinacional-pueblo, una construcción inédita en Bolivia». En *OSAL, Año X*, N° 26, CLACSO, Buenos Aires, pp. 19-33.
- THWAITES REY, Mabel (2010). «El Estado en debate: de transiciones y contradicciones». En *Crítica y Emancipación, Año II*, N° 4, CLACSO, Buenos Aires, 9-23.
- VICIANO, Roberto; MARTÍNEZ, Rubén (2010). «Aspectos generales del nuevo constitucionalismo latinoamericano». En Corte Constitucional de Ecuador para el período de transición, *El nuevo constitucionalismo en América Latina, Memorias del encuentro internacional «El nuevo constitucionalismo: desafíos y retos para el siglo XXI»*. Quito, Corte Constitucional del Ecuador, pp. 9-43.
- ZEGADA C., María Teresa (2010). «Elementos para pensar la reconfiguración del campo político boliviano». En *Crítica y Emancipación, Año II*, N° 3, CLACSO, Buenos Aires, pp. 307-321.

Fuentes normativas

- REPÚBLICA ARGENTINA. Ley N°24309 de Declaración de necesidad de la reforma constitucional. En R. Alfonsín, *La Reforma Constitucional de 1994*. Buenos Aires, Tiempo de Ideas, 1994.
- REPÚBLICA ARGENTINA. *Constitución de la Nación Argentina*, texto ordenado por Ley N°24430. Buenos Aires: Eudeba, Ministerio de Cultura y Educación, 1997.
- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. *Constitución Nacional*, consultada en: <http://www.tsj.gov.ve/legislacion/constitucion1999.htm>
- REPÚBLICA DE BOLIVIA. *Nueva Constitución Política del Estado*. Publicación autorizada por REPAC (Representación Presidencial para la Asamblea Constituyente), La Paz, 2008.
- REPÚBLICA DEL ECUADOR. *Constitución del Ecuador*. Consultada en: www.asambleanacional.gov.ec.

El control de la administración estatal

El tema del control del aparato a través del cual actúa el Estado, también llamado administración estatal, adquiere gran relevancia debido a la evolución del concepto del control, que ya no se restringe a la simple detección de errores y corrección de desviaciones del pasado, sino que aparece como un valioso auxiliar de la toma de decisiones capaz de reorientar acciones y metas hacia lo que es mejor para las organizaciones y sus integrantes. En tal sentido, verificar la exactitud con que se cumplen las decisiones de gobierno, evitar desviaciones, redefinir metas a alcanzar y cursos de acción a transitar, hacen del control una función importante que es necesario estudiar, comprender, explicitar. El trabajo indaga en los sistemas y modalidades del control público en la Nación, precisando las características de la administración estatal y de los órganos encargados de su control.

Por: María Inés Alicia Fernández
(FCPyS- UNCuyo) ¹

Control over State Administration

Abstract

The issue of control of the device through which the state acts, also called state administration, is more relevant due to the evolution of the concept of control, which is no longer restricted to simple error detection and correction of deviations of the past but which appears as a valuable aid decision making can redirect actions and goals to what is best for organizations and their members. In this sense, verify the accuracy compliance with government decisions, avoid deviations, has reached redefine goals and courses of action has to travel, make an important control that is necessary to study, understand, explain. The paper focuses on the systems and procedures of public control in the nation, stating the characteristics of the state administration and control bodies.

¹ aliciafernandez@gmail.com

Introducción

Frente a un nuevo paradigma sobre gestión pública que propicia la reconstrucción de la capacidad estatal mediante la mejora del desempeño de sus organizaciones, el tema del control del aparato a través del cual actúa el Estado, también llamado administración estatal, adquiere gran relevancia debido a la evolución del concepto del control, que ya no se restringe a la simple detección de errores y corrección de desviaciones del pasado, sino que aparece como un valioso auxiliar de la toma de decisiones capaz de reorientar acciones y metas hacia lo que es mejor para las organizaciones y sus integrantes.

La necesidad del control se hace cada vez más evidente en una administración estatal a la que han llegado las ideas de eficiencia, rendimiento, productividad y donde todos los días se pone en juego la gobernabilidad democrática. En tal sentido, verificar la exactitud con que se cumplen las decisiones de gobierno, evitar desviaciones, redefinir metas a alcanzar y cursos de acción a transitar, hacen del control una función importante que es necesario estudiar, comprender, explicitar.

Si bien el control es uno, aparece organizado como un sistema compuesto de órganos, cada uno con atribuciones, competencias y facultades propias, pero que con su actuación coordinada confluyen en producir el control de la administración estatal. Indagar acerca de cada uno de ellos procurando definir sus características, modalidades, ámbito o espacio de control es el propósito que guía nuestro trabajo.

1.- Algunas precisiones sobre el control

Existen variadas definiciones acerca del término *control*. Así, la Real Academia Española utiliza acepciones tales como «comprobación, inspección, fiscalización, intervención»; «dominio, mando, preponderancia» y también «oficina, despacho o dependencia donde se controla». Para la ciencia de la Administración el *control* es parte del proceso administrativo y, junto a la *planificación, organización y dirección*, constituye una de sus fases, etapas o pasos. En este sentido el control es definido como «el proceso de supervisar las actividades para asegurarse que se desarrollan de acuerdo a lo planeado» o «el proceso de verificar que lo ejecutado se ajuste a lo planeado». El control

es de vital importancia ya que permite corregir desviaciones y ejecutar lo planeado en forma exitosa, además de proporcionar información que sirve de base a la toma de decisiones.

Para Hintze controlar significa verificar los hechos, de manera que sea posible compararlos con algún patrón técnico de referencia. El control, en consecuencia, consiste en información que resulta de la comparación entre patrones técnicos y datos de la realidad, de manera tal que estos datos puedan ser interpretados como estados particulares dentro del esquema en que se encuentra el patrón (2001).

Con relación al control de la administración, para Uvalle Berrones

El control puede definirse como un sistema de reglas, procedimientos y operaciones que tienen como fin contribuir a la regulación efectiva de los asuntos, problemas, trámites y demandas que se relacionan con las actividades y responsabilidades de la administración pública. En este sentido las reglas, los procedimientos y las operaciones significan un orden regulatorio lógico, institucional y pragmático que se orienta a cumplir las tareas gubernamentales y administrativas que son la base del comportamiento efectivo del Estado. El orden regulatorio es normativo, prescriptivo y positivo y en él, el control es un modo de conseguir resultados (2004: 55).

Para Pernasetti el control público para ser eficaz debe responder a los principios de: independencia respecto de los controlados; imparcialidad mediante la sujeción a normas y evidencias, neutralidad política, publicidad, amparo de los administrados frente a la administración, principios de probidad administrativa estimulando el buen manejo del patrimonio público, además de no entorpecer a la administración (2010).

Al respecto, la INTOSAI (International Organisation of Supreme Audit Institutions) ha aprobado un código de Ética para los auditores del sector público, que incluye los valores y principios que deben guiar su acción, a saber: seguridad, confianza y credibilidad, integridad, independencia, objetividad e imparcialidad, neutralidad política, secreto profesional, competencia profesional y desarrollo profesional (Groisman, E. y Lerner, E., 1999: 38-39).

2.- La administración estatal

2.1. *El doble aspecto de la administración estatal*

Diversos autores coinciden en que la *administración* ofrece un doble aspecto, ya que por un lado aparece como un conjunto de actividades concretas encaminadas a satisfacer las necesidades de la comunidad y por otro implica una estructura orgánica, un conjunto de entes, una macroorganización a quien corresponde la función de administrar.

Así, para Bobbio

El término *administración pública* permite designar el conjunto de actividades mediante las que se concretan fines de interés público o común y el complejo de estructuras que, aún encontrándose en posición subordinada respecto de las estructuras políticas y de gobierno, representan una realidad organizativa diferente de éstas (Bobbio N. y Matteucchi N., 1981: 13).

Mientras que Oszlak concibe la administración o burocracia estatal como

un conjunto de organizaciones complejas e interdependientes, cuyo carácter público –derivado de los objetivos formales de interés general que persiguen y de la autoridad legítima del Estado que invocan en sus actos– permite distinguirlas como un sistema diferenciado (1985: 261).

En opinión de Mayntz

... la administración pública de un país representa un macrosistema organizativo, cuyos elementos –cada uno de los distintos organismos administrativos– son también organizaciones. Entendiendo por organización un tipo determinado de formaciones sociales que están claramente diferenciadas de su entorno social (un círculo definido de miembros), poseen una estructura interna diferenciada y están orientadas a la persecución de metas específicas y al cumplimiento de tareas predefinidas (1985: 20).

Para Uvalle Berrones

la administración pública debe entenderse como un sistema de dirección e implementación de políticas públicas que tienen a su cargo el destino colectivo de las personas, familias y grupos... La misión de la administración pública es relevante para la vida colectiva porque es la vida misma de la sociedad (2004: 49).

Ahora bien, no es lo mismo hablar de administración pública que de administración estatal, no son sinónimos, ya que la primera es más amplia, es el género, y la segunda una de sus especies. Mientras la administración estatal es siempre pública, puesto que el Estado no puede perseguir otros fines que los del interés general, la definición de administración pública comprende no solo a la administración estatal sino también a las organizaciones de la sociedad civil que persiguen fines de interés general, en otras palabras privados o particulares con finalidades de orden público.

En la administración estatal deben reconocerse dos modalidades organizativas: la centralización o administración directa del Estado y la descentralización o administración indirecta, en tanto que la desconcentración aparece como una forma de organizar el trabajo que puede estar incluida tanto en entes de la administración centralizada (ministerios) como en entes descentralizados².

La centralización administrativa supone un conjunto de órganos que guardan entre sí una relación piramidal y jerárquica, convergiendo hacia un centro único donde se reúne toda la autoridad y con quien se enlazan los demás órganos del sistema, generalmente el jefe de Estado. Estos órganos

2 Así, los entes desconcentrados en el Ministerio de Educación son el Instituto Nacional de Formación Docente y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica; Ministerio de Economía y Finanzas, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos; Ministerio de Ciencia y Tecnología, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica; Ministerio de Salud, el Instituto Nacional del Cáncer; Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, el Servicio Penitenciario Federal; Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios el Organismo Nacional de Administración de Bienes; Ministerio de Industria la Comisión Nacional de Comercio Exterior; Presidencia de la Nación, la Procuración del Tesoro; Ministerio de Seguridad, la Gendarmería, Policía Federal, Prefectura y Policía Aeroportuaria; Dirección Nacional de Vialidad (descentralizado), el Órgano de Control de Concesiones Viales.

carecen de personalidad jurídica propia tanto como de patrimonio propio, en consecuencia actúan bajo la personalidad jurídica del mismo Estado y con los recursos generales de la Administración³.

Mientras que la descentralización o administración indirecta se caracteriza por la distribución de las competencias públicas entre múltiples órganos administrativos independientes del poder central, que aparecen con personalidad jurídica propia distinta de la del Estado, con patrimonio propio y con poderes de decisión y resolución que le han sido especialmente transferidos⁴.

2.2. Modalidades de gestión: Operativa, por Proyecto, por Programa

Para Hintze las modalidades de gestión son las maneras en que, en el interior de las organizaciones, se asignan los recursos en los procesos de trabajo a fin de producir bienes y servicios. Es posible identificar tres modalidades de gestión básicas o puras: la operativa, la modalidad por proyecto y la modalidad por programa. En la primera, la organización del trabajo se orienta en función de los procesos, mientras que en las otras dos modalidades la orientación se produce en función de los resultados (2003).

Cada modalidad presenta características propias:

- La *modalidad operativa* se refiere a los casos en que los recursos se asignan con el fin principal de contar con capacidad de producción (instalaciones, equipos, personal). Las organizaciones cuya modalidad de gestión predominante es operativa presentan como características: a) esquemas rígidos de trabajo, b) mecanismos de control de gestión relativos a los procesos y sus actividades, c) evaluación de gestión basada en la

3 En Nación, la administración centralizada comprende la Jefatura de Gabinete de Ministros, 15 ministerios (Interior y Transporte; Relaciones Exteriores y Culto; Defensa, Economía y Finanzas; Industria; Agricultura, Ganadería y Pesca; Turismo; Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios; Justicia y Derechos Humanos; Seguridad; Trabajo, Empleo y Seguridad Social; Desarrollo Social; Salud; Educación; Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva) y cinco secretarías (General; Legal y Técnica; Inteligencia; Cultura; Prevención de la Drogadicción y Lucha contra el Narcotráfico) que dependen directamente de la Presidencia.

4 RENAPER, SIGEN, menos el Occovi todos los entes reguladores, CONEAU, CONICET, Dirección Nacional de Vialidad, son solo algunos de los numerosísimos entes de la administración descentralizada.

utilización de la capacidad instalada, d) estructuras organizativas verticales y jerárquicas definidas según las relaciones técnicas de los procesos y con unidad de mando, e) escalafones o sistemas de personal mediante los que se asignan jerarquías a las personas, con relaciones más o menos rígidas entre las jerarquías de las personas, la naturaleza de las tareas que se les pueden asignar y los salarios, y f) culturas organizacionales que asignan peso importante a las relaciones de autoridad, a la jerarquía y el desarrollo personal, al control y minimización del riesgo, al mantenimiento de las rutinas, a la estabilidad y a la tradición.

- La *modalidad por proyecto* es aquella en que el principal criterio de asignación de recursos es el logro de productos en momentos o plazos preestablecidos. Las principales características de las organizaciones en las que predomina este tipo de gestión son: a) flexibilidad en cuanto a la asignación de los recursos; b) el criterio de evaluación de la gestión es la relación entre los recursos empleados y los productos logrados (eficiencia); c) las relaciones son jerarquizadas, pero la relación se establece entre roles no entre personas, existiendo flexibilidad en cuanto a qué persona desempeña cada rol; d) las políticas de personal y retribución se caracterizan por permitir que las mismas personas desempeñen roles diferentes y las facilidades para contratar y asignar personas a roles; e) la cultura organizacional valora el logro de resultados como criterio para la asignación de los recursos y la toma de decisiones, la flexibilidad en el desempeño de las funciones, el respeto por las jerarquías de las funciones en el interior de los proyectos, el cumplimiento de plazos por sobre el de rutinas, la aceptación del cambio de prioridades en respuesta a circunstancias del entorno, los resultados logrados más que la forma en que se los ha obtenido.

- La *modalidad por programa* es una combinación de las modalidades anteriores, en la que se diferencian las funciones de coordinación entre proyectos y la de gestión en el interior de éstos. La primera se realiza de manera operativa, mientras que la gestión de los proyectos, dentro de cada uno de ellos, se lleva a cabo mediante esta última modalidad.

Las modalidades de rendición de cuentas⁵ son una consecuencia necesaria de las modalidades de gestión y se reducen a dos tipos: la rendición de

5 Rendición de cuentas: proceso mediante el cual quien se haya hecho cargo de algún asunto debe hacerse responsable e informar, ante quien tenga derecho a exigirlo, sobre tres aspectos: 1) los productos logrados, 2) los recursos utilizados para ello y 3) las actividades mediante las cuales se utilizaron los recursos.

cuentas por resultados y la rendición por procesos. En opinión de Hintze, en las organizaciones públicas coexisten distintas modalidades de gestión, sin poder establecerse *a priori* cual es la mejor, ya que ésta es la que –a la larga– resulta más eficiente.

3. El control de la administración

3.1. *Controles clásicos y nuevas modalidades de control*

El concepto del control ha evolucionado y ya no se restringe a la simple detección de errores y corrección de desviaciones del pasado, sino que aparece como un valioso auxiliar de la toma de decisiones capaz de reorientar acciones y metas hacia lo que es mejor para las organizaciones y sus integrantes. Evolución que posibilita que a las formas tradicionales del control de procedimientos y el control parlamentario se le aditen tres formas modernas: el control por resultados, el control por competencia administrada y el control social. Modalidades⁶ que no son excluyentes sino complementarias y en las que es posible identificar distintos controladores, concurrendo todas –de consuno– a la mejora del desempeño de las organizaciones estatales y a la reconstrucción de su capacidad.

Así, pueden distinguirse:

- el *control parlamentario*, que constituye un mecanismo horizontal de responsabilización, donde los controladores son los políticos y cuyo objetivo es la limitación del poder⁷;
- el *control de procedimientos*, que se realiza a través de mecanismos internos y externos a la administración; los controladores son los burócratas y su objetivo consiste en que la burocracia administre de acuerdo a las disposiciones legales existentes⁸;

6 Para trabajar con las modalidades se recurrió al documento del CLAD sobre la Responsabilización o *Accountability*.

7 Entre los principales mecanismos del control parlamentario se destacan: el control de la elaboración y gestión presupuestaria; la rendición de cuentas del Ejecutivo; el funcionamiento de comisiones parlamentarias para evaluar las políticas públicas e investigar la transparencia de los actos gubernamentales; la evaluación de las nominaciones efectuadas por el Ejecutivo para importantes cargos públicos; etcétera.

8 Este tipo de control aparece como un instrumento fundamental para resguardar el Estado de Derecho porque limita la discrecionalidad de gobernantes y burócratas en relación con los derechos individuales y colectivos de los ciudadanos. Además, contribuye a transparentar la gestión, por lo que constituye un mecanismo importante en la lucha contra la corrupción.

- el *control social*, que es un mecanismo vertical de fiscalización, donde los controladores son los ciudadanos no solo durante las elecciones, sino también a lo largo del mandato⁹;

- el *control de resultados*, que se realiza mediante la evaluación *a posteriori* del desempeño de las políticas; su finalidad es ayudar a constituir una administración orientada hacia los ciudadanos. Los controladores son los burócratas entrenados para realizar la evaluación de los resultados, e informados por las demandas de la población y las prioridades definidas por los representantes políticos¹⁰;

- la *competencia administrada*, cuya finalidad es terminar con el monopolio en la prestación de servicios públicos, aumentando el número de proveedores. El principal instrumento controlador es la competencia, seguido por la burocracia reguladora y la sociedad a través de la administración de las organizaciones públicas no estatales, o de la participación de los usuarios en el control de estos órganos en sus consejos directivos¹¹.

9 Los efectos del control social se manifiestan en la democratización del Estado, el mejoramiento de la producción de sus políticas y la modificación de la relación entre la población y los prestadores de servicios. El éxito del control social depende de cuatro condiciones: la articulación con las instituciones de la democracia representativa; el fortalecimiento de las capacidades institucionales del Estado; un diseño organizacional del Estado que incentive a los ciudadanos para actuar en el espacio público; además de la difusión de la información acerca de las acciones del Poder Público.

10 Este control persigue un doble objetivo: modificar el comportamiento autorreferenciado del funcionario público, fiscalizándolo mediante metas claras y contractualizadas; conformar una modalidad basada en el desempeño, orientada a mejorar la gestión estatal.

11 El proceso de competencia administrada tiene lugar en tres situaciones: entre órganos gubernamentales mediante la descentralización de funciones; en la privatización bajo el régimen de concesión de los servicios públicos en la que las empresas compiten entre sí, y en la delegación de la prestación de servicios a entidades públicas no estatales. En todos los casos es necesario que haya regulación estatal, aunque diferenciada para cada situación. En el primer caso, la regulación significa fortalecer los instrumentos del núcleo central del Estado. En el segundo, se debe crear una agencia reguladora, independiente del Ejecutivo y Legislativo, cuya tarea es fiscalizar los servicios privatizados. En el tercer caso, se controlan los servicios traspasados a entes públicos no estatales, mediante el cumplimiento de contratos de gestión evaluados según la lógica de los resultados.

Estas cinco modalidades son complementarias y su aplicación simultánea permite la fiscalización de los gobiernos en forma ininterrumpida mediante controles burocráticos, políticos, sociales y la evaluación de resultados de las políticas gubernamentales (CLAD 2000: 17-75).

A propósito de la *accountability horizontal*, a la que define como «la existencia de agencias estatales que tienen autoridad legal y están fácticamente dispuestas y capacitadas (*empowered*) para emprender acciones que van desde el control rutinario hasta sanciones penales o incluso *impeachment*, en relación con actos u omisiones de otros agentes o agencias del estado que pueden, en principio o presuntamente, ser calificadas como ilícitos», O'Donnell distingue entre *agencias de balance y asignadas*.

Especificando que estamos frente a un caso de *accountability horizontal de balance*, cuando la *accountability horizontal* es ejercida por alguno de los poderes (Ejecutivo, Legislativo, Judicial), a los que las constituciones democráticas contemporáneas intentan aproximadamente balancear. Originalmente, el principal temor radicaba en la excesiva supremacía de la legislatura; sin embargo, con el crecimiento del aparato estatal, resultó que a menudo la amenaza más seria consiste en la transgresión y/o corrupción por parte del Ejecutivo y por burócratas estatales no electos.

En vista de estas amenazas, la AH de balance sufre varias limitaciones: 1) las instituciones de balance (Ejecutivo, Legislativo y Judicial) tienden a actuar de manera reactiva y, por lo tanto, intermitente frente a presuntas transgresiones de otras instituciones estatales; 2) las acciones tendientes a la *accountability horizontal* de las instituciones de balance tienden a ser muy dramáticas y suelen crear conflictos entre las instituciones estatales; 3) los actores en estos conflictos son a menudo percibidos como motivados por razones partidarias, lo que contribuye al agravamiento y a las dificultades para solucionar el conflicto; 4) debido a sus propias funciones específicas, las instituciones de balance son un instrumento de control demasiado tosco para la creciente complejidad de las agencias estatales y sus políticas.

La verificación de estas limitaciones condujo a la creación de agencias con *accountability horizontal asignada*, que son las agencias legalmente encargadas de supervisar, prevenir, desalentar y sancionar acciones u omisiones presuntamente ilegales de otras agencias estatales. Estas

agencias no fueron creadas intentando, como las anteriores, balances generales de poder, sino previendo riesgos más o menos específicos de transgresión y/o de corrupción. En principio, las agencias asignadas tienen varias ventajas respecto de las de balance: 1) pueden ser proactivas y continuas en su actividad, 2) por esta razón pueden ser eficaces en prevenir o disuadir acciones ilegales de las agencias que supervisan, 3) para sus acciones las agencias asignadas pueden invocar criterios profesionales antes que partidarios o políticos, 4) por su carácter continuo y profesionalizado, estas agencias pueden desarrollar capacidades que les permiten examinar complejas cuestiones de políticas estatales. Para O'Donnell las agencias asignadas no deben ser concebidas como sustitutos para las instituciones de balance, ya que una democracia que funcione adecuadamente encuentra en las asignadas un útil complemento y refuerzo de las de balance (2001: 13-21).

3.2. Órganos y Sistemas del Control Gubernamental

3.2.1. Control Interno y Externo de la Administración

Hasta 1992, cuando se sanciona la Ley 24156 de Administración Financiera y Sistemas de Control del Sector Público Nacional, los organismos que controlaban la administración estatal eran dos: la Sindicatura General de Empresas Públicas y el Tribunal de Cuentas de la Nación. La primera se ocupaba de las empresas estatales, efectuando sobre ellas el control de legalidad, el control de auditoría y el control de gestión; mientras que el segundo se ocupaba de la Administración Central, organismos descentralizados y haciendas paraestatales y tenía a su cargo el control legal, el control técnico y el control jurisdiccional.

Como su nombre lo indica, la nueva ley define dos grandes ámbitos: uno, el de la administración financiera y el otro, el de los sistemas de control. En relación con la primera, la ley dice que «la administración financiera comprende el conjunto de sistemas, órganos, normas y procedimientos administrativos que hacen posible la obtención de los recursos públicos y su aplicación para el cumplimiento de los objetivos del Estado». Mientras que respecto de los segundos la Ley sostiene que «los sistemas de control comprenden las estructuras de control interno y externo del Sector Público Nacional y el régimen de responsabilidad que estipula y está asentado en la

obligación de los funcionarios de rendir cuentas de su gestión». Disponiendo¹² la creación de la Sindicatura General, encargada del control interno y la Auditoría General de la Nación (dependiente del Congreso), encargada del control externo de la administración estatal. Esta última en virtud de la reforma de la Constitución nacional efectuada en 1994 adquiere jerarquía constitucional.

Sindicatura General de la Nación: es una entidad con personería jurídica y autarquía administrativa y financiera, que depende del Presidente de la Nación. Le corresponde el control interno de las jurisdicciones que componen el Poder Ejecutivo Nacional y los organismos descentralizados y empresas y sociedades del Estado.

El sistema de control interno queda conformado por la Sindicatura General de la Nación, órgano normativo, de supervisión y coordinación, y por las Unidades de Auditoría Interna (UAI) creadas en cada jurisdicción y en las entidades que dependen del PEN. Estas unidades dependen jerárquicamente de la autoridad superior de cada organismo y actúan coordinadas técnicamente por la Sindicatura General.

El modelo de control que aplica y coordina la Sindicatura es integral e integrado¹³, abarca los aspectos presupuestarios, económicos, financieros, patrimoniales, normativos y de gestión, la evaluación de programas, proyectos y operaciones y se funda en criterios de economía, eficiencia y eficacia.

Entre las numerosas funciones de la Sindicatura se encuentran: dictar y aplicar normas de control interno; supervisar su aplicación por parte de las UAI; vigilar el cumplimiento de las normas contables emanadas de la Contaduría General; supervisar el funcionamiento del sistema de control

¹² Art. 7 Ley 24156.

¹³ El control es integral porque busca garantizar el logro de objetivos globales: eficacia y eficiencia de las operaciones, confiabilidad de la información financiera y cumplimiento de las leyes y reglamentos. Al hablar del control como proceso se hace referencia a una cadena de acciones extendidas a todas las actividades inherentes a la gestión e integrada a los demás procesos básicos: planificación, ejecución y supervisión. Vale decir que el control no es interno por no ser endógeno, sino que lo es por su carácter de integrado. Es un control inserto en los procesos administrativos (SIGEN enero 2010: 4-5).

interno, facilitando las actividades de la Auditoría General; establecer requisitos de calidad técnica para el personal de las unidades de auditoría internas; aprobar los planes anuales de trabajo de las UAI; comprobar la puesta en práctica, por los organismos controlados, de las observaciones y recomendaciones efectuadas por las UAI; atender los pedidos de asesoría que le formulen el Poder Ejecutivo Nacional y entidades en materia de control y auditoría; formular recomendaciones tendientes a asegurar el adecuado cumplimiento normativo, la correcta aplicación de las reglas de auditoría interna y de los criterios de economía, eficiencia y eficacia; poner en conocimiento del Presidente de la Nación los actos que hubiesen acarreado significativos perjuicios para el patrimonio público; mantener un registro central de auditores y consultores a efectos de la utilización de sus servicios; ejercer las funciones del artículo 20 de la Ley 23696 en materia de privatizaciones, sin perjuicio de la actuación del ente de control externo.

La Sindicatura General debe informar: al Presidente de la Nación, sobre la gestión financiera y operativa de los organismos comprendidos dentro del ámbito de su competencia; a la Auditoría General de la Nación, sobre la gestión cumplida por los entes bajo fiscalización de la Sindicatura, sin perjuicio de atender consultas y requerimientos específicos formulados por el órgano externo de control; a la opinión pública, en forma periódica.

La SIGEN está a cargo de un funcionario denominado síndico general de la Nación, designado por el Poder Ejecutivo Nacional, con rango de secretario de la Presidencia. Para ser síndico general de la Nación es necesario poseer título universitario en el área de Ciencias Económicas o Derecho y una experiencia en Administración Financiera y Auditoría no inferior a los ocho años.

El síndico general es asistido por tres síndicos generales adjuntos, quienes lo sustituyen en caso de ausencia. Los síndicos adjuntos deben contar con título universitario y similar experiencia a la del síndico general y son designados por el PE a propuesta del síndico general.

Son atribuciones y responsabilidades del síndico general de la Nación: representar legalmente a la Sindicatura; organizar y reglamentar su funcionamiento; designar personal con destino a la planta permanente, así como promover, aceptar renunciaciones, disponer cesantías, exoneraciones y otras

sanciones disciplinarias; efectuar contrataciones de personal para la realización de trabajos específicos; elevar anualmente a la Presidencia de la Nación el plan de acción y presupuesto de gastos, administrar su presupuesto, licitar y contratar suministros y servicios profesionales, adquirir, vender y disponer respecto de bienes muebles e inmuebles para el uso de sus oficinas; informar a la Auditoría General de la Nación de actos o conductas que impliquen irregularidades.

Los síndicos adjuntos participan en la actividad de la Sindicatura sin perjuicio de las responsabilidades de determinadas funciones y cometidos que el síndico general de la Nación les atribuya. Quien, no obstante la delegación, conservará en todos los casos la plena autoridad dentro del organismo y podrá abocarse al conocimiento y decisión de cualquiera de las cuestiones planteadas.

En materia de control interno hay que destacar la Red Federal de Control Público como emprendimiento que integra y complementa las estructuras estatales de fiscalización y auditoría nacional, provinciales y municipales y del que participan órganos de control de la totalidad de las provincias, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de algunos municipios; las Unidades de Auditoría Interna de los ministerios de Trabajo, Desarrollo Social, Educación, Salud, Planificación Federal y Agricultura. La red es coordinada y presidida por la Sindicatura General de la Nación y su fin es evaluar el desempeño de los programas sociales y contribuir a optimizar su gestión. Su labor, enmarcada en un plan de acción coordinado, comprende la realización de tareas de auditoría sobre programas que, financiados e implementados desde el Estado nacional, se ejecutan en todo el territorio del país, en forma descentralizada (SIGEN 2011: 2).

La Auditoría General de la Nación está a cargo del control externo de la administración estatal, fue creada por la Ley 24156 y posteriormente incorporada a la Constitución nacional tras la Reforma de 1994, la que expresa en el artículo 85:

El control externo del sector público nacional, en sus aspectos patrimoniales, económicos, financieros y operativos, será una atribución propia del Poder Legislativo. El examen y la opinión del Poder Legislativo sobre el desempeño y situación general

de la administración pública estarán sustentados en los dictámenes de la Auditoría General de la Nación. Este organismo de asistencia técnica del Congreso, con autonomía funcional, se integrará del modo que establezca la ley que reglamenta su creación y funcionamiento, que deberá ser aprobada por mayoría absoluta de los miembros de cada Cámara. El presidente del organismo será designado a propuesta del partido político de oposición con mayor número de legisladores en el Congreso. Tendrá a su cargo el control de legalidad, gestión y auditoría de toda la actividad de la administración pública centralizada y descentralizada, cualquiera fuera su modalidad de organización, y las demás funciones que la ley le otorgue. Intervendrá necesariamente en el trámite de aprobación o rechazo de las cuentas de percepción e inversión de los fondos públicos.

Es materia de su competencia el control externo y posterior de la gestión presupuestaria, económica, financiera, patrimonial, legal, así como el dictamen sobre los estados contables financieros de la Administración Central, organismos descentralizados, empresas y sociedades del Estado, entes reguladores de servicios públicos, y los entes privados adjudicatarios de procesos de privatización.

Entre las funciones de la Auditoría General se encuentran fiscalizar el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias en relación con la utilización de los recursos del Estado; realizar auditorías financieras, de legalidad, de gestión y evaluaciones de programas, proyectos y operaciones; auditar, por sí o mediante profesionales independientes a unidades ejecutoras de programas y proyectos financiados por los organismos internacionales de crédito; examinar y emitir dictámenes sobre los estados contables financieros de los organismos de la Administración Nacional; controlar la aplicación de los recursos provenientes de las operaciones de crédito público y efectuar los exámenes especiales que sean necesarios para formarse opinión sobre la situación de este endeudamiento; auditar y emitir dictamen sobre los estados contables financieros del Banco Central de la República Argentina; realizar exámenes especiales de actos y contratos de significación económica; auditar y emitir opinión sobre la memoria y los

estados contables financieros así como del grado de cumplimiento de los planes de acción y presupuesto de las empresas y sociedades del Estado; fijar los requisitos de idoneidad que deberán reunir los profesionales independientes de auditoría; verificar que los órganos de la administración mantengan el registro patrimonial de sus funcionarios públicos. A tal efecto, todo funcionario público con rango de ministro, secretario, subsecretario, director nacional, máxima autoridad de organismos descentralizados o integrante de directorio de empresas y sociedades del Estado, está obligado a presentar dentro de las cuarenta y ocho horas de asumir su cargo una declaración jurada patrimonial, la que deberá ser actualizada anualmente y al cese de funciones; fiscalizar el efectivo cumplimiento de los cargos que se imponga al beneficiario de un bien inmueble de propiedad del Estado nacional transferido a título gratuito por ley.

Para el desempeño de sus funciones la Auditoría General puede realizar todo acto, contrato u operación que se relacione con su competencia; exigir la colaboración de todas las entidades del sector público, las que estarán obligadas a suministrar datos, documentos, antecedentes e informes relacionados con el ejercicio de sus funciones; promover las investigaciones de contenido patrimonial en los casos que corresponda, comunicando sus conclusiones a la Comisión Parlamentaria Mixta Revisora de Cuentas. Además, deberá formular los criterios de control y auditoría y establecer las normas de auditoría externa, a ser utilizadas por la Entidad. Tales criterios y las normas derivadas deberán atender un modelo de control y auditoría externa integrada que abarque los aspectos financieros, de legalidad y de economía, de eficiencia y eficacia; presentar a la comisión mencionada, antes del 1 de mayo la memoria de su actuación; dar a publicidad todo el material señalado en el inciso anterior con excepción de aquel que por decisión de la Comisión Parlamentaria Mixta Revisora de Cuentas deba permanecer reservado.

La Auditoría General de la Nación está a cargo de siete miembros designados cada uno como auditor general, los que deben ser de nacionalidad argentina, con título universitario en el área de Ciencias Económicas o Derecho y probada especialización en administración financiera y control. Duran ocho años en su función y pueden ser reelegidos. De seis auditores, tres corresponden a la Cámara de Senadores y tres a la de Diputados. El

séptimo auditor general es designado por resolución conjunta de los presidentes de las cámaras de Senadores y de Diputados y será el presidente del ente. Los auditores generales pueden ser removidos en caso de inconducta grave o manifiesto incumplimiento de sus deberes, por los procedimientos establecidos para su designación.

Son atribuciones y deberes de los auditores generales reunidos en colegio: proponer el programa de acción anual y el proyecto de presupuesto; proponer modificaciones a la estructura orgánica, a las normas internas, a la distribución de funciones y a las reglas de funcionamiento; licitar, adquirir suministros, contratar servicios profesionales, vender, permutar y disponer respecto de los bienes muebles e inmuebles; designar personal; designar representantes y jefes de auditorías especiales.

El control de las actividades de la Auditoría General de la Nación está a cargo de la Comisión Parlamentaria Mixta Revisora de Cuentas, integrada por seis senadores y seis diputados elegidos de igual forma que los miembros de las comisiones permanentes. Anualmente la comisión elige un presidente, un vicepresidente y un secretario.

Respecto de la AGN esta comisión debe: aprobar juntamente con las comisiones de Presupuesto y Hacienda de ambas cámaras su programa de acción anual; analizar su proyecto de presupuesto anual y remitirlo al Poder Ejecutivo para su incorporación en el Presupuesto General de la Nación; encomendarle la realización de estudios, investigaciones y dictámenes; requerirle toda la información que estime oportunas sobre sus actividades; analizar los informes periódicos de cumplimiento del programa de trabajo aprobado; analizar la memoria anual que la AGN debe elevarle antes del 1 de mayo de cada año.

Analizando los cambios en los sistemas de control gubernamental, el presidente de la AGN sostiene que

el sistema de control previsto originalmente en la Constitución de 1853, basado en el control recíproco de poderes, resultó insuficiente para promover un buen desempeño en la administración estatal. Las nociones de gobernabilidad, buena gestión, administración correcta y equilibrada, eficacia estatal,

adecuado manejo de las finanzas públicas, control efectivo del uso de fondos públicos y tantos otros aspectos, sumados a los requisitos de transparencia en la gestión gubernamental, acceso a la información pública y participación ciudadana, mostraban la necesidad de perfeccionar los sistemas tradicionales de control institucional y político. Esto apareció claramente reflejado en el espíritu de la Reforma de 1994 que incorporó una serie de derechos, garantías e institutos que respondían a estos nuevos paradigmas.

Además las auditorías, tribunales de cuentas y contralorías ejercen otra función básica para completar el proceso de responsabilización en el Estado: al hacer pública la forma en que se están ejecutando los gastos gubernamentales, suministran información valiosa a los electores, quienes podrán utilizarla para definir su voto, vale decir, para poner en marcha el proceso de responsabilización vertical. La difusión de la información es esencial para que este mecanismo cumpla con esa función. En este sentido la *publicación* de los informes de la Auditoría General implica

llevar al conocimiento de la sociedad información concreta referida a la administración pública. Pero no simplemente como dato frío, como podría ser la *publicidad de los actos de gobierno* sino de una manera que estimule el proceso de la *accountability* vertical. En otras palabras, hacer partícipes a los ciudadanos del proceso de control del Estado, un objetivo tal vez ambicioso pero sin dudas progresista en el mejor sentido del término. (Despouy, L. 2012: 9-17)

Otros autores sostienen que la Ley 24156 no solo modificó el sistema de control gubernamental, sino que lo hizo para bien ya que la nueva norma presenta notorias ventajas respecto de las anteriores tales como: la mayor cobertura que adquiere el control de gestión interno gracias al desarrollo de las Unidades de Auditoría Interna (UAI) en cada organismo público; respecto del momento en el que se introduce el control, la ley instituye el control posterior otorgándole mayor libertad al administrador y una mayor celeridad a la gestión; el nuevo esquema de administración financiera incorpora, además de información financiera, la técnica del presupuesto por programas (artículo 95), que implica la inclusión de relaciones insumo-

producto en el ámbito de los procesos productivos de las instituciones del sector público. Sin embargo, el escaso presupuesto asignado, las negociaciones políticas a que da lugar la conformación de la AGN, la escasa experiencia de los legisladores en materia de control de la administración, aparecen – entre otros– como factores que limitan la efectividad del control ejercido por ambos organismos (Rodríguez Larreta, H. y Repetto, F., 2000: 38-42).

Pernasetti afirma que las principales modificaciones en la política de control que aparecen en la Ley 24156 son: separación de las instancias de control interno y externo; enfoque sistémico de la administración financiera y de los sistemas de control; concepto de control integral e integrado; carácter correctivo del control; eliminación de la intervención previa; no inclusión de la atribución jurisdiccional; ampliación del universo sujeto a control; ampliación de actos y operaciones sujetas a control.

Además en materia de:

1) control Legislativo avanza del presupuesto de gastos al de resultados y del secreto a la transparencia; de la Auditoría Financiera a la Auditoría de Rendimiento o de Gestión y, en cuanto al modelo de control va del cumplimiento normativo a resultados y desde el control administrativo/procesal al control de gestión.

2) control en el Ejecutivo va desde la rendición de *gastos* hacia los *resultados*; principios/parámetros orientados a la rendición y auditoría de los programas; políticas y procedimientos más relevantes de contrataciones; utiliza sistemas de información más amigables; equilibrada relación costo-beneficio en la prestación de servicios

3) en la Auditoría va hacia la incorporación de la retroalimentación de la ciudadanía; la detección como forma de prevención no solo de recupero; informes publicados en la web (Pernasetti, H. 2010).

3.2.2. Otros órganos de control

a) El defensor del pueblo

Es una institución de la Nación que actúa con plena independencia y autonomía funcional, cuya misión es la defensa y protección de los derechos,

garantías e intereses tutelados en la Constitución nacional y las leyes, ante hechos, actos u omisiones de la administración y el control del ejercicio de las funciones administrativas públicas.

Se instituye en el ámbito del Congreso de la Nación y su competencia surge de los artículos 86 y 43 de la Constitución nacional y de la Ley 24284 modificada por Ley 24379.

Art. 86- El defensor del Pueblo es un órgano independiente instituido en el ámbito del Congreso de la Nación, que actuará con plena autonomía funcional, sin recibir instrucciones de ninguna autoridad. Su misión es la defensa y protección de los derechos humanos y demás derechos, garantías e intereses tutelados en esta Constitución y las leyes, ante hechos, actos u omisiones de la administración; y el control del ejercicio de las funciones administrativas públicas. El defensor del Pueblo tiene legitimación procesal. Es designado y removido por el Congreso con el voto de las dos terceras partes de los miembros presentes de cada una de las cámaras. Goza de las inmunidades y privilegios de los legisladores. Durará en su cargo cinco años, pudiendo ser nuevamente designado por una sola vez. La organización y el funcionamiento de esta institución serán regulados por una ley especial.

Art. 43- *Toda persona puede interponer acción expedita y rápida de amparo, siempre que no exista otro medio judicial más idóneo, contra todo acto u omisión de autoridades públicas o de particulares, que en forma actual o inminente lesione, restrinja, altere o amenace, con arbitrariedad o ilegalidad manifiesta, derechos y garantías reconocidos por esta Constitución, un tratado o una ley. En el caso, el juez podrá declarar la inconstitucionalidad de la norma en que se funde el acto u omisión lesiva.*

Podrán interponer esta acción contra cualquier forma de discriminación y en lo relativo a los derechos que protegen al ambiente, a la competencia, al usuario y al consumidor, así como a los derechos de incidencia colectiva en general, el afectado, el defensor del pueblo y las asociaciones que propendan a esos fines, registradas conforme a la ley, la que determinará los requisitos y formas de su organización.

Toda persona podrá interponer esta acción para tomar conocimiento de los datos a ella referidos y de su finalidad, que consten en registros o

bancos de datos públicos, o los privados destinados a proveer informes, y en caso de falsedad o discriminación, para exigir la supresión, rectificación, confidencialidad o actualización de aquéllos. No podrá afectarse el secreto de las fuentes de información periodística.

Cuando el derecho lesionado, restringido, alterado o amenazado fuera la libertad física, o en caso de agravamiento ilegítimo en la forma o condiciones de detención, o en el de desaparición forzada de personas, la acción de hábeas corpus será interpuesta por el afectado o por cualquiera en su favor y el juez resolverá de inmediato, aun durante la vigencia del estado de sitio.

El defensor del pueblo lo auxilian en el ejercicio de su función, dos adjuntos¹⁴ designados por la misma Comisión Bicameral que designó al titular. Para ser designado adjunto se requiere: ser abogado con ocho años en el ejercicio de la profesión y tener acreditada reconocida versación en derecho público.

El defensor del pueblo puede iniciar y proseguir de oficio o a petición del interesado cualquier investigación conducente al esclarecimiento de los actos, hechos u omisiones de la administración pública nacional y sus agentes, que impliquen el ejercicio ilegítimo, defectuoso, irregular, abusivo, arbitrario, discriminatorio, negligente, gravemente inconveniente o inoportuno de sus funciones, incluyendo aquellos capaces de afectar los intereses difusos o colectivos. Los legisladores, tanto provinciales como nacionales, podrán receptar quejas de los interesados de las cuales darán traslado en forma inmediata al defensor del pueblo.

Las quejas se deben presentar en forma escrita y firmadas por el interesado, con indicación de nombre, apellido y domicilio en el plazo máximo de un año calendario, contado a partir del momento en que ocurriere el acto, hecho u omisión motivo de la misma. Todas las actuaciones ante el defensor del pueblo son gratuitas para el interesado, quien no está obligado a actuar con patrocinio letrado.

¹⁴ Actualmente (año 2012) el cargo de defensor del pueblo se encuentra vacante y de los dos adjuntos doctores Stella y Mínguez, es el primero el que figura como Defensor a cargo.

Los organismos de la administración están obligados a prestar colaboración a la Defensoría del Pueblo en sus investigaciones e inspecciones. A esos efectos el defensor del pueblo o sus adjuntos están facultados para solicitar expedientes, informes, documentos, antecedentes y todo otro elemento que estimen útil a los efectos de la fiscalización, dentro del término que se fije. No se puede oponer disposición alguna que establezca el secreto de lo requerido. La negativa solo es justificada cuando ella se fundamenta en la salvaguarda de un interés atinente a la seguridad nacional. Además, realizar inspecciones, verificaciones y, en general, determinar la producción de toda otra medida probatoria conducente al esclarecimiento de la investigación.

Todo aquel que impida la efectivización de una denuncia ante el defensor del pueblo u obstaculice las investigaciones a su cargo, mediante la negativa al envío de los informes requeridos, o impida el acceso a expedientes o documentación necesarios para el curso de la investigación, incurre en el delito de desobediencia que prevé el artículo 239 del Código Penal. El defensor del pueblo debe dar traslado de los antecedentes respectivos al Ministerio Público Fiscal para el ejercicio de las acciones pertinentes.

El defensor del pueblo dará cuenta anualmente a las cámaras de la labor realizada en un informe que les presentará antes del 31 de mayo de cada año. Cuando la gravedad o urgencia de los hechos lo aconsejen, podrá presentar un informe especial.

La estructura orgánico-funcional y administrativa de la Defensoría del Pueblo y la designación de los funcionarios y empleados le corresponde al titular y deben ser aprobados por la Comisión Bicameral.

b) Fiscalía Nacional de Investigaciones Administrativas

Por Ley 24.946 se la incorpora al Ministerio Público Fiscal¹⁵ como órgano dependiente de la Procuración General de la Nación. Está integrada por el

15 El Ministerio Público surge del artículo 120 de la Constitución nacional y la Ley 24.946 modificada posteriormente por la Ley 25.909. El Ministerio Público es un órgano independiente, con autonomía funcional y autarquía financiera, que tiene por función promover la actuación de la Justicia en defensa de la legalidad y de los intereses generales de la sociedad. Ejerce sus funciones con unidad de actuación e independencia, en coordinación con las demás autoridades de la República, pero sin sujeción a instrucciones o directivas emanadas de órganos ajenos a su estructura. El Ministerio Público está compuesto por el Ministerio Público Fiscal y el Ministerio Público de la Defensa. El Ministerio Público se relaciona con el Poder Ejecutivo por intermedio del Ministerio de Justicia. La relación con el Poder Legislativo se efectúa mediante una Comisión Bicameral cuya composición y funciones determina el Congreso.

fiscal nacional de Investigaciones Administrativas y los fiscales generales; fiscales generales adjuntos y fiscales de Investigaciones Administrativas.

La Fiscalía Nacional de Investigaciones Administrativas tiene –entre otras– las siguientes facultades: a) promover la investigación de la conducta administrativa de los agentes integrantes de la administración nacional centralizada y descentralizada, y de las empresas, sociedades y todo otro ente en que el Estado tenga participación. En todos los supuestos, las investigaciones se realizarán por el solo impulso de la Fiscalía de Investigaciones Administrativas y sin necesidad de que otra autoridad estatal lo disponga, sin perjuicio de ajustar su proceder a las instrucciones generales que imparta el procurador general de la Nación. b) Efectuar investigaciones en toda institución o asociación que tenga como principal fuente de recursos el aporte estatal, ya sea prestado en forma directa o indirecta, en caso de sospecha razonable sobre irregularidades en la inversión dada a los mencionados recursos. c) Denunciar ante la Justicia competente, los hechos que, como consecuencia de las investigaciones practicadas, sean considerados delitos. En tales casos, las investigaciones de la Fiscalía tendrán el valor de prevención sumaria. d) Asignar a los fiscales generales, fiscales generales adjuntos y fiscales, las investigaciones que resolviera no efectuar personalmente. e) Someter a la aprobación del procurador general de la Nación el reglamento interno de la Fiscalía de Investigaciones Administrativas.

Además de las previstas en el artículo 26 de la ley, los magistrados de la Fiscalía de Investigaciones Administrativas están investidos de las siguientes facultades de investigación: a) disponer exámenes periciales, a cuyo fin podrán requerir de las reparticiones o funcionarios públicos la colaboración necesaria, que éstos estarán obligados a prestar. Cuando la índole de la peritación lo requiera, estarán facultados a designar peritos *ad hoc*; b) informar al procurador general de la Nación cuando estimen que la permanencia en funciones de un ministro, secretario de Estado o funcionario con jerarquía equivalente o inferior, pueda obstaculizar gravemente la investigación.

c) Oficina Anticorrupción

El 10 de diciembre de 1999, con motivo de asumir como Presidente de la Nación Fernando de la Rúa, se sanciona la Ley de Ministerios N°25233, que en su artículo 13 dispone:

Créase la Oficina Anticorrupción en el ámbito del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, la que tendrá a su cargo la elaboración y coordinación de programas de lucha contra la corrupción en el sector público nacional y, en forma concurrente con la Fiscalía de Investigaciones Administrativas, gozará de las competencias y atribuciones establecidas en los artículos 26, 45 y 50 de la Ley 24946.

La Oficina Anticorrupción actúa en el ámbito de la Administración Pública Nacional centralizada y descentralizada, empresas, sociedades y todo otro ente público o privado con participación del Estado o que tenga como principal fuente de recursos el aporte estatal.

La entidad es conducida por el fiscal de Control Administrativo, quien posee jerarquía des y es designado y removido por el Presidente de la Nación a propuesta del Ministro de Justicia y Derechos Humanos.

3.3. El Control Social

Es de la esencia de este control la orientación al ciudadano, la institucionalización de canales de participación y la difusión amplia de las acciones gubernamentales. Diversas leyes, decretos y programas pueden mencionarse en este ítem, así: la Ley 25152 de Responsabilidad Fiscal, sancionada en agosto de 1999, que en su artículo 8 dispone que determinada documentación¹⁶ de carácter físico y financiero producida en el ámbito de la Administración Nacional tiene carácter de información pública y es de libre

16 a) estado de ejecución de los presupuestos de gastos y del cálculo de recursos; b) órdenes de compra, contratos firmados por autoridad competente y rendiciones de fondos anticipados; c) pagos realizados por la Tesorería Nacional y por el resto de las tesorerías de la Administración Nacional; d) datos financieros y de ocupación del Sistema Integrado de Recursos Humanos, sobre personal permanente, contratado y transitorio; e) listado de beneficiarios de jubilaciones, pensiones y retiros de las Fuerzas Armadas y de Seguridad; f) estado de situación, perfil de vencimientos y costo de la deuda pública; g) listado de cuentas a cobrar; h) inventarios de bienes inmuebles e inversiones financieras; i) estado de cumplimiento de las obligaciones tributarias, previsionales y aduaneras de las personas físicas y sociedades; j) información acerca de la regulación y control de los servicios públicos, obrante en los entes reguladores y de control de los mismos; toda la información necesaria para que pueda realizarse el control comunitario de los gastos sociales.

acceso para cualquier institución o persona interesada en conocerla; el Decreto N°229/2000 que crea el Programa Carta Compromiso con el Ciudadano, cuyo objeto es la instrumentación de compromisos de servicio por parte de los organismos públicos prestadores directos, donde se transparenten las condiciones y modalidades operativas de las prestaciones, así como los derechos que con relación al tema asisten a los ciudadanos; el Decreto 1172/03 Mejora de la Calidad de la Democracia y de sus Instituciones, que implementa diferentes mecanismos que facilitan la transparencia de los actos de gobierno, permiten un igualitario acceso a la información y amplían la participación de la sociedad en los procesos decisorios de la Administración. En su parte resolutive el decreto aprueba cinco reglamentos generales (audiencias públicas, publicidad de la gestión de intereses, elaboración participativa de normas, acceso a la información pública, reuniones abiertas de entes reguladores) estableciendo en el artículo 6 el acceso libre y gratuito vía internet a la edición diaria de la totalidad de las secciones del Boletín Oficial de la República Argentina.

4. Reflexiones finales

La década de los 90 significó un momento importante en materia de control gubernamental ya que:

- en 1992 se sancionó la Ley de Administración Financiera y Sistemas de Control del Sector Público que introdujo cambios de significación mediante la creación de nuevos órganos, la separación del control interno del externo, la ampliación del universo de control, el concepto de control integral e integrado y la visión sistémica del control que permite tratar a los distintos órganos como elementos o componentes que operan en forma complementaria.

- en 1994 con la reforma de la Constitución nacional, en el ámbito del Poder Legislativo, se incorporan figuras como el defensor del Pueblo y la Auditoría General de la Nación que refuerzan el control parlamentario o control político de la administración. También se crea el Ministerio Público al que se incorpora la Fiscalía de Investigaciones Administrativa y mecanismos como la Iniciativa y Consulta Popular que estimulan la participación ciudadana y favorecen el control social.

- en setiembre de 1999 con la Ley de Responsabilidad Fiscal se posibilita el acceso a la información pública de los ciudadanos que manifiesten interés en obtener datos acerca de diversas cuestiones públicas.

En la década del 2000, concretamente diciembre de 2003 se sanciona el Decreto 1172/03 Mejora de la Calidad de la Democracia y de sus Instituciones, que con su cinco anexos generales, uno de ellos dedicado expresamente al acceso a la información pública, implementa diferentes mecanismos que facilitan la transparencia de los actos de gobierno, permiten un igualitario acceso a la información y amplían la participación de la sociedad en los procesos decisorios de la Administración.

Sin embargo y a pesar de estos signos verdaderamente alentadores, actualmente existen problemas que es necesario superar, mejorando el control gubernamental para que éste no solamente permita corregir rumbos, sino tomar las mejores decisiones. Así, es necesario reforzar presupuestariamente los entes de control; dotarlos de mayor autonomía sobre todo los que operan en la órbita del Poder Ejecutivo (SIGEN, Oficina Anticorrupción); mejorar la comunicación entre órganos y con la ciudadanía; incorporar nuevas modalidades de control (competencia administrada, lógica de los resultados) que complementen las modalidades tradicionales; incrementar la participación de la sociedad no sólo en el control, sino también en el diseño y ejecución de las políticas públicas.

Bibliografía

- BOBBIO N. y MATTEUCCHI N. (1981). *Diccionario de Política*. México, Siglo XXI Editores.
- CROZIER, M. (1996). «La transición del paradigma burocrático a una cultura de gestión pública». Iº Congreso Interamericano del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública. Río de Janeiro, Brasil.
- CLAD (1998). «Una Nueva Gestión Pública para América Latina». Caracas, Venezuela.
- CLAD (2000). «La responsabilización en la nueva gestión pública latinoamericana». CLAD-BID-Eudeba, Buenos Aires.
- D'ALESSANDRO, M. (2000). «Control estatal y administración: una reseña de su desarrollo». *POSTData* 10. Buenos Aires.
- DESPOUY, L. «El control público en la República Argentina». Jornadas sobre El Control Público en la República Argentina-Buenos Aires 3, 4 y 5 de diciembre de 2002.
- (2012). «El control público en Argentina. Realidades y perspectivas». Informe del Presidente de la Auditoría General de la Nación, AGN.
- FERNÁNDEZ, A. (2009). «Ciudadanos, Administración Pública y Control»; *Millcayac*, Tomo 2; FCPYS; pp. 149-174.
- GARCÍA CARDENAS, L. (2004). «Eficiencia y eficacia en el desempeño de las instituciones públicas: la rentabilidad social de la administración pública». Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid.
- GROISMAN, E. y LERNER, E. (1999). *Responsabilización por medio de los controles clásicos*. Biblioteca Virtual TOP.
- HINTZE, J. (2001). «Control y evaluación de gestión y resultados». En *Revista Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, Nº1, Biblioteca Virtual TOP, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- (2003). «Gestión por procesos y por resultados en el aparato estatal una cuestión abierta» Segundo Congreso Argentino de Administración Pública; Córdoba, Argentina.
- LEVY, Evelyn (1998). «Control social y control de resultados: Un balance de los argumentos y de la experiencia reciente». En BRESSER PEREYRA, L. y CUNILL GRAU, N. *Lo público no estatal en la reforma del Estado*, Buenos Aires, Paidós.

- MAYNTZ, R. (1985). «Sociología de la Administración Pública». Madrid, Alianza Editorial.
- O'DONNELL G. (2001). «Accountability horizontal: la institucionalización legal de la desconfianza política». En *POSTData, Revista de Reflexión y Análisis Político*, N°7, Buenos Aires, pp.11-34.
- OLACEFS XX Asamblea General, Declaración de Asunción-Paraguay Principios sobre rendición de cuentas, octubre de 2009.
- OSZLAK, O. (1998). «El Estado irresponsable: conceptos foráneos y conductas autóctonas». *Aportes*, Año 5, N°11, Asociación de Administradores Gubernamentales, Buenos Aires.
- (1985). *Teoría de la burocracia estatal*. Buenos Aires, Paidós.
- PERNASSETTI, H. (2010). «Los sistemas de control gubernamentales. Análisis del caso argentino». XX Asamblea General de la Organización Latinoamericana y del Caribe de Entidades Fiscalizadoras Superiores (OLACEFS), Guatemala.
- RODRÍGUEZ LARRETA H. y REPETTO F. (2000). «Herramientas para una gestión pública más eficiente: gestión por resultados y control social»; *Documento 3*.
- KLIKSBERG, B. (2010). «La racionalidad irracional de la burocracia». *SIGEN Publicaciones Técnicas*; PTS 05-SIGEN Plan 2011, Buenos Aires.
- SIGEN Publicaciones Técnicas, PTS 01 (2010). «El modelo de control interno de la Ley 24156». Buenos Aires.
- SIGEN PTS 02 (2010). «Reflexiones sobre el control y sus agentes». Buenos Aires.
- SIGEN PTS 03 (1993). «Análisis terminológico y conceptual del control gubernamental instituido por la Ley 24156». Buenos Aires.
- SIGEN PTS 04 (2010). «El modelo de control interno de la Ley 24156- Segunda parte». Buenos Aires.
- SIGEN PTS O6 (2011). «La Red Federal de control público como impulsor del fortalecimiento de las administraciones públicas y de los mecanismos de control», Buenos Aires.
- TOLEDO CARTES, J. (2003). «El control interno de la Administración». VIII Congreso Internacional del CLAD; Panamá.
- UVALLE BERRONES, R. «El control y la evaluación en la Administración Pública». *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, año/vol. XLVI N°192; Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, pp. 43-70.

La compleja construcción de la problemática de la seguridad: violencia y políticas públicas de seguridad a comienzos del siglo XXI

Por: Patricia Alejandra Gorri
(Doctoranda de la FCPyS.
UNCuyo)¹

Los primeros diez años del nuevo siglo nos encontramos con un bagaje de producción científica y trabajos de campo a partir de los cuales podemos reflexionar sobre la importancia de abordar la violencia cuando hablamos de políticas públicas de seguridad en sociedades democráticas. Ello implica reconocer un recorte del tema y una toma de posición alrededor de la cual iremos reconstruyendo la problemática de la seguridad que va más allá del delincuente, la asociación del problema de la seguridad al problema del delito, la tipificación de delitos y las técnicas disciplinarias.

Nuestra atención está dirigida a la violencia, la política expresada en políticas públicas y la expresión de las subjetividades en el miedo a ser víctima.

The complex construction of security issues: violence and security public policies in the beginning of XXI century

Abstract

The first ten years of the new century, we encounter a baggage of scientific production and field from which we can reflect on the importance of addressing violence when it comes to security policies in democratic societies. This implies recognizing a cut issue and take a position around which we will rebuild the security issues beyond the offender, the association of security problem to the problem of crime, the definition of offenses and disciplinary techniques. Our attention is directed to violence, politics and public policy as expressed in the expression of subjectivities in the fear of being a victim.

¹ pgorri@mendoza.gov.ar

Introducción

Los primeros doce años del nuevo siglo nos encuentran con un bagaje de producción científica y trabajos de campo a partir de los cuales podemos reflexionar sobre la importancia de abordar la violencia cuando hablamos de políticas públicas de seguridad en sociedades democráticas.

A partir de ello, nos preguntamos por qué es importante rescatar el tema de la violencia y las políticas de seguridad en la construcción de la problemática de seguridad

Ello implica reconocer un recorte del tema y una toma de posición alrededor de lo cual iremos reconstruyendo la problemática de la seguridad que va más allá del delincuente, de la asociación del problema de la seguridad al problema del delito, de la tipificación de delitos y de las técnicas disciplinarias.

Y esto porque hoy percibimos, vivimos situaciones de violencia que adquieren una nueva fisonomía en el espacio urbano y que por ende reclama rediseñar políticas públicas por un lado, y por otro estudiar, investigar la problemática, en particular en nuestra provincia.

La nueva fisonomía de la violencia constituye microviolencias, dada por las condiciones macroestructurales de violencia en las que se desarrolla, se reproduce, y las condiciones y percepciones subjetivas de representación y de sufrimiento. En este sentido, podemos adjetivar la microviolencia como urbana, escolar, deportiva, familiar y tenemos que repensar la relación compleja entre lo objetivo y lo subjetivo, el contexto, el espacio en el que se desarrolla y la percepción, condiciones de quien es víctima de ella.

Siguiendo a Alejandro Isla (2004), pensamos que la violencia (la *delictiva* o cualquiera de sus formas) constituye procesos multidimensionales complejos, y entonces su remedio será también un complejo proceso político-administrativo y al mismo tiempo sociocultural.

La problematización implica repensar y actualizar debates sobre las formas en que se ha reflexionado sobre alguna temática en un momento dado.

Para ello, en un primer momento, haremos un repaso por obras que consideramos han marcado hitos en el estudio de la política de seguridad y las concepciones de seguridad a la hora de definirla, dejando planteado lo que consideramos es una política pública de seguridad hoy. En un segundo momento, definimos la microviolencia, y por último nos acercamos a la dimensión subjetiva de la seguridad, cuál es la sensación de inseguridad y de ser víctima de un hecho violento, y la exposición a situaciones de violencia.

Política pública de seguridad: esbozando un camino para la construcción de la problemática de seguridad

Toda política pública requiere de la definición de un problema, lo cual no es algo objetivo sino que conlleva subjetividades. Si queremos describir las políticas públicas en materia de seguridad en los últimos 20 años, tenemos que pensar cuál ha sido y cómo se ha definido el objeto de las mismas.

Recién en la década de los 90 comienzan a desarrollarse estudios, abordajes y definición de la seguridad en tanto objeto de estudio. Hay que destacar como antecedentes la producción académica vinculada a la gestión política con relación a los asuntos policiales y a las problemáticas criminales por parte de algunas escuelas nacidas en Estados Unidos, Francia y Canadá. Como sostiene Sain, la escuela de criminología de Montreal es un agrupamiento clave de tempranas producciones a las que se suman las investigaciones estadounidenses que asoman tempranamente a fines de los 60 e inicios de los 70. Del mismo nivel, y un tanto posterior encontramos a la escuela francesa de sociología criminal, con una aguda lente en el abordaje sobre la inseguridad, la crisis policial y los asuntos gubernamentales vinculados a la seguridad pública, todo ello en los años 80.

Marcelo Sain (2008) señala que en la década del 90 las ciencias sociales argentinas comienzan a detentar emprendimientos analíticos autónomos al Derecho como una ramificación de este esfuerzo original en torno a la seguridad pública. Pero su potencialidad no fue acompañada por el ámbito académico: no había proyectos de investigación ni financiamiento para estas áreas. Estos estudios no eran para la época un tema de agenda política y por ende no constituían un tema de agenda académica.

A comienzo del 2000 emergen estudios sobre la policía, la Justicia, las cárceles, el sistema penal para jóvenes y la criminalización de sectores de la

sociedad y de formas de protesta. Entonces un conjunto de profesionales referentes académicos que conformaron equipos de investigación, sobre todo en las universidades más grandes del país.²

En Argentina, el desarrollo surge como consecuencia, en la década de los 80, de estudios sobre derechos humanos o lucha contra abusos, corrupciones policiales y violencia institucional en las penitenciarías, con ausencia de la gestión política de la seguridad. Ello se da en un proceso histórico-político-social de transición a la democracia después de haber vivido durante casi una década una de las peores represiones que recuerda nuestro país (dictadura militar 1976-1983), por lo cual dichos estudios van a estar orientados a la represión y a la violencia estatal.

Unos de los representantes en cuanto al desarrollo de los estudios sobre las políticas de seguridad han sido –sin desconocer que hay otros y otras autoras– Marcelo Sain y León Arslanian.

Para la ciencia política, Marcelo Sain desde una doble mirada, como analista académico y como actor político, ofrece una descripción de la estructura doctrinaria, organizativa y funcional de la institución policial y desarrolla un conjunto de lineamientos generales de reforma institucional. Por otro lado, se pregunta qué papel ha desempeñado la política en un tema tan complejo y fundamental como el de la seguridad.

En cuanto a los estudios sobre políticas públicas de seguridad, estos a fines de los 90 y comienzo del nuevo siglo, pondrán el acento en los procesos de reforma llevados a cabo en América Latina y en nuestro país. Ellos constituye un bagaje útil para conocer, acercarnos a las políticas públicas que definieron como eje reformas en las fuerzas policiales.

A partir de la sanción de la Ley de Seguridad Interior (Ley N° 24059/91, título I, III Y VI, modificatorias 25520 y 25443 y normas reglamentarias) podemos hablar del comienzo de un proceso de reformas en el interior de las fuerzas de seguridad: cambios en la estructura policial al adquirir

2 En cuanto a referentes nacionales en materia de investigación científica sobre el tema, cabe mencionar algunos de ellos: Máximo Sozzo, Juan Pegoraro, Gabriel Kessler, Alejandro Isla, Enrique Font y sus respectivos equipos. El trabajo de Gregorio Kaminsky en la Universidad Nacional de Lanús y el de nuestro equipo en la Universidad Nacional de Quilmes, junto con Sabina Frederic y Juan Pegoraro.

autonomía de la esfera militar, en la relación entre policías de las distintas jurisdicciones, en la relación de la policía con la comunidad, el crecimiento del delito y la manifestación pública de violencias. Sin embargo, esto no se tradujo inmediatamente en las prácticas policiales: los abusos, la corrupción policial, la relación entre política-policía-delito, la comisión de delitos violentos por parte de la policía y que en imaginario colectivo son casos emblemáticos de gatillo fácil, en épocas democráticas siguieron permeando dicha estructura. Saín (2011) afirma que

desde la reinstauración democrática en 1983, los sucesivos gobernantes de la Argentina extendieron su desgobierno sobre todas las instituciones del Estado, en especial sobre las fuerzas policiales. Desconocieron que la gestión de la seguridad era ante todo una cuestión política y creyeron que si las agencias policiales se autogobernaban bajo el lema de mano dura podrían garantizar a la sociedad un margen aceptable de seguridad pública. Pero se equivocaron: la policía se organizó como un poder punitivo paralelo y abusivo, que se financió sobre un circuito extra institucional y casi siempre ilegal (...)

En el mismo sentido, Enrique Font en una entrevista en *Página 12* (enero, 2013) sostiene que no existen en Argentina ejemplos de reformas policiales profundas que no hayan sido resultado de crisis catalizadas a través de eventos con efectos dominó sobre la coyuntura de gobierno. Ejemplo de ello es la reforma de seguridad en las provincias de Buenos Aires y Mendoza.

Es oportuno destacar algunas líneas de lo que Font sostiene a partir de la crisis en la fuerza policial de la provincia de Santa Fe ya por la violencia policial, la corrupción, la participación policial en delitos asociados al narcotráfico.

Font (2013) remarca el lugar de la decisión política en este sentido: el gobierno provincial tiene dos alternativas. Una es seguir profundizando el rumbo actual, respondiendo a cada nueva crisis con medidas parciales y coyunturales. Corre así el riesgo de dilapidar su principal capital político, que aunque devaluado aún conserva. Este capital es su no aprovechamiento de las cajas policiales, provenientes tanto del gerenciamiento criminal como del presupuesto institucional. La segunda alternativa para el gobierno es

perderle el temor reverencial a la policía y asumir efectivamente su control civil y promover su reforma integral, juntamente con el desarrollo de políticas de prevención (sobre todo social) del delito. Lograrlo no es imposible. Requiere decisión política férrea

La seguridad pública, en tanto política pública, es expresión e implementación de prácticas burocráticas en el campo social, resultado de la relación entre los agentes (esto incluye sus estructuras sociales internas y externas) que la producen y el contexto socio-político en el cual se desarrollan.

Haciendo un recorrido a través del tiempo, encontramos denominaciones como: redes de protección interna (configuración premoderna de la seguridad), orden público, Estado gendarme, seguridad social-seguridad civil (Castel, 2004), seguridad nacional, seguridad pública, seguridad democrática, seguridad ciudadana, seguridad humana.

Para Castel (2004), la variable protección (resguardo) es alrededor de la cual se define la seguridad tanto en la premodernidad como modernidad. La configuración premoderna de la seguridad se asoció a las redes de protección interna, lazos entretejidos alrededor de la familia, linaje, pertenencia a cuerpos de oficios, redes estrechas de dependencia e interdependencia que aseguraron la seguridad interna.

Desde el siglo XVIII y XIX, se piensa en la protección de los individuos desde la seguridad social asegurada por la propiedad privada, y la seguridad civil asegurada por un Estado de Derecho que garantizaría el ejercicio de las libertades fundamentales y una vida social en paz.

La necesidad de proteger la propiedad individual conlleva una concepción conservadora de la seguridad, el orden público. La seguridad pública durante años fue definida como garantía de la propiedad individual e integridad física mediante la represión y el orden.

En el siglo XX predominó en América un paradigma de seguridad en torno al cual se definieron prácticas burocráticas, reformas, conflictos que pusieron al límite la dicotomía seguridad total-respeto de derechos y libertades. La doctrina de seguridad nacional se desarrolló en nuestro país desde la década del 60, siguiendo los lineamientos de Estados Unidos: el concepto seguridad se restringe y subordina al aspecto político-militar, y se eliminan las clásicas fronteras entre defensa nacional y seguridad interior.

Por otro lado, el proceso de democratización en América Latina, en los 80, y en nuestro país fue acompañado del desarrollo de una concepción de seguridad democrática: respeto a la legalidad, debido proceso y derechos humanos; énfasis en las condiciones de vida de las personas y de su comunidad.

En este contexto, podemos hablar de seguridad humana, seguridad ciudadana, seguridad pública y seguridad democrática. Cada una de ellas hace referencia a especificidades como condiciones sociales, capacidades de las personas, oportunidades, derechos, libertades, compromisos y orden.

La seguridad humana pone énfasis en los factores estructurales de la sociedad y en factores subjetivos de las personas. Además, se define a la seguridad de forma integral interpelando aspectos que hacen a la igualdad y democratización en la región. Para el gobierno democrático esta visión de la seguridad implica la respuesta amplia, compleja que se debe brindar al jerarquizar el resguardo, protección de los derechos humanos.

La seguridad es una aspiración individual y social dado su carácter fundamental para el desarrollo y realización de la persona y la sociedad. Para Tudela (2004), la naturaleza del concepto seguridad ciudadana es social y la esencia de ella radica en la eliminación de toda fuente de amenaza, peligro o daño.

Así, repensar políticas públicas de seguridad ciudadana nos remite a las condiciones objetivas y subjetivas en las cuales se desarrollan las relaciones sociales y se ve afectado en particular el libre ejercicio de derechos

En cuanto nos conduce a pensar una situación política social en la cual se reconocen y ejercen una «pluralidad de viejos y nuevos derechos» (Tiscornia, 2005).

Para nosotros, la política pública de seguridad es un proceso social complejo en el cual se estructuran relaciones de poder, se expresa la representación de seguridad que tienen quienes deciden, y se definen prácticas que desarrollan las fuerzas policiales e involucran –en mayor o menor medida– a la comunidad.

Violencia: primeras aproximaciones

Hoy se habla de violencia de una forma diferente a la de 30 años atrás. Briceño León (1997) pone el acento en el uso de la fuerza física a la hora de definir la violencia. La Organización Mundial de la Salud (2002) habla de la violencia como un fenómeno sumamente difuso y complejo cuya definición puede tener exactitud científica, ya que es una cuestión de apreciación. Sin embargo, la define como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Otros estudios han avanzado en la violencia psicológica, la violencia estructural, la violencia política, la violencia de estado.

Wieviorka (1997), desde la sociología de la violencia, considera que la violencia es un desafío teórico a explicar, una categoría en construcción. Constituye un nuevo paradigma, un espacio complejo que integrará el campo del conflicto y de la crisis teniendo en cuenta al sujeto que ha quedado excluido y considerando conductas que más allá de las crisis son reveladoras de una verdadera destrucción que son capaces de llevar al caos y la barbarie. Es la reconstrucción del aspecto objetivo y subjetivo de la violencia, lo que existe y como es vivido y percibido.

Si bien la violencia ha sido estudiada desde diferentes áreas del conocimiento, hay un desafío que lo constituye el estudio de las políticas en torno a esta problemática.

Sergio Adorno (2010) señala que en Brasil hay dos visiones que predominan sobre el problema de la violencia y que ejercen una gran influencia en las políticas de seguridad: una visión en la cual la violencia es resultado de decisiones de personas libres y racionales, movidas por intereses propios sin considerar los intereses de los otros o las reglas que regulan los comportamientos individuales, a partir de la cual la principal forma de enfrentar la violencia es una amenaza de punición o medidas alternativas.

La otra visión es aquella que sostiene que la violencia es resultado de patologías o desvíos individuales de orden moral, psicológico o biológico que disminuyen o eliminan la libertad y racionalidad de las personas

(Adorno, 2010). Dichas visiones no describen las características del contexto social en el cual se dan las relaciones cotidianas.

En Argentina, la violencia ha sido abordada desde la sociología, la antropología alrededor de las representaciones culturales y simbólicas de la violencia urbana, sus nuevas configuraciones y la violencia expresada por las agencias de seguridad.

Alejandro Isla (PAV 065, 2004) entiende la violencia como procesos multidimensionales complejos, y entonces su remedio será también un complejo proceso político-administrativo y al mismo tiempo sociocultural.

En nuestro país también se han dado profundas transformaciones: la violencia política que marcó la historia de nuestro país –basta con pensar en los años 70 como expresión del mayor genocidio y exaltación de la violencia en Argentina–; la violencia de las fuerzas de seguridad que violaron sistemáticamente los DDHH va adquiriendo una fisonomía diferente al criminalizar al otro que es diferente ya no por cómo piensa sino por su situación de pobreza, de riesgo, exclusión.

En el 2000 hay microviolencias en contextos de violencia simbólica y violencia de políticas públicas en el anterior de proceso de consolidación y reacomodamiento del neoliberalismo.

La violencia es expresión de un hecho social, que adquiere connotaciones particulares al expresar la relación social, económica, política y cultural entre quien ejerce la violencia y el destinatario dentro de un proceso político-social determinado. En esta situación se conforman microviolencias que pueden ser adjetivadas según el espacio físico en el cual se desarrollan: urbana, escolar, deportiva, familiar, institucional.

La transición y procesos de consolidación democrática junto con las políticas de reforma estructural implementadas han ido conformando una compleja trama social que facilitó la emergencia de situaciones de violencia dándole en muchos casos un matiz de legalidad o de legitimidad.

Ante la microviolencia hay un actor fundamental que es el Estado, en cuanto detenta el uso legítimo de la violencia, puede ejercer-reproducir violencia simbólica, legítima instituciones que en su nombre aplican la

coacción, y define políticas públicas para el abordaje y prevención de situaciones violentas.

Adorno en su trabajo sobre monopolio estatal de la violencia hace un repaso del surgimiento y consolidación de los Estados nación en cuyo marco el concepto de violencia nace asociado al presupuesto antropológico de absoluta autonomía del individuo ante lo cual todo lo que pudiese restringirla sería calificado de violencia.

Cuando Weber sostiene que el Estado es quien ejerce el monopolio legítimo de la violencia va diluyendo uno de los dilemas expresado hasta ese momento alrededor de la distinción entre violencia, coacción y poder, o entre lo legítimo y lo ilegítimo. El Estado se convierte en la única fuente de derecho y de violencia, por lo que no es legal ni legítimo el recurso del uso de la violencia en las relaciones sociales.

Para pensar el monopolio de la violencia estatal en la sociedad contemporánea –dadas las crisis por la que atraviesa el Estado, la legitimidad del uso de la violencia y sobre todo el contexto de globalización que siglos más tarde interpelan a la soberanía territorial de los Estados nación–, nos conduce a retomar a Foucault y estudiar su término de gubernamentalidad en el cual recurre a las relaciones entre seguridad, territorio y población. Gobernar significa gestionar poblaciones y vida, una de las tareas del gobierno es proteger a las poblaciones.

Michel Wieviorka sostiene que el Estado se revela cada vez más incapaz de controlar la economía, siendo forzado a regular circunstancias determinadas como actividades informales, mercado negro, trabajo en negro, lo que contribuye a reforzar solidaridades infra e interestatales inscritas en espacios estatales (...). Es cada vez más difícil para los Estados asumir sus funciones clásicas. El monopolio legítimo de la violencia física aparece atomizado en la práctica y la fórmula weberiana parece cada vez menos adaptada a las realidades contemporáneas (Adorno, 2010).

Aproximación a la construcción subjetiva de la noción de seguridad y violencia en Mendoza

Desde el último siglo la sociedad argentina pasó por decisivas transformaciones: industrialización, urbanización, configuración y

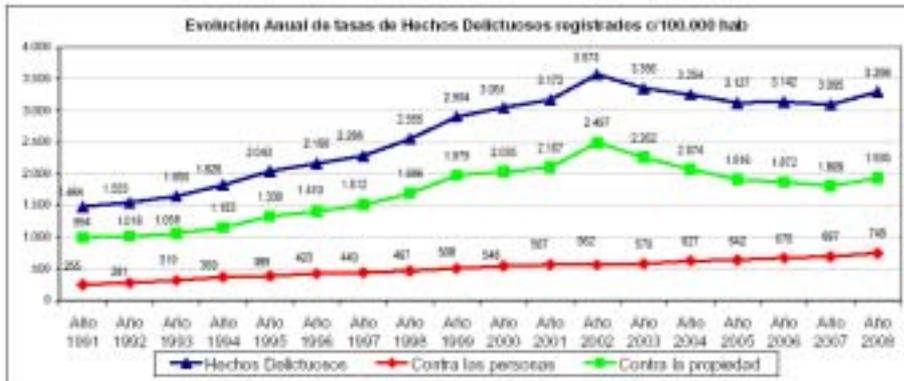
transformación del mercado de trabajo, consagración de derechos sociales, políticos, económicos, un modelo liberal democrático de poder político, etcétera. Estos cambios no fueron asimilados por igual por los agentes que toman decisiones ni por los ciudadanos.

Así, en la historia de nuestro país hubo clases, grupos, pueblos, comunidades que fueron y son sujetos de represión. En la década de los 70, las víctimas fueron quienes hacían política, quienes militaron, quienes tuvieron otra forma de mirar las cosas y de pensar el orden establecido. El contexto internacional de guerra fría, la globalización y el neoliberalismo delinearon un contexto propicio para vulnerar y *violar derechos*: derechos humanos.

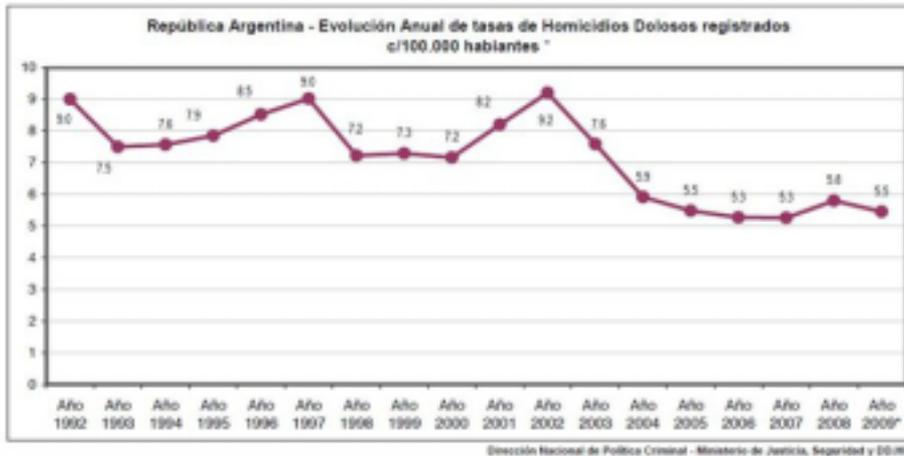
Desde mediados de los 80 y con el regreso a la democracia se vive una década de transición en la cual prima el recuerdo y el temor instaurado por la dictadura. La década de los 90 termina delineando un temor diferente, un temor al otro, al diferente, que se lo identifica con aquellos que están excluidos, marginados. Sin embargo el temor también se vive y reproduce en el interior de clases, grupos, familias.

Si queremos reconstruir la problemática de seguridad hoy para diseñar, rediseñar políticas públicas, no podemos dejar de lado este aspecto, la microviolencia y su manifestaciones. En este aspecto nos interesa una primera y humilde aproximación al tema, considerando que la subjetividad en relación con la seguridad se manifiesta a través del temor a ser víctima de algún delito y de violencia.

Datos de la Dirección Nacional de Política Criminal apuntan a una duplicación de la tasa de criminalidad entre 1995 y 2008 en Argentina. En cuanto a la tasa de homicidio, delito que se considera a la hora de indagar sobre la violencia, ésta oscila generando picos de incremento de delito en 1997 y 2002, para luego descender.



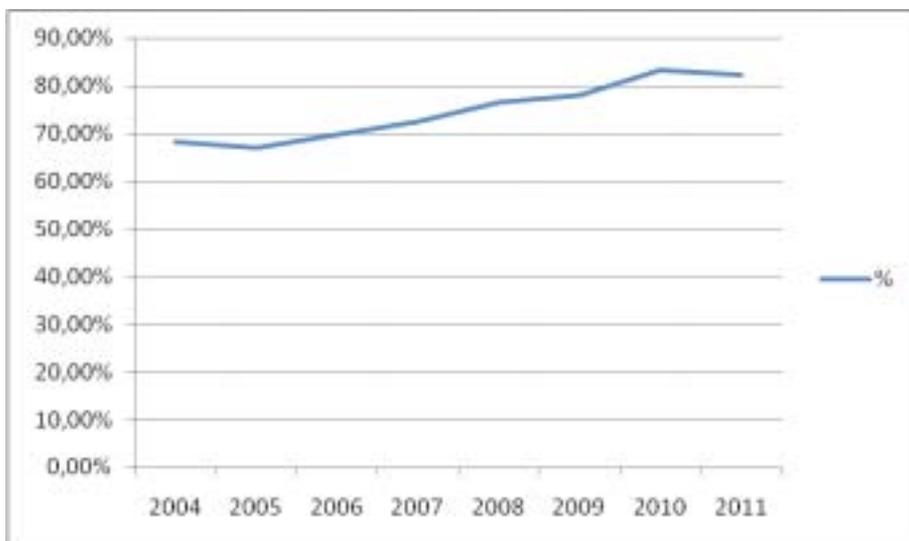
Fuente: <http://www.jus.gov.ar/areas-tematicas/estadisticas-en-materia-de-criminalidad.aspx>



Fuente: <http://www.jus.gov.ar/areas-tematicas/estadisticas-en-materia-de-criminalidad.aspx>

El aumento del delito conlleva el incremento de percepción de ser víctimas, lo cual produce mayor temor, inseguridad instalándose como tema no solo en la opinión pública sino ocupando un lugar en la agenda política.

Sentimiento de Inseguridad, %

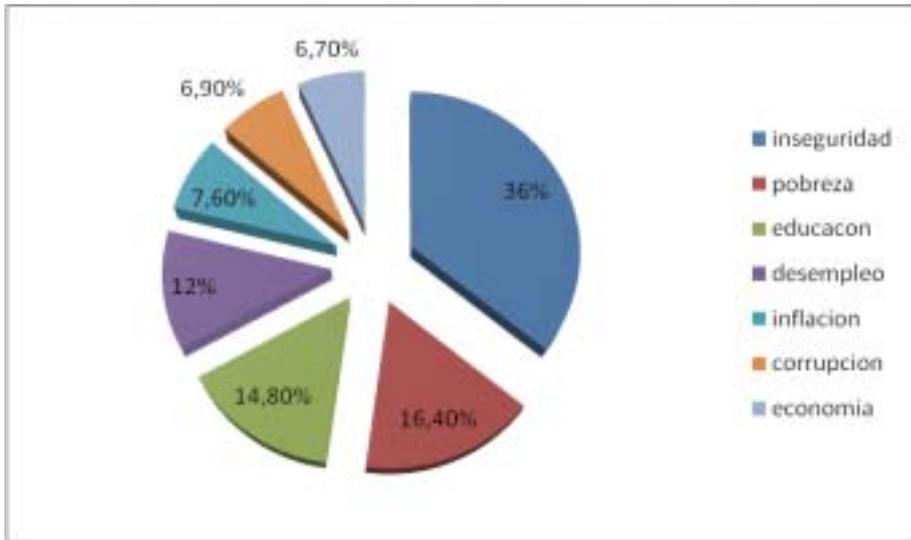


Fuente: EDSA, Observatorio de la Deuda Social, Universidad Católica Argentina, 2011

Gabriel Kessler (2008) sostiene que las personas de distintas clases y grupos perciben que la inseguridad empezó hace como máximo una década. Las encuestas muestran que desde el 85 el 50% de las personas temía ser asaltado en la calle. En el 87 la violencia callejera ya aparece como una preocupación muy fuerte y hay una crítica a la política de Alfonsín contra los delitos. Es decir, en los primeros años de la democracia ya aparece un temor al delito fuerte. En los últimos 20 años hay dos cambios fuertes, quién tiene miedo y a qué se tiene miedo.

Asimismo, la gente identifica en los sondeos de opinión –desde 1997– que el principal problema es la inseguridad. El Informe 2012 de la Deuda Social Argentina, de la Universidad Católica Argentina, sostiene que la inseguridad aparece como la mayor preocupación de la población urbana adulta de 18 años y más; y al mismo tiempo señala que más de 80% de la población dijo sentir inseguridad dado que era altamente probable que fuera víctima de un delito.

Problemas más importante del país, 2011



Fuente: EDSA, Observatorio de la Deuda Social, Universidad Católica Argentina, 2011

Sin embargo, hay otros aspectos relacionados con la sensación de inseguridad más allá del crecimiento objetivo del delito: el nivel de confianza en agencias estatales de seguridad (policía, sistema judicial, otros) y en los medios de comunicación.

Siguiendo a Isla y Miguez (2010), no es solamente la probabilidad de sufrir un delito lo que promueve la sensación de inseguridad, las causas de la victimización y del temor no son exactamente las mismas.

Estudiar las causas de la victimización (objetivamente cuando se es víctima de un delito, de un daño, de violencias) y la sensación de seguridad son dos ámbitos que se pueden diferenciar y que nos llevan a complejizar aun más la relación entre los múltiples factores que hacen que los *hechos sociales objetivos* se transformen en problemas y que sean *subjetivamente sentidos* por la población.

En Mendoza, en general, se presenta una situación similar a la descrita en el país. La construcción subjetiva de la seguridad está dada en mayor medida por el temor a ser víctima de delito que a la victimización sufrida. En cuanto a la construcción subjetiva de la violencia, tomamos, para este trabajo, datos relacionados con las cifras de delito que conllevan violencia como los homicidios, delitos sexuales y la denuncia en cuanto a violencia intrafamiliar.

Este recorte está dado por la dificultad de acceder a datos cuantitativos y algunos cambios en los organismos que realizan estadísticas delictivas. Por ello, consideramos como fuentes oficiales las estadísticas criminales que releva el Poder Judicial de la Provincia en cuanto a la cantidad de delitos denunciados, trabajamos con datos del Ministerio de Salud y Ministerio de Desarrollo Social y DDHH en cuanto a registros sobre violencia intrafamiliar, violencia de género. Asimismo, tomamos una encuesta de Victimización realizada por el Instituto Latinoamericano de Seguridad y Democracia, en Gran Mendoza en 2010.

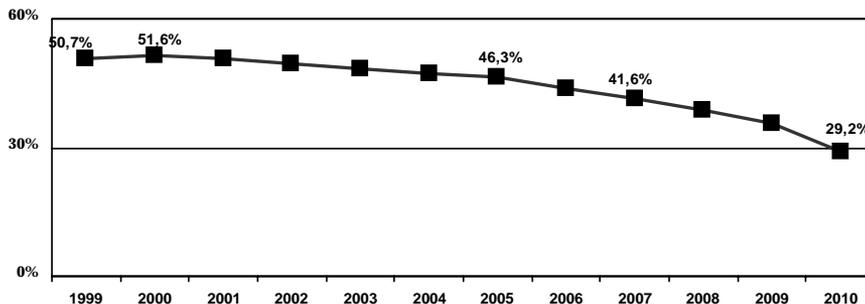
No desconocemos que este trabajo se puede enriquecer en tanto se siga una línea de estudio cualitativo sobre la construcción subjetiva de la violencia.

La encuesta de victimización relevó la cantidad de personas que han sido víctimas de delito, tiene como universo la población general residente en la Ciudad de Mendoza y en el Gran Mendoza³, mayor de 15 años y mide los delitos más comunes pero no incluye homicidios, ni intento de asesinato, ni tráfico de droga. La encuesta también releva la cantidad de personas que hacen la denuncia, lo cual es importante teniendo en cuenta la cifra negra del delito.

Hubo un descenso en la cantidad de personas víctimas de delito, de 50,7% registrado en 1999 se pasó a 29,2 en 2010. Los delitos violentos, en este caso robo, también registraron una baja entre 1999 y 2010 si bien hubo picos de violencia en 1999 y 2007.

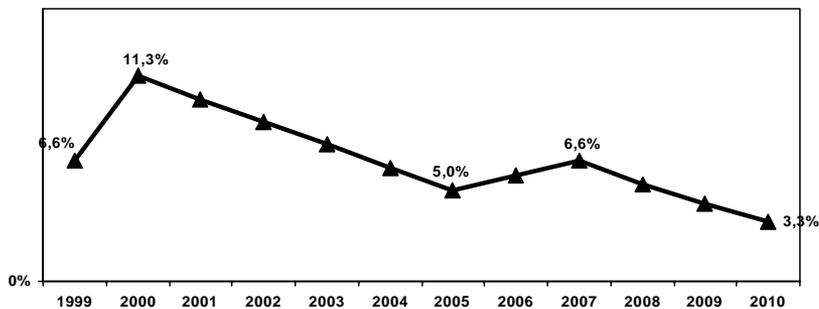
3 Tamaño distribución de la muestra: 1.131 casos. Margen de error: +/- 2,97%. Nivel de confianza: 95%. Período de trabajo de campo: entre el 28 de febrero y el 4 de abril de 2011.

**Evolución del porcentaje de Población Victimizada general.
Gran Mendoza Años 1999-2010**



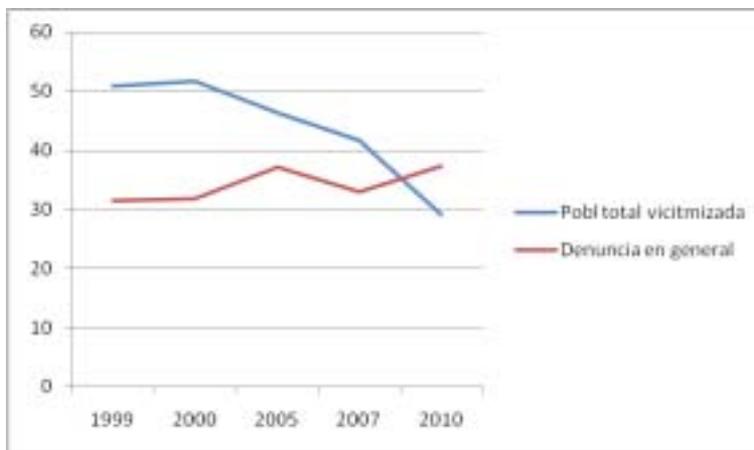
Fte. Instituto Latinoamericano de Seguridad y Democracia, en Gran Mendoza en 2010

**Evolución del porcentaje de población victimizada en robo con
violencia. Gran Mendoza - Años 1999-2010**



Fte. Instituto Latinoamericano de Seguridad y Democracia, en Gran Mendoza en 2010

Evolución del porcentaje de población victimizada y denuncia realizada, 1999-2010

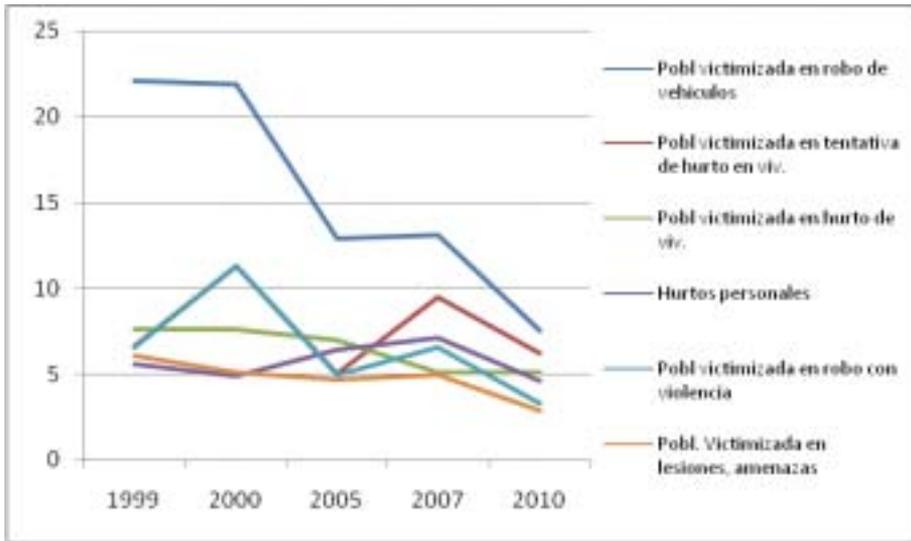


Fuente: Instituto Latinoamericano de Seguridad y Democracia, en Gran Mendoza en 2010

En cuanto al tipo de delito, el delito que más se da es el robo de objetos en el interior del auto, que registra 22,1% en 1999 y 7,5% en 2010. Le sigue la tentativa de hurto en vivienda y la población victimizada por el robo en viviendas.

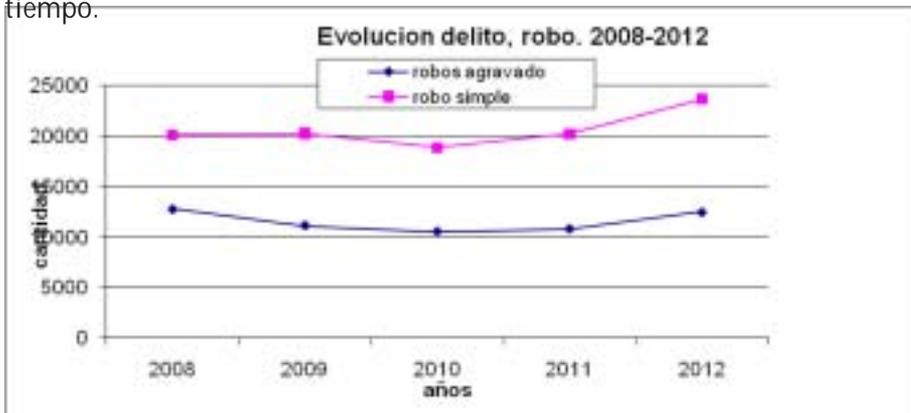
	1999	2000	2005	2007	2010
Pobl victimizada en robo de vehículos	22,1	21,9	12,9	13,1	7,5
Pobl victimizada en tentativa de hurto en vivienda	6,6	11,3	5	9,5	6,2
Pobl victimizada en hurto de vivienda.	7,6	7,6	7	5,1	5,1
Hurtos personales	5,6	4,9	6,4	7,1	4,6
Pobl victimizada en robo con violencia	6,6	11,3	5	6,6	3,3
Pobl. victimizada en lesiones, amenazas	6,1	5,1	4,7	5	2,9

Porcentaje de población victimizada según tipo de delito

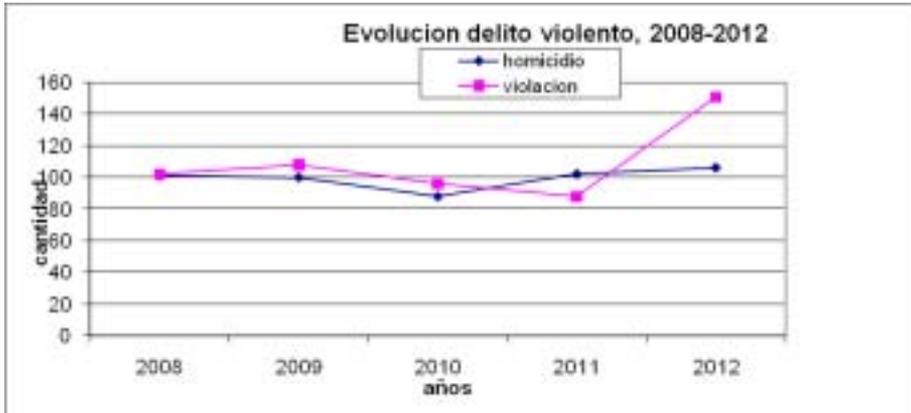


Fuente: Instituto Latinoamericano de Seguridad y Democracia, en Gran Mendoza en 2010

Según datos oficiales, el robo simple es el que mayor aumento ha registrado entre 2008 y 2012; y entre los delitos con violencia es la violación lo que ha registrado un aumento considerable para el mismo período de tiempo.



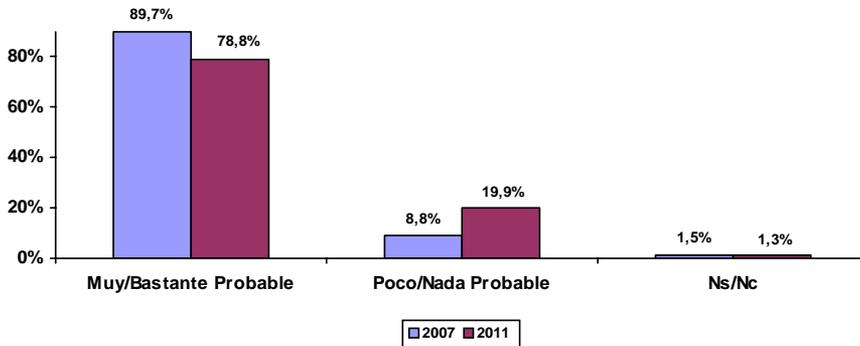
Fuente: Poder Judicial de la Provincia de Mendoza, 1ra Circunscripción.



Fuente: Poder Judicial de la Provincia de Mendoza, 1^{ra} Circunscripción.

En relación con la probabilidad de ser víctima de delito, la percepción de inseguridad en la provincia, entre 2007 y 2011, 8 de cada 10 personas consideran que pueden ser víctimas de delito.

Probabilidad de ser víctima de delito. 2007-2011

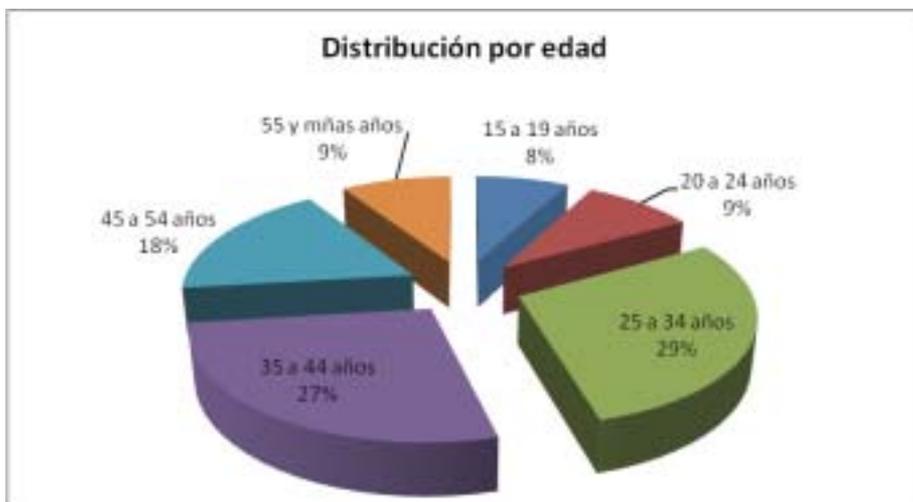


Fuente: Instituto Latinoamericano de Seguridad y Democracia, en Gran Mendoza en 2010

Sin embargo, hay otro dato que preocupa y es aquel que surge de otras formas de ejercicio de la violencia, como es el maltrato infantil, la violencia de género, la violencia intrafamiliar.

Las denuncias por daños físicos, psicológicos, negligencia, abandono y abusos sexuales hacia niños y adolescentes van en ascenso en Mendoza. Según la coordinadora del Programa de Prevención y Atención del Maltrato de Niñez, Adolescencia y Familia, en 2007 se registraron 15.000 casos de denuncias, en 2008 hubo 16.000 casos registrados y esta cifra continúa aumentando (Stagni, 2009).

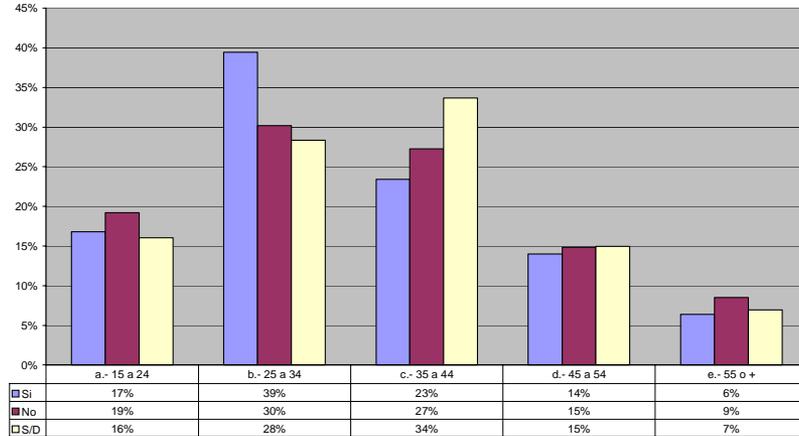
Un trabajo realizado en base a 3.900 casos que releva las fichas que se llenan en las direcciones u oficinas de Mujer de los 18 municipios de la provincia, se desprende que las mujeres entre 25 y 45 años son las que más sufren violencia de género (Anfuso y Lecaro, 2013).



Fuente: Anfuso, Lecaro y otros. Documento de Cátedra Pluralidad de estrategias de mujeres en situación de violencia: una mirada de clase, FCPyS, UNCuyo, 2013

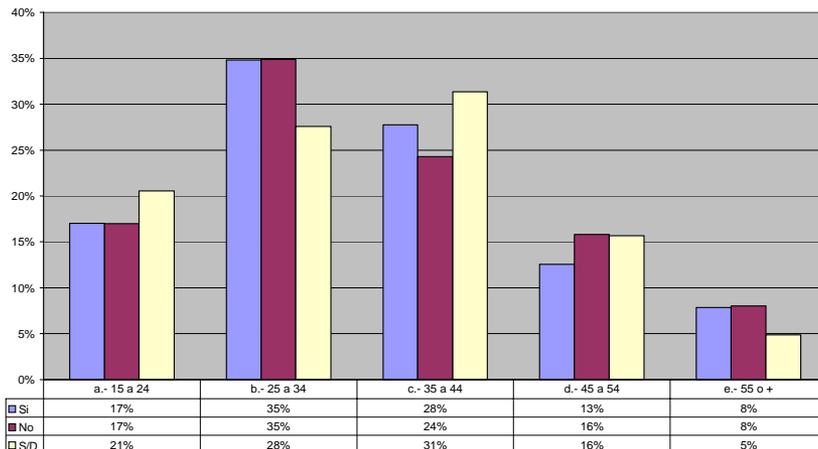
Entre las causas de la violencia, consideran el consumo de alcohol, los celos, embarazos o nacimientos.

Consumo de Alcohol / Sustancias Psicoactivad



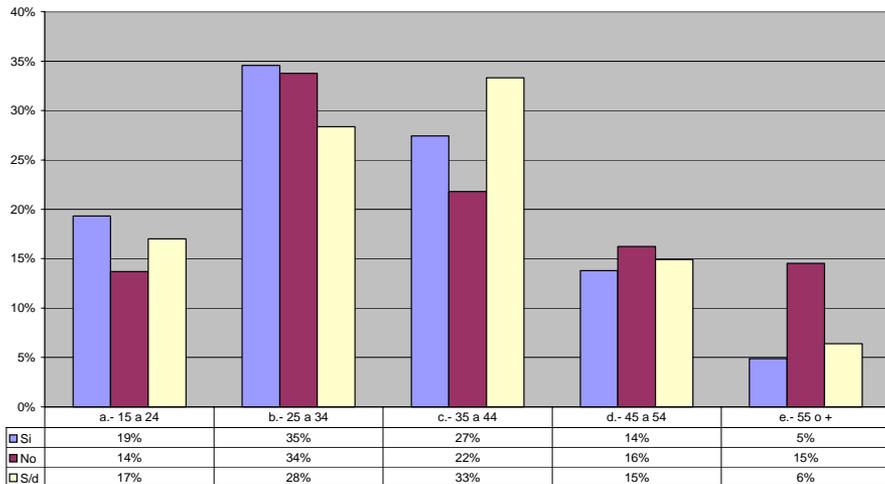
Fuente: Anfuso, Lecaro y otros. Documento de Cátedra Pluralidad de estrategias de mujeres en situación de violencia: una mirada de clase, FCPyS, UNCuyo, 2013

Autonomía de la Víctima



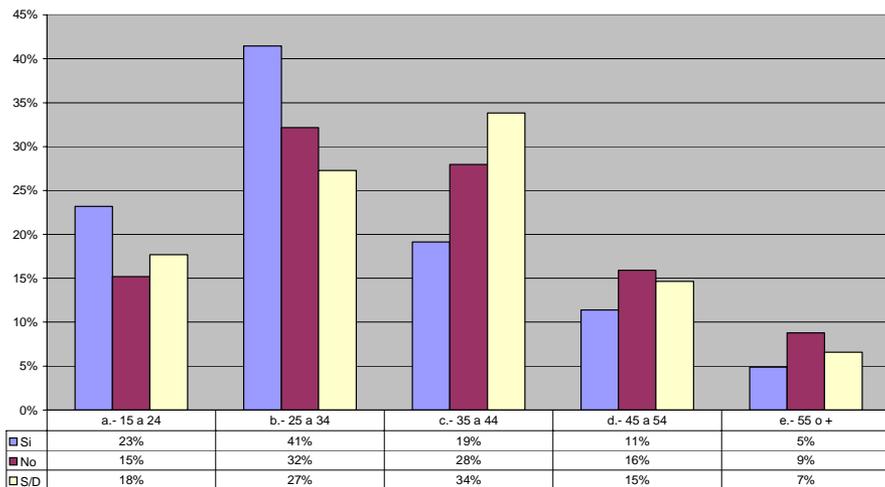
Fuente: Anfuso, Lecaro y otros. Documento de Cátedra Pluralidad de estrategias de mujeres en situación de violencia: una mirada de clase, FCPyS, UNCuyo, 2013

Celos



Fuente: Anfuso, Lecaro y otros. Documento de Cátedra Pluralidad de estrategias de mujeres en situación de violencia: una mirada de clase, FCPyS, UNCuyo, 2013

Embarazo / Nacimiento de Hijos



Fuente: Anfuso, Lecaro y otros. Documento de Cátedra Pluralidad de estrategias de mujeres en situación de violencia: una mirada de clase, FCPyS, UNCuyo, 2013

En este sentido, llaman la atención dos aspectos: por un lado la expresión subjetiva en nuestra provincia de la seguridad es un factor importante a la hora de diseñar políticas públicas de seguridad, como también lo son las microviolencias con sus causas. Por otro lado, más allá de las oscilaciones de los delitos en general, conmueve el crecimiento de los delitos violentos y de la violencia en las relaciones interpersonales, lo cual influye en la sensación de inseguridad.

Es a partir de políticas preventivas e integrales de seguridad que se puede dar una respuesta. En esto las políticas públicas de seguridad desempeñan un rol fundamental en tanto tienden a prevenir el crecimiento del delito, regular las relaciones cotidianas y la incidencia en la conformación de los hechos sociales objetivos y subjetivos.

Algunas reflexiones finales

En los últimos diez años, la violencia ha adquirido una nueva fisonomía que le otorga especificidades y complejiza el análisis y diseño de políticas públicas que tiendan a disminuir situaciones conflictivas. Más aún cuando dichas políticas se entrelazan con la política pública de seguridad.

La construcción de la problemática de seguridad no aborda el tema de la violencia con sus especificidades y configuraciones a partir de la transición a la democracia en 1983.

La política pública de seguridad se constituye en un campo en el cual se desarrollan relaciones de poder con la finalidad de establecer estrategias y articular mecanismos que tiendan a la regulación de los conflictos, de las crisis y de la prevención de delitos, daños, agresiones incluyendo aquellos que no están tipificados por el derecho y que se constituyen como violencias.

Para nosotros, la política pública de seguridad es un proceso social complejo en el cual se estructuran relaciones de poder, se expresa la representación de seguridad que tienen quienes deciden, y se definen prácticas que desarrollan las fuerzas policiales e involucran –en mayor o menor medida– a la comunidad.

La seguridad es ejercicio de poder y en este sentido nos abre el interrogante sobre el monopolio legítimo de la violencia física del Estado,

las transformaciones que en nombre de este monopolio y que en virtud de los procesos políticos sociales se han dado en nuestro país y la región, lo cual va delineando por un lado una política pública de seguridad que tiende más al control que al disciplinamiento, la necesidad de una gubernamentalización de la seguridad, la construcción de una sociedad democrática dentro de los límites de los derechos humanos.

Pero también nos preguntamos sobre el aspecto subjetivo de la seguridad, por las condiciones objetivas y subjetivas de la violencia, una sociabilidad en la cual la percepción subjetiva de inseguridad sea similar a la seguridad objetiva.

Reconocemos el recorte que se ha hecho de temas que conllevan una discusión mucho más profunda y vigilancia epistemológica desde el enfoque y la disciplina que buscamos hacer el aporte.

Sin embargo, encontramos la oportunidad, a partir de nueva bibliografía, de hacer un recorrido y repensar la construcción de nuestro objeto de estudio y sistematizar algunos aspectos que consideramos son fundamentales, como la (re)construcción de la problemática en seguridad incorporando elementos como el poder plasmado en políticas públicas, la microviolencia y un aspecto subjetivo como es la sensación de inseguridad.

El recorrido por las definiciones de seguridad, violencia y la construcción subjetiva de la seguridad y violencia en particular en la provincia de Mendoza, nos permiten acercarnos a reconstruir la problemática de la seguridad considerando a la violencia como una variable clave a la hora de definir políticas públicas de seguridad.

Y en este sentido podemos comprender y describir los procesos sociales, económicos y políticos, sin embargo el desafío reside en la definición y comprensión de la microviolencia. Y este rol le corresponde al Estado en tanto campo de relaciones sociales en el cual se definen políticas.

A nuestro juicio, y en una primera aproximación, constituyen elementos que definen la seguridad y las prácticas políticas que en este sentido deben darse en el contexto actual.

Bibliografía

- ADORNO, Sergio (2002). Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias*, Ano 4, Nº 8, pp. 84-135.
- 2003). *Monopolio estatal de la violencia*. Brasil, FSL 608, NEV – USP.
- ANFUSO, S., LECARO, P. y otros (2013). Documento de Cátedra Pluralidad de estrategias de mujeres en situación de violencia: una mirada de clase; Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.
- ARSLANIAN, León (2008). *Un Cambio Posible*. Buenos Aires, Edhasa.
- DE LIMA, Renato y DE PAULA, L (2007). Seguridad pública y Violencia. *Revista Com Ciência: Violência e segurança: questões de Política*, Nº 26
- FONT, E. (2013). «Un pack básico de soluciones posibles». En diario *Página 12*, 18 de enero de 2013.
- FUENTES, C. (2005). *Gobernabilidad del sector seguridad en América Latina*. Santiago de Chile, FLACSO-Chile
- FUNDACIÓN FRIEDRICH EBERT (2005). Relatoría Taller de Expertos: seguridad, participación ciudadana y políticas públicas.
- GALVANI, Mariana y otros (2010). *A la inseguridad la hacemos entre todos*. Buenos Aires, Editorial Hekht Libros.
- GORRI, Patricia (2008). Informe de beca de Posgrado. Mendoza, UNCuyo.
- MÍGUEZ, Daniel e ISLA, Alejandro (2003). *Heridas urbanas: violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Buenos Aires, Argentina, FLACSO.
- (2010). *Entre la inseguridad y el temor. Instantáneas de la sociedad actual*. Buenos Aires, Paidós.
- MESQUITA NETO, P. y MATTOS, Ricardo, C. (2003). «O Fórum metropolitano de segurança pública e a ampliação do debate sobre a violência em São Paulo». En *Revista Lusotopie*, pp. 365-382.
- MORENO, C (2012). «Vulnerabilidad al delito y sentimiento de inseguridad en las grandes áreas urbanas de la Argentina: Factores que influyen en el riesgo victimización y disparan el miedo al delito». Buenos Aires, Pontificia Universidad Católica Argentina, Observatorio de la Deuda Social Argentina.
- NEME, C. (2005). «Violência e segurança: um olhar sobre a França e o Brasil». *Revista Sociologia Política, Curitiba*, 25, pp. 123-137

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002). Informe mundial sobre la Violencia y la Salud: resumen, Washington, DC, OPS.
- SAIN, Marcelo (2002). *Seguridad, Democracia y Reforma del Sistema Policial en la Argentina*. Buenos Aires, FCE.
- (2008). *El Leviatan Azul*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2011). *La Reforma Policial en America Latina*. Buenos Aires, Prometeo.
- SALLA, Fernando; GAUTO, Maite, y ÁLVAREZ, Marcos (2006). «A contribuição de David Garland: a sociologia da punição». *Tempo social [online]*, Vol.18, N°1. Recuperado 20 octubre 2012.
- STAGNI, M. (2009). «Estadísticas sobre abuso y violencia contra niños en Mendoza». En diario *UNO*, 17 de octubre de 2009.
- TISCORNIA, S. (2000). *Violencia Institucional, Seguridad Ciudadana y Derechos Humanos*. Buenos Aires, CELS.
- TUDELA, Patricio y LÓPEZ, Beatriz (2006). «Propuesta de Marco Conceptual para el Estudio de Políticas Públicas de Seguridad Ciudadana. Los casos de Argentina, Chile y Uruguay». BID, RG-P1065. Recuperado 15 octubre 2012. <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=910450>
- WIEVIORKA, Michel (1997). «O novo paradigma da violencia». *Tempo Social*, 9, N° 1, pp. 5-41.

El cambio de paradigma de las políticas de Protección Social en Chile durante los gobiernos de la Concertación (1990-2010)

Por: Felipe Venegas San Martín
(Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Playa Ancha - Valparaíso - Chile)¹

El presente artículo aborda la política de protección social en Chile como una política pública, inaugurada por los gobiernos posrégimen militar, que busca cambiar el paradigma, desde la tradicional visión asistencialista coyuntural por parte del Estado, a una perspectiva que persigue reducir las vulnerabilidades de manera sustentable y con una fuerte participación social en la elaboración de las políticas basado en tres pilares: equidad, integración y cohesión social.

Palabras clave: Protección social – políticas públicas – vulnerabilidades

The paradigm shift of Social Protection Policies in Chile during the governments of the Concertación (1990 - 2010)

Abstract

The present article approaches the policy of social protection in Chile as a public policy inaugurated by the governments post military regime and that seeks to change the paradigm, from the traditional welfare vision relating to the moment on the part of the State, to a perspective that it chases to reduce the vulnerabilities of a sustainable way and with a strong social participation in the production of the policies based on three props: equity, integration and social cohesion.

Key words: Social protection – publics policies - vulnerabilities

¹ fvenegas@upla.cl

Introducción

Consideramos para este estudio que el concepto de paradigma, como modelo ampliamente aceptado y reconocido que además marca un quiebre respecto de la tradición, es aplicable al caso de la orientación de las políticas públicas de los gobiernos posdictadura en Chile, orientación que persigue revertir la visión antiestatista y desarticuladora de la dictadura, alcanzando un amplio consenso a nivel interno, como un importante reconocimiento a nivel internacional como modelo aplicable a países en desarrollo dado su respaldo teórico-institucional principalmente desde Naciones Unidas, como por los resultados exhibidos.

Además la política iniciada a partir de 1990 se funda en el paradigma de Desarrollo Humano, que acompañó el proceso de redemocratización en Chile y que ocupó un lugar central a partir la década de los noventa en el debate en torno a los modelos de desarrollo a nivel mundial.

De esta manera, afirmamos que los gobiernos democráticos posdictadura cambiaron la perspectiva de la protección social en Chile, no solo respecto del régimen anterior, sino de la tradición del enfoque desde el asistencialismo estatal hacia la elaboración de políticas inclusivas con fuerte participación social, la que va siendo profundizada por cada uno de los sucesivos gobiernos de la coalición de centro-izquierda Concertación de Partidos por la Democracia (en adelante Concertación) que gobernó Chile entre 1990 y 2010. Alcanzando su mayor importancia en términos de cobertura bajo el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, el cual profundiza el presente estudio.

Consideramos que existe un rasgo distintivo en este gobierno que recoge los postulados del paradigma de Desarrollo Humano, marcado por la preocupación por las vulnerabilidades desde una concepción inclusiva, con gran compromiso estatal y que actúa durante todo el ciclo de vida de las personas desde el enfoque de derechos. Es decir, se consideran estas políticas y los beneficios que entregan como permanentes, de manera que los beneficios entregados hoy no desaparezcan mañana como había sido la realidad en Chile y en general en América Latina. Lo anterior requiere –y ha generado– un presupuesto permanente otorgado por una disciplina fiscal que asegure los recursos de un gasto social del sector público que ha crecido

consistentemente², la creación de una nueva institucionalidad con un nuevo ministerio, el Ministerio de Planificación MIDEPLAN en 1990, transformado en Ministerio de Desarrollo Social a partir de 2011, que han ampliado significativamente la oferta programática e impulsado un proceso de descentralización de la inversión pública que modifica el panorama institucional del Estado chileno. He ahí la envergadura de tales políticas.

Entregamos los antecedentes generales de la Protección Social en Chile, sus cambios, las visiones que los acompañaron. También establecemos las orientaciones de cada uno de los gobiernos democráticos en esta materia y nos concentramos en los aspectos más relevantes de la política de Protección Social de la presidenta Michelle Bachelet, considerada como uno de sus mayores logros, y que se convirtió en un referente en América Latina y el mundo.

El concepto de Protección Social

La protección social consiste en la acción colectiva de proteger de los riesgos o, dicho de otra manera, resulta de la imperiosa necesidad de neutralizar o reducir el impacto de determinados riesgos sobre el individuo y la sociedad. Por lo tanto, es posible afirmar que la formación de sistemas de protección resulta de la acción pública que apunta a resguardar a la sociedad de los efectos de los riesgos: enfermedad, vejez, invalidez, desempleo, etcétera (Fonseca, 2005). Por lo tanto, al ser necesariamente políticas de largo plazo, su vinculación con el desarrollo de las sociedades es fundamental.

Antecedentes de la Protección Social en Chile

El concepto de Protección Social en América Latina data de las primeras décadas del siglo XX bajo la concepción de Seguro Social, o sea, vinculada al trabajo. Aquellos que no eran asegurados solo contaban con medios de ayuda filantrópica otorgada principalmente por la iglesia y asociaciones benéficas privadas.

2 De acuerdo a cifras de CEPAL el gasto social como porcentaje del PIB en Chile pasó de 13% en 1990 a 14,1% en 1997. De acuerdo a la encuesta de Caracterización Socioeconómica CASEN, desde el 2003 hasta la actualidad la cifra ha crecido a 16% del PIB manteniéndose estable hasta hoy. Lo anterior ha generado críticas al comparar este indicador con el que exhiben los países de la OECD de 25%.

En el caso de Chile, en 1925 se creó el Seguro Obrero Obligatorio que otorgaba pensiones de invalidez y vejez, atención médica, subsidio de incapacidad laboral a los trabajadores del campo y de la ciudad. En 1952, la creación del Servicio Nacional de Salud permite el acceso a beneficios sanitarios para toda la población y es consagrada la responsabilidad estatal en Salud Pública. En 1980, en el contexto de las reformas introducidas por el régimen militar, el Servicio Nacional de Salud fue eliminado (Fonseca, 2005) al igual que la mayoría de las cajas de ahorro previsional.

De esta manera, la protección en salud y los sistemas de pensiones quedaron en manos privadas. Para el primer caso de las Instituciones de Salud Preventivas (ISAPRES) y en el segundo a través de las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP) ambas instituciones de carácter obligatorio para todos los trabajadores (excluidos los militares que continuaron gozando de las prestaciones estatales) lo que evidencia el doble estándar en la irrupción del mercado en materia de Protección Social, propio de las políticas neoliberales aplicadas en América Latina.

Junto con lo anterior, se diseñó por primera vez en el país una red social de subsidios directos a los sectores en pobreza crónica y los que se vieron afectados negativamente por la operatoria del mercado. Se instala el concepto de focalización y se pone en marcha la primera versión de la ficha de caracterización socioeconómica de hogares (ficha CAS) y la encuesta de caracterización socioeconómica (CASEN). «La política social se tecnifica y simultáneamente su prioridad recae sobre las acciones compensatorias o asistenciales por parte del Estado» (Raczynski, 2008: 4).

Con este marco, la política social del primer gobierno democrático post Pinochet (Patricio Aylwin 1990-1994) se encuadra en dos principios, uno propio y válido de ese particular período, el otro de más largo plazo y asociado a la estrategia de desarrollo. El primer principio era responder a la *deuda social* acumulada durante los años de dictadura, cuya máxima expresión era 40% de población pobre en el país. El segundo principio postulaba una estrategia de crecimiento y equidad. Ésta estará presente, con énfasis y terminología variable, a lo largo de los cuatro gobiernos de la Concertación (Aylwin Azócar, 1990-94; Frei Ruiz-Tagle, 1994-2000; Lagos Escobar, 2000-2006, y Bachelet Jeria, 2006-2010).

Sin embargo es desde la administración del presidente Lagos que surge la estructuración de la Red de Protección Social a través del proyecto piloto Chile Solidario, después de un año y medio de debate, fue convertido en ley por el Congreso en 2004. En 2002, el presidente Ricardo Lagos afirmó que el desafío de su gobierno consistía en eliminar la indigencia al final de su período (2005). Este desafío condujo a la creación del Sistema Chile Solidario y del programa Puente –mecanismo de trabajo con las familias–, y el Fondo de Solidaridad e Inversión Social como medio de financiamiento del sistema.

Chile Solidario se dirige a las familias en situación de indigencia y cuenta con cuatro componentes: apoyo psicosocial (Programa Puente/FOSIS); apoyo económico mensual de protección a la familia (bono de protección mensual a la familia), cerca de 15 dólares per cápita en los primeros 6 meses, 11,5 dólares del 7º al 12º mes. y de 8 y 5 dólares en el segundo año; beneficios monetarios garantizados, pensiones asistenciales por vejez, invalidez, deficiencia mental y otros; acceso preferencial a los programas de promoción social.

Desde el punto de vista institucional, Chile Solidario es vinculado al Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN), creado bajo el primer gobierno de la Concertación.

El siguiente cuadro ilustra las principales estrategias sociales de los gobiernos de la Concertación

Cuadro N° 2 estrategias de Protección Social por gobiernos de la Concertación (1990-2010)

Período presidencial	Prioridades en la estrategia y política social	Iniciativas emblemáticas en tema de pobreza e indigencia
1990-94 Patricio Aylwin <i>Enfoque de pobreza:</i> Conceptualización de la pobreza. - Carencias y necesidades insatisfechas - Heterogeneidad de pobrezas - Entrega de herramientas y expansión de capacidades (promoción social) -Privilegio a la organización social y la atención grupal	- Responder a la deuda social - Mejorar beneficios de la red social y las condiciones en que operaba el sector salud y educación, mas recurso para la vivienda social - Creación de MIDEPLAN como Ministerio encargado de coordinar las acciones de superación de la pobreza y múltiples servicios para atender a grupos vulnerables específicos (FOSIS, SERNAM, INJUV y otros)	- Reforma tributaria con fines sociales - El Fosis y sus programas sociales dirigidos a entregar herramienta y expandir capacidades en las localidades, las organizaciones sociales, los microempresarios, etc. - Capacitación laboral de jóvenes a cargo del SENCE. MINTRAB. - Programa Mujeres Jefas de Hogar del SERNAM que es ejecutado por los municipios Programa de las 900 escuelas

Período presidencial	Prioridades en la estrategia y política social	Iniciativas emblemáticas en tema de pobreza e indigencia
Período presidencial	Prioridades en la estrategia y política social	Iniciativas emblemáticas en tema de pobreza e indigencia
1994-2000 Eduardo Frei Ruiz-Tagle <i>Enfoque de pobreza</i> - Carencias y necesidades insatisfechas - Heterogeneidad de pobrezas - Entrega de herramientas y expansión de capacidades - Soluciones integrales e intersectoriales - Desarrollo territorial y local - Atención a la extrema pobreza (asentamientos precarios): infraestructura y habilitación social	Infraestructura vial y conectividad Alza del gasto con fines sociales recurriendo a mecanismos de copago de la familia en educación y el desarrollo de modalidades de concesión privada para el financiamiento de grandes obras de infraestructura, «liberando» recursos públicos para destinarlos a fines sociales Modernización del Estado y coordinación de la política social Inicio de la reforma educacional y de la justicia El territorio como unidad de intervención en el plano social Se amplía la descentralización en la asignación de recursos.	Plan Nacional de Superación de la Pobreza (fracasado) con participación de municipios, gobernaciones y gobierno regional Chile Barrio: programa integral de atención a 972 asentamientos precarios en el país, 106 mil familias. El Estado ofrece solución a estos asentamientos a través de una coordinación entre los Ministerios de Vivienda, MIDEPLAN-FOSIS, Ministerio del Interior-SUBDERE, Ministerio de Bienes Nacionales y los niveles comunal, regional y nacional.
2000-2006 Ricardo Lagos <i>Enfoque de pobreza</i> - Carencias y necesidades insatisfechas, heterogeneidad de pobrezas y entrega de herramientas y expansión de capacidades según situaciones específicas - Protección social: fortalecer los recursos de las familia para protegerse (adecuado manejo social de los riesgos que la afectan) - Soluciones integrales e intersectoriales - Familia en extrema pobreza como unidad de intervención; subsidios, bonos, acceso preferencial a programas (red local), apoyo sociopsicológico (habilitación social) -Definición de mínimos de calidad de vida	Refuerza el proceso de modernización del Estado, consolida la renovación de la infraestructura vial y avanza en la implementación de las reformas de educación y justicia. Se inicia la reforma del sector salud (Plan AUGE, derechos garantizados de atención en situaciones específicas de enfermedad). Continúa y se extiende plazo del Chile Barrio hasta 2006 En materia de pobreza: atención integral y preferente a las familias indigentes (CHS).	Alza en un punto el impuesto al valor agregado (IVA) para financiar el Sistema de Protección Social Chile Solidario y el Plan Auge en Salud. Sistema Chile Solidario como punto de partida de una Sistema Nacional de Protección Social, dirigido a: - Familias en extrema pobreza - Programa de Atención Integral del Adulto Mayor sólo - Programa de Apoyo a Personas en la Calle (inicio)

Período presidencial	Prioridades en la estrategia y política social	Iniciativas emblemáticas en tema de pobreza e indigencia
<p><i>Enfoque de pobreza</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación e inclusión social - Derechos garantizados por el Estado desde la cuna a la vejez - Vulnerabilidades específicas y riesgo socioeconómico (no solo pobres e indigentes) - Fortalecimiento de los componentes solidarios en salud, previsión social, educación, vivienda - Participación ciudadana en formulación de alternativas de propuestas de política pública (Consejo para la Reforma de la Previsión Social, para la Infancia, para la Educación) <p>Fuente: Raczyński.2008</p>	<p>Profundización de un sistema nacional de Protección Social que sigue el ciclo de vida de las personas y familias.</p> <p>Profundización en el enfoque de derechos sociales</p> <p>Reforma de la Previsión Social: creación de un pilar solidario, fortalecimiento del pilar contributivo y desarrollo del pilar voluntario, asegurando la complementariedad y consistencia entre ellos.</p> <p>Expansión Plan Auge de salud (ampliación de las enfermedades incluidas)</p> <p>Nueva Política de vivienda: calidad, cantidad e integración social y centrado en la personas.</p> <p>Revisión y propuesta de reforma en el sector educación (motivado por la movilización estudiantil de mayo-junio de 2006)</p>	<p>Continuación del Chile Solidario y su ampliación hacia la población infantil de corta edad con la puesta en marcha del Programa Chile Crece Contigo (niñez temprana, 0-4 años)</p> <p>Previsión social (proyecto de ley en el Parlamento) que crea una pensión básica universal y un pilar solidario en el sistema de previsión social (beneficios de vejez, invalidez y sobrevivencia, financiado por recursos fiscales, que reemplaza el sistema vigente de pensión asistencial y pensión mínima garantizada y se encuentra integrado al sistema contributivo y complementario con el pilar voluntario).</p> <p>Instrumentos más completos y flexibles para los sectores pobres, importancia del entorno y la vida en comunidad.</p> <p>Ley de subvención preferencial en educación en el Parlamento (Más recursos)</p>

El cuadro anterior es una radiografía de las prioridades de cada uno de los gobiernos de la Concertación, desde la atención de las necesidades urgentes provocadas por las políticas de shock aplicadas bajo la dictadura, la estructuración de un sistema institucional bajo el gobierno del presidente Frei hasta la profundización en materia de vulnerabilidades a través de programas específicos bajo los gobiernos de los presidentes Lagos y Bachelet. Este último con un marcado enfoque hacia la pobreza vinculado a la participación e inclusión social.

El gobierno de la presidenta Bachelet se caracterizó por asumir el enfoque de los derechos humanos como política de desarrollo, con programas de protección que abarcan desde la primera infancia a la vejez. Aquí se expresa la inclusividad de las políticas.

Dos programas integrantes de esta Red de Protección Social son los más destacados de la administración Bachelet. El programa Chile Crece Contigo y la Reforma Previsional que pasaremos a revisar a continuación.

La Red de Protección Social del gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet (2006 -2010)

El enfoque de la Protección Social

El enfoque de la Protección Social bajo el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet corresponde a la concepción de desarrollo con protección social como un derecho humano, lo que significa interpretar los derechos humanos como derechos exigibles y no como dádivas, que puedan ser efectivamente ejercidos y no como aspiraciones que pueden ser o no otorgadas. En tal sentido hablamos de derechos permanentes e inalienables a toda persona humana que le otorguen seguridad de que aquellos derechos no desaparecerán en el tiempo. El papel del Estado es fundamental como obligación de este último de no violar y de proveer las condiciones legales y político-institucionales que aseguren sus objetivos.

De esta manera, el paradigma de Desarrollo Humano impulsado por teóricos como Mahbub ul Haq y organismos como Naciones Unidas, orienta la política del gobierno en esta materia, influenciada además por el enfoque de *Desarrollo como Libertad* del premio Nobel Amartya Sen, el autor señala que «... el desarrollo puede concebirse (...) como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos» (Sen, 2000: 19).

Es decir que el desarrollo no debe medirse con otro indicador que no sea el aumento de las libertades de los individuos en un sentido amplio.

Lo anterior se encuentra íntimamente relacionado con la valoración de la democracia en el enfoque de Sen y que se encuentra presente en el espíritu y la forma de las políticas sociales del gobierno de Michelle Bachelet. En efecto, un modelo que considera a los sujetos portadores naturales de derechos, sin discriminación alguna, libres, lo que les permite participar activamente de sus propios procesos de desarrollo con una influencia fundamental del diálogo y la participación intersectorial, sería imposible de realizar bajo un régimen no democrático, de manera que podemos decir que los ejes de la política social de la presidenta Bachelet son:

- El individuo como portador de derechos humanos que deben ser garantizados por el Estado.
- El papel de la libertad en el sentido de garantizar a las personas el ejercicio libre de sus derechos.
- La democracia como único sistema de gobierno capaz de garantizar derechos y libertades y como elemento esencial de la participación ciudadana en la construcción de su propio desarrollo.

A continuación examinamos los dos programas más importantes de la Red de Protección Social PROTEGE del gobierno de Bachelet: el programa Chile Crece Contigo y la Reforma Previsional.

La Red de Protección Social de Chile: PROTEGE

Como hemos revisado, durante los gobiernos de la Concertación, de manera sostenida, se han fortalecido las políticas sociales para hacerlas más amplias y de mejor calidad. Gracias a este esfuerzo constante hecho por el país hoy los chilenos tienen más derechos y más protección ante situaciones como la enfermedad, la pobreza, el desempleo, la vejez y la discapacidad.

Actualmente, la red PROTEGE incluye el trabajo coordinado de los diversos ministerios relacionados con la protección social y tiene como base nueve programas y beneficios que cubren las principales necesidades de la población a lo largo de todo su ciclo vital:

1. Chile Crece Contigo
2. Becas de educación escolar y superior
3. Subsidio a la contratación de jóvenes
4. Garantías explícitas de salud AUGE
5. Subsidios para la vivienda
6. Chile Solidario
7. Seguro de desempleo
8. Pensión Básica Solidaria
9. Bono por Hijo Nacido vivo o adoptado

PROTEGE enfoca su tarea hacia los sectores con mayores necesidades y carencias, pero su público no se limita a las personas en situación de pobreza. Varios de los programas y beneficios abarcan a grupos mayoritarios de la población, incluyendo a las familias de clase media.

La red PROTEGE busca reducir la vulnerabilidad, crear oportunidades para los niños, niñas y sus familias, combatir la discriminación en todas sus formas, disminuir las desigualdades y mejorar la equidad social.³

En esta sección nos enfocaremos en dos programas específicos desarrollados bajo el gobierno de Michelle Bachelet por representar el objetivo de brindar cobertura a las personas durante todo su período vital. Nos referimos a los programas Chile Crece Contigo y la Reforma Previsional.

Chile Crece Contigo

Es el componente del Sistema de Protección Social que busca acompañar, proteger y apoyar integralmente a niños, niñas y sus familias con acciones y servicios de carácter universal. Aportar todos los elementos para asegurar condiciones de equidad desde el nacimiento del niño y en los primeros años de vida, considerados los más importantes en su desarrollo físico e intelectual. Todos los beneficios son gratuitos financiados por el Estado.

Chile Crece Contigo se conforma por seis programas que detallamos a continuación.

Programa de Apoyo al Recién Nacido destinado a todos los nacidos en hospitales de la red de salud pública y tiene dos componentes principales: a) **un set de implementos básicos para los primeros meses de vida, que consta de 4 paquetes:**

- El de apego seguro para fomentar el apego y los cuidados del recién nacido con elementos como un portabebé tipo bandolera y un cojín para amamantar.

3 Fuente: Gobierno de Chile. Disponible en: <http://www.redprotege.gov.cl>
Información consultada el día 10 de abril de 2010. Actualmente la red se denomina Chile Atiende cumpliendo la misma finalidad que la red Protege. Disponible en www.chileatiende.cl. Consultado el 15 de noviembre de 2012

- El de Cuidados del Recién Nacido que entrega artículos para que todos los niños tengan condiciones de aseo, higiene y confort, con 7 elementos como pañales desechables, toalla de baño y tijeras de uñas, entre otros.

- Una cuna corral completamente equipada para que los bebés tengan un espacio propio y seguro donde dormir.

- Vestuario del bebé que entrega ropa para bebés de 0 a 3 meses y de 3 a 6 meses.

b) Un libro de educación para las familias, llamado *Creciendo Juntos*, sobre fomento de apego seguro, atención y cuidados básicos del recién nacido y que incluye todo lo que se necesita saber para la crianza durante los dos primeros años de vida.

Ayudas Técnicas para usuarios de Chile Crece Contigo

Es un implemento de apoyo diferenciado que utilizan aquellos niños y niñas de 0 a 6 años que presentan alguna dificultad en su desarrollo para favorecer su capacidad de desenvolverse. Por ejemplo, audífonos, sillas de ruedas, elementos para la escuela o para la vida diaria que facilitan la alimentación o la higiene personal y otros. Para acceder a este beneficio se debe pertenecer a los hogares pertenecientes al 60% más vulnerable y el niño se debe atender en un servicio de salud pública.

Sala cuna y jardín infantil gratuitos

Chile Crece Contigo asegura disponibilidad de sala cuna y jardín infantil para todos los niños y niñas de hasta 4 años de edad que formen parte del sistema y cumplan con los requisitos:

Salas cuna: dirigido a niños y niñas de hasta dos años de edad cuya madre o adulto responsable trabaje, busque trabajo, estudie o presente una situación de especial vulnerabilidad.

Jardín infantil: dirigido a niños y niñas de dos y tres años de edad cuya madre o adulto responsable trabaje, busque trabajo, estudie o presente una situación de especial vulnerabilidad.

Programa educativo masivo

El Programa Educativo Masivo está dirigido a sensibilizar sobre las necesidades de desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia y a orientar a los adultos, especialmente a padres y madres, en materias de cuidado y estimulación de los niños y niñas a través de cápsulas educativas en radio y televisión, entre otros medios.

El Programa Educativo Masivo considera el sitio web **www.crececontigo.cl**, que contiene información acerca de la primera infancia, acceso a consultar especialistas y disponibilidad de material de apoyo y didáctico para niños y niñas.

Asimismo, contempla un teléfono gratuito de información y apoyo para los padres y madres, conocido como Fono Infancia puesto a disposición para atender consultas y entregar orientación. El beneficio está abierto a toda la población.

Programa de apoyo al desarrollo biopsicosocial

Es el programa de acceso de niños y niñas a Chile Crece Contigo a partir del primer control de gestación. Acompaña y hace seguimiento personalizado a la trayectoria de desarrollo de los niños y niñas que se atienden en el sistema público de salud.

Está destinado a mujeres embarazadas, niños y niñas de hasta 4 años de edad que se atiendan en el sistema público de salud.

Cuenta con un catálogo de beneficios que se actualiza anualmente y que detalla cada una de las prestaciones consideradas en cada una de las cinco áreas en las que se divide el programa, fijando estándares e indicadores para cada una de las prestaciones.

1. Fortalecimiento de los cuidados prenatales
2. Atención personalizada del proceso de nacimiento
3. Atención Integral al niño o niña hospitalizado/a
4. Fortalecimiento del control de salud del niño/a
5. Fortalecimiento de las intervenciones en la población infantil con riesgo o rezago en su desarrollo.

Subsidio Único Familiar

El Subsidio Único Familiar (SUF) es el beneficio equivalente a la Asignación Familiar en su primer tramo, para personas de escasos recursos que no pueden acceder a la Asignación Familiar por no ser trabajadores dependientes afiliados a un sistema previsional. El SUF, que se reajusta anualmente en el 100% de la variación experimentada por el IPC.

El beneficio está destinado a:

Jóvenes hasta los 18 años de edad y personas discapacitadas de cualquier edad que vivan a expensas del beneficiario

Madres de menores que vivan a sus expensas, por los cuales perciban SUF.

Mujeres embarazadas.

Personas con deficiencias mentales a que se refiere la Ley N°18600 de cualquier edad, que no sean beneficiarios de Subsidio de Discapacidad Mental.

Inválidos de cualquier edad.

Chile Crece Contigo es el programa más ambicioso generado para cubrir necesidades elementales de la población y que acompaña el desarrollo de los niños junto a sus padres intentando cubrir las principales vulnerabilidades. Desde los elementos básicos del nacimiento hasta los apoyos en formación para la paternidad, apoyo psicosocial y subsidios.

Todos estos programas tienen alcance nacional y son gratuitos para las personas que se atienden en el sistema público de salud.

El programa cumple con el objetivo de reducción de las vulnerabilidades y de crecimiento con equidad planteados como elementos fundamentales de la política de la presidenta Michelle Bachelet.

En tal sentido, la encargada de implementar estos programas, la ex ministra de Planificación Nacional, Paula Quintana señala:

El Chile Crece Contigo llegó para quedarse, acompañando a la mujer desde el embarazo, luego entregándole al recién nacido una educación de calidad desde sus primeros meses y acompañando a ese niño o niña hasta que llega a la tercera edad. De esto se trata la red de protección social que impulsa el gobierno.

Actualmente el sistema beneficia al 60% de los hogares más pobres del país. En cuanto a la cobertura del sistema, se observa que la entrega de las distintas prestaciones monetarias y no monetarias dirigidas a las madres y a los niños, ha aumentado sostenidamente a través de los años; así en 2008 benefició a cerca de 868 mil personas, en 2009 a aproximadamente a 886 mil y en 2010 a 893 mil (Gobierno de Chile-OIT).

La Reforma Previsional

La previsión para todos corresponde a uno de los objetivos del Estado consignados en el artículo 19 de la Constitución Política, que establece precisamente el derecho a seguridad social. Esto significa que a través de la previsión, se busca construir mecanismos para proveer ingresos en la vejez, minimizando el riesgo de pobreza y transformando las pensiones en una retribución justa al aporte de las personas a la sociedad.

El cambio en el sistema

En la década de los 80, el sistema de pensiones chileno sufrió su primera gran transformación, pasando de un sistema de reparto, a cargo de las cajas previsionales, a un sistema de cuentas de capitalización individual (pilar contributivo), a cargo de las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP). Si bien, a partir del 82, esto fue obligatorio para todos los trabajadores dependientes, en el caso de los que ya cotizaban en las antiguas cajas el cambio fue opcional y por tanto se creó el Instituto de Normalización Previsional, el cual, hasta la fecha, se encarga de administrar aquellos cotizantes que aún quedan en algunas de estas cajas, hasta su extinción. Adicionalmente, se incluyó la posibilidad de cotizar de manera voluntaria, de manera de aumentar los fondos de pensión, mediante el Ahorro Previsional Voluntario, APV (Pilar Voluntario), constituyéndose así un sistema de dos pilares. Para administrar este sistema, se creó la Superintendencia de AFP como institución del Estado encargada de controlar y fiscalizar a las AFP, que son entidades privadas.

Con el tiempo, el sistema fue mostrando debilidades, entre las que se incluyen: la desprotección de aquellos que no pueden cotizar por inestabilidad laboral, la no incorporación de los trabajadores independientes, iniquidades de género (especialmente la incorporación del trabajo informal de la mujer en el hogar), falta de competencia y control de calidad de las AFP, sumado a la nueva realidad demográfica nacional. Chile es un país que está envejeciendo. En la actualidad, la población mayor de 60 años bordea los dos millones de personas. Producto del mejoramiento de las condiciones de vida en el país y de los avances en salud, estas cifras seguirán creciendo. Se estima que para el 2020 la esperanza de vida de las mujeres será de 83 años, mientras que la de los hombres será de 77 años, lo que va a representar 17% de la población total. (Subsecretaría de Previsión Social, 2010).

Para enfrentar el problema, en 2006, el gobierno de Michelle Bachelet creó la comisión Marcel, un equipo de trabajo multidisciplinario y altamente especializado que desarrolló el proyecto de ley que perfecciona el sistema de pensiones en todos los ámbitos antes nombrados, el cual fue tramitado durante el 2007 y finalmente aprobado en 2008.

Uno de los aspectos más emblemáticos que contempla la reforma previsional es la incorporación del llamado Pilar Solidario, que beneficia a quienes, por diversas razones, no han alcanzado el derecho de incorporarse al sistema previsional vigente y no tienen pensión o que encontrándose afiliados a algún régimen, habiendo cotizado y cumpliendo con los requisitos de elegibilidad, no han logrado reunir los fondos suficientes para financiar una pensión razonable.

Sin embargo, la reforma previsional trajo consigo una serie de modificaciones que cambiarían de forma muy importante la previsión en Chile ya que abarcan no solo a los más desprotegidos, sino que a la clase media, al sector privado, trabajadores independientes, jóvenes, mujeres y población en general. Tales cambios, requirieron una nueva definición organizacional, que incluye la modificación de algunas instituciones como el Instituto de Normalización Previsional (INP) o la Superintendencia de AFP (SAFP), así como la creación de nuevas estructuras como el Instituto de Seguridad Laboral (ISL) y la Comisión de usuarios, entre otros.

Estructura del sistema previsional: Instituciones y sus interrelaciones

El rol de diseño de política y conducción del sistema corresponde al Ministerio del Trabajo, a través de la Subsecretaría de Previsión Social. El aspecto normativo y regulatorio se unifica en una nueva institución: la Superintendencia de Pensiones (SP, ex SAFP), entidad que regula y fiscaliza el régimen contributivo general (AFP) y el nuevo régimen de pensiones solidarias.

La administración y entrega de los nuevos beneficios junto con las AFP recae en una nueva institución pública denominada Instituto de Previsión Social (IPS, ex INP), que administra los beneficios del sistema de Pensiones Solidarias y también gestionará, hasta su extinción, los regímenes previsionales de las antiguas cajas y contará con una red territorial de Centros de Atención Previsional Integral.

El Aporte Previsional Solidario

Uno de los aspectos más destacados de esta reforma es el Aporte Previsional Solidario. Antes de la reforma, miles de personas mayores de 65 años en Chile no alcanzaban pensiones, o de alcanzarlas, su monto no permitía cubrir las necesidades básicas de una vejez digna. Por ejemplo, muchas mujeres dueñas de casa que nunca cotizaron no recibían ningún aporte lo que elevaba la pobreza en el segmento de los adultos mayores.

Para acabar con esta realidad, se creó el Aporte Previsional Solidario de Vejez, que asegura a través de aportes del Estado un monto de acuerdo a las siguientes categorías: Pensión Básica Solidaria de Vejez (PBS-Vejez), beneficio financiado por el Estado al que podrán acceder las personas que no tengan derecho a pensión en algún régimen previsional. El Estado entrega a quienes cumplidos los 65 años de edad y no tengan derecho a ningún pago previsional un monto de \$75.000 pesos mensuales reajustables de acuerdo al IPC (Índice de Precios al Consumidor).

Aporte Previsional Solidario de vejez (APS-Vejez) es el beneficio financiado por el Estado para quienes hayan cotizado al Sistema de Pensiones contributivo, al que pueden acceder las personas que tengan una pensión base mayor que cero e inferior o igual a la Pensión Máxima con Aporte Solidario.

Su monto se ajusta a la situación socioeconómica de las personas de acuerdo a la información entregada por la Ficha de Protección Social.

La Pensión Básica Solidaria de Invalidez (PBS-Invalidez) es el beneficio financiado por el Estado al que podrán acceder las personas declaradas inválidas que no tengan derecho a pensión en algún régimen previsional, ya sea como titulares o como beneficiarios de pensión de sobrevivencia, y que reúnan los requisitos de edad, focalización y residencia. Estas personas recibirán un aporte de aumento gradual. En la actualidad el monto entregado por persona asciende a los \$75.870 pesos reajustables anualmente de acuerdo al IPC.

El Aporte Previsional Solidario de Invalidez (APS-Invalidez) es un aporte monetario mensual, de cargo fiscal, para todas aquellas personas que han sido calificadas como inválidas, que habiendo contribuido a un sistema de pensiones, financien una pensión inferior a la Pensión Básica Solidaria de Vejez. Su monto se ajusta a la situación socioeconómica de las personas de acuerdo a la información entregada por la Ficha de Protección Social.

Bono por hijo nacido vivo

Es un beneficio que incrementará el monto de la pensión de la mujer a través del otorgamiento de un bono por cada hijo nacido vivo o adoptado.

El Bono por Hijo no se paga al momento del nacimiento del hijo, sin embargo, a esa fecha se fija su monto y comienza a generar rentabilidad. En el caso de los hijos adoptivos, el bono se generará tanto para la madre biológica como para la madre adoptiva. La o las bonificaciones se depositarán en su cuenta de capitalización individual, incrementando el monto de su pensión.

Para el caso de las mujeres con pensión de sobrevivencia no afiliadas a AFP o INP, se les calculará una pensión autofinanciada de referencia, considerando como su saldo la o las bonificaciones que por hijo nacido vivo les correspondan. En este caso, el monto resultante se sumará al aporte previsional solidario que le corresponda.

Mujeres beneficiarias de PBS de Vejez. En este caso, el Instituto de Previsión Social les calculará una pensión autofinanciada de referencia, considerando como su saldo la o las bonificaciones que por hijo nacido vivo les correspondan.

El monto del beneficio corresponde al equivalente a 10% de 18 ingresos mínimos mensuales, correspondientes a aquel fijado para los trabajadores mayores de 18 años y hasta los 65 años, vigente en el mes de nacimiento del hijo.

Subsidio Previsional a Trabajadores Jóvenes

La Reforma Previsional incorporó como un beneficio de cargo del Estado, un subsidio previsional destinado a trabajadores jóvenes a partir de julio de 2011, producto de que los fondos ahorrados en edades tempranas de los afiliados son más importantes en el aumento de las pensiones que aquellos aportados en edades más adultas.

El beneficio está destinado a trabajadores y sus empleadores y es equivalente al 50% de la cotización previsional obligatoria (10% de la remuneración imponible con tope máximo de 64,7 UF), calculado sobre un ingreso mínimo mensual (actualmente 210.000 pesos) y se entrega a todos los trabajadores entre 18 y 30 años de edad cuya remuneración sea igual o inferior a 1,5 veces el ingreso mínimo mensual.

Esta es una transformación estructural que implica efectos fiscales equivalentes a 1% del PIB, que ha beneficiado a más de un millón de personas en menos de dos años, que alcanzará al 60% de los más pobres en tres años (Ministerio de Hacienda).

Conclusiones

La doctrina de shock aplicada en Chile en los años 80 bajo la dictadura significó el traspaso de una parte importante de los servicios de seguridad social desde el Estado al sector privado. Dos ámbitos esenciales de cualquier política de protección social como son el sistema de salud y el sistema de pensiones. En el caso de la salud, en 1980, el Servicio Nacional de Salud fue eliminado quedando la administración de la salud en manos privadas a través de las Instituciones de Salud Preventivas (ISAPRES).

En el caso del sistema de pensiones, se pasó de un sistema de reparto, a cargo de las cajas previsionales, a un sistema de cuentas de capitalización individual (pilar contributivo), a cargo de las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP), empresas privadas encargadas de transar el capital de los trabajadores chilenos en la Bolsa de comercio, modelo que se mantiene hasta la actualidad y que ha dejado como resultado pingües ganancias a estas

empresas y pensiones de miseria para los jubilados. Lo que se traduce en el mantenimiento de las desigualdades en Chile, uno de los países de América Latina con más alto índice de Gini de 52,1 de acuerdo cifras del Banco Mundial.

En ambos casos (ISAPRES y AFP), todo trabajador está obligado por ley a entregar alrededor de 30% de su ingreso mensual a estas empresas.

El drástico cambio en el modelo económico, la inseguridad laboral, la aprobación de leyes sociales que afectaban negativamente a los trabajadores y la disminución de los salarios, condujeron a un considerable aumento de la población pobre que llegó en 1990 a 38.4% de pobres y 12.8% de población indigente (PNUD, 2012)

Del mismo modo se desarticuló el tejido de relaciones sociales participativas que caracterizó a la sociedad civil hasta antes del golpe de Estado de 1973 y se disminuyó la presencia del Estado en aspectos centrales como la protección social.

A raíz de esto, partir de 1990 los gobiernos de la Concertación se plantearon como una necesidad urgente crear un sistema de protección social que a través de políticas públicas sirviera de *trampolín* para mejorar progresivamente la calidad de vida de la población sobre tres ejes centrales que le entregan su sello distintivo: equidad, integración y cohesión social.

Lo anterior no solo como una estrategia de reducción de la pobreza, sino de ampliación de los espacios de participación social, lo que representa un aspecto central en la agenda redemocratizadora de la sociedad chilena.

Este modelo participativo comprendió la formación de consejos integrados por técnicos de diversas corrientes políticas, y a veces políticos, quienes después de escuchar la ciudadanía, deliberan y elaboran lineamientos de política, metodología que se aplicó como antecedente central para elaborar la propuesta de reforma a la previsión social, la formulación de la política para la infancia temprana y para las decisiones en el tema de educación. También se dirigen en esta dirección las iniciativas tomadas para fortalecer los gobiernos regionales e incrementar los espacios de toma de decisiones en este nivel así como en el municipal.

En tanto la concepción del sistema de protección social está basada en que no solo las iniciativas mejoran la calidad de vida de las personas, sino

que además despierta en las familias, y especialmente en las mujeres (muchas de ellas jefas de hogar), la motivación y el respaldo para salir de su situación de postergación a través del esfuerzo junto con el Estado, lo que termina con el tradicional modelo paternalista y avanza hacia uno de carácter asociativo.

Como resultado de lo anterior, actualmente el país cuenta con un sistema que busca articularse desde la ciudadanía, el cual no solo se ha preocupado de los sectores más vulnerables, sino también a la clase media que ayuda reducir las brechas, acompañando y protegiendo desde el nacimiento hasta la vejez a los grupos sociales vulnerables alcanzando una cobertura actual promedio de 60% de las familias más pobres del país.

Este enfoque alcanza de acuerdo a nosotros el carácter de un nuevo paradigma, por cuanto rompe con el paternalismo tradicional del Estado y se orienta desde la concepción de derechos y participación de la ciudadanía, lo que ha significado un cambio estructural del Estado chileno con la creación de múltiples organismos y un ministerio. Asimismo desde la concepción del gasto social del Estado que alcanza la cifra histórica de $\frac{3}{4}$ del total, duplicándose el gasto público social en términos absolutos y ha crecido en poco más de dos puntos porcentuales del PIB (Delamaza, 2005: 59).

Sin embargo estos avances, la sociedad civil, asociada en todavía pequeños grupos, es altamente dependiente de los fondos de gobierno y muy pobre en sus rangos de autonomía.

Durante los primeros años del siglo XXI ha resurgido desde distintos ángulos el debate sobre una sociedad civil más fuerte. Desde la política social emerge el debate sobre el rol que el Estado debe cumplir como garante de niveles de protección para todos sus ciudadanos frente a la incertidumbre y riesgos de la economía de mercado abierta al exterior. Desde la modernización del Estado se plantea la inadecuación de un sector público enfrentado a tareas cada vez más complejas y sus modos de vinculación con una diversidad de intereses y demandas sociales, con mayor vocación de autonomía.

Desde la propia ciudadanía se acrecienta la visión crítica frente a las consecuencias de una mundialización desregulada, la falta de protección de

derechos elementales, sobre todo en el plano social (salud, educación, pensiones) y a las deficiencias de la intermediación política en el procesamiento de las demandas sociales. La construcción y fortalecimiento de la sociedad civil, que como hemos señalado parte desde las políticas sociales, no es una preocupación marginal de algún grupo ideológico o corporativo, sino quizás uno de los temas centrales del desarrollo democrático de los próximos tiempos.

La sociedad civil demanda aún mayor cobertura y calidad en salud y educación, así como mayor justicia en el sistema de pensiones, actualmente en el tapete de la discusión pública en Chile dado el evidente fracaso del sistema privado.

En este punto, de acuerdo a datos de la Superintendencia de Pensiones actualmente hay casi 9 millones de personas afiliadas a las AFP que tienen un ingreso imponible promedio de 507 mil pesos al mes. Siendo el monto promedio de las pensiones en Chile de 7,87 UF al mes, es decir poco más de 180 mil pesos, cifra inferior a un salario mínimo con el cual está jubilando más de 50% de los pensionados del país. Situación dramática que ha obligado al Estado a desarrollar una política subsidiaria de las pensiones. Actualmente son pocos los que no están de acuerdo sobre la necesidad de una transformación profunda al sistema, incluso el retorno al sistema de reparto predictadura.

En definitiva, este nuevo paradigma surgió de la necesidad de subvencionar a los sectores, cada vez más amplios, perjudicados con la política social de la dictadura y a la vez mantener el funcionamiento del sistema, defendido por los sectores conservadores del país, beneficiarios directos de la política económica. Es decir, la mantención del pacto social de la transición chilena en el cual el rol del Estado ha sido cubrir las deficiencias del sector privado sin perjudicar sus intereses. Paradójicamente, a pesar del crecimiento sostenido de la economía chilena y el involucramiento progresivo del Estado a través del gasto social y las políticas de protección social, Chile no ha conseguido disminuir la desigualdad expresada en uno de los más altos índices de Gini de la región, lo que obliga un replanteamiento de la estrategia de desarrollo más allá del rol subsidiario del Estado.

Bibliografía

<http://www.redprotege.gov.cl>

<http://www.chileatiende.cl>.

DELAMAZA, G. (2005). *Tan lejos tan cerca. Políticas públicas y sociedad civil en Chile*. Santiago de Chile, LOM Ediciones.

FONSECA, A. (2005). *Los sistemas de Protección Social en América Latina: Un análisis de las Transferencias Monetarias Condicionadas*. PNUD

PNUD – Chile (2012). *Reducción de Pobreza y desigualdad en Chile*. Disponible en <http://www.pnud.cl/areas/ReduccionPobreza/datos-pobreza-en-Chile.asp>

RACZYNSKI, D. (2008). *Sistema Chile Solidario y Política de Protección Social de Chile. Lecciones del pasado y agenda para el futuro*. Santiago de Chile, CIEPLAN – IFHC.

SEN, A. (2000). *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Manila, Asian Development Bank.

Noticias de Autores y Autoras

DATOS DE AUTORÍA

Paula D'Amico

Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, Mendoza. Actualmente se encuentra cursando el Doctorado Personalizado en Ciencias Sociales en la misma casa de estudios. Durante el período 2008-2009 fue beneficiaria de una beca de Promoción a la Investigación en categoría de alumno avanzado de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCuyo. En el presente, es beneficiaria de una beca doctoral otorgada por Conicet en 2010. Su lugar de trabajo es el LADyOT, Iadiza, CCT Mendoza. Como parte de su beca, desarrolla una investigación tendiente a analizar los conflictos, tensiones, negociaciones y equilibrios entre estrategias de desarrollo y conservación de la naturaleza que traen a escena los emprendimientos hidrocarburíferos en Mendoza, particularmente aquellos que se ejecutan en áreas naturales protegidas.

Daniela Pessolano

Licenciada en Trabajo Social por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, Mendoza. Ha participado en distintos proyectos de investigación y ha obtenido una beca para la Promoción de la Investigación 2010/2011 provista por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo. En la actualidad se encuentra cursando el Doctorado Personalizado en Ciencias Sociales, en la misma casa de estudios y es becaria Tipo I de Conicet. Su lugar de trabajo es el LADyOT, Iadiza, CCT Mendoza. En el marco de su beca investiga el rol que desarrollan las mujeres en los procesos de reproducción social de pequeños productores agropecuarios que, frente a la globalización económica, se insertan en el mercado de manera marginal.

Lilibeth Yáñez

Licenciada en Sociología (UNCuyo), magíster en Ciencias Políticas y Sociología (FLACSO), doctoranda del Doctorado Personalizado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCuyo), profesora titular de la cátedra Estructura Social de la Carrera de Sociología y profesora titular de la cátedra Sociología General de la carrera de Ciencias Políticas. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCuyo). Área de investigación: Transformaciones en la estructura social. Publicaciones: «Desigualdad y Competitividad

Territorial». En *Revista Universitaria de Geografía* Vol. 18, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina, ISSN 0326-8373 pp. 63-80. (2009). «Y... ¿Qué pasó con la agroindustria en Mendoza?». En *Revista Confluencia* de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, ISSN 1667-6394, (2003).

Pablo Molina Derteano

Licenciado en Sociología y doctor en Ciencias Sociales (UBA). Docente de grado en las universidades de Buenos Aires y Mar del Plata y de posgrado en UBA y FLACSO. Becario posdoctoral de Conicet e investigador categoría IV según CONEAU en áreas referidas a juventudes, mercados de trabajo y estratificación social. Dirige el proyecto UBACyT 20020100300083 «Juventudes, movilidad social intergeneracional y cambio histórico» con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Actualmente en la redacción de un libro con los hallazgos de la investigación todavía en curso y dirigiendo tesis de maestría en la Universidad de Guadalajara y tesis y tesinas de grado en UBA.

Carmelo Cortese (director), María del Carmen Llano (codirectora) y Equipo de Investigación: Ricardo Rojo, Javier Bauzá, Adriana Cabello, Carla Carabaca, Laura Jara, Sandra Lema, Mariana Lucero, Andrés Marconi, Miguel Jiménez, Eliana Ortubia, Paula Perelli, Laura Raía, Soledad Raía, Noelia Salatino

Carmelo Cortese es licenciado en Sociología por la UNCuyo y diplomado en Ciencias Sociales por la FLACSO. Se desempeña como profesor titular efectivo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y como investigador categorizado II en el Programa de Incentivos de la SPU. Desde 2004, ha dirigido varios proyectos bienales (Sectyp, UNCu) enmarcados en una línea de investigación centrada en la estructura económico-social y los movimientos sociales de Mendoza. Ha presentado y publicado, junto a su equipo, los resultados de los anteriores trabajos de investigación en la *Revista Confluencia*, y en los congresos ALAS, ASET, y del Grupo de Trabajo Hacer la Historia. Ha organizado talleres y foros con la participación de actores sociales involucrados en los estudios realizados. Desarrolla una activa tarea de difusión a través de artículos periodísticos y como columnista semanal desde 2003 en los programas radiales *Café Universidad (FM UNCuyo)* y *Malos*

Días (FM UTN). También se desempeña como dirigente gremial electo en FADIUNC (Conadu Histórica) y en la CTA Mendoza.

Oswaldo Javier López Ruiz

Investigador del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (Incihusa-Conicet). Es sociólogo, egresado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCuyo) y doctor en Ciencias Sociales de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. Realizó posdoctorado en el Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), en San Paulo, Brasil, donde luego se desempeñó como investigador. Ha sido docente de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (U. Mendoza), de la FCPyS (UNCuyo) y de la Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas (EAESP-FGV). Sus temas de investigación son los valores promovidos en la sociedad contemporánea -tema de su libro *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo* (Rio de Janeiro: Azougue, 2007)-, así como las convergencias temáticas en las obras de Max Weber y Michel Foucault en torno de las formas de conducción de la vida.

Mariana Haydée Bright

Licenciada en Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Alumna regular del doctorado en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario. Proyecto de investigación doctoral: «Maternidad y exclusión en el contexto de los derechos de la infancia. Una aproximación desde la perspectiva biográfico narrativa». Autora del artículo: «Miedo a los niños. Una reflexión sobre la gestión de los riesgos a través de la intervención biopolítica sobre la niñez pobre». En *Revista Cátedra Paralela*. Rosario N°8.

Juan Carlos Aguiló

Licenciado en Sociología y Master in Public Administration Harvard University. Se desempeña como profesor titular de la cátedra de Política Social de la carrera de Trabajo Social de la UNCuyo. Ha sido decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo en los períodos 2005-2008 y 2008-2011. Actualmente es coordinador del Área de Políticas Públicas de la UNCuyo. Ha publicado numerosos artículos en revistas científicas.

Nicolás Alberto Lobos

Licenciado en Filosofía. Profesor titular de la cátedra de Filosofía Social y Política en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNCuyo. Vicedirector de la carrera de trabajo social de la misma casa de estudios. Director de proyectos de investigación de la SeCTyP-UNC y de proyectos del Programa La cátedra investiga de la FCPyS. Director de proyectos de extensión «Mauricio López» de la UNC y de proyectos de Inclusión «Gustavo Kent» de la UNCuyo. Ha publicado numerosos artículos y capítulos de libros.

Laura Neri

Licenciada en Ciencias Políticas y doctora en Ciencias Sociales. Se desempeña como docente adjunta de la cátedra de Política Social de la carrera de Trabajo Social. Ha sido becaria de Conicet. Ha desarrollado investigaciones sobre pobreza y políticas sociales asistenciales. Actualmente es coordinadora del Programa Desarrollo de Áreas Metropolitanas del Interior, Unidad de Financiamiento Internacional del Ministerio de Hacienda, Gobierno de Mendoza.

Ricardo Rubio

Licenciado en Trabajo Social y maestrando en Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Se desempeña como jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra de Política Social de la carrera de Trabajo Social. Ha publicado numerosos artículos y capítulos de libros.

María Del Pilar Rodríguez

Licenciada en Trabajo social (FCPyS- UNCu), magíster Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales (CLACSO-FLACSO), doctoranda en el Doctorado en Ciencias Sociales (FCPyS- UNCuyo) y becaria del Conicet. Es docente en la carrera de Trabajo Social (FCPyS de la UNCuyo), en la materia Filosofía Social y Política. Su investigación se ubica en la confluencia de la Sociología, la Filosofía social y política y el Trabajo social, específicamente vinculando la tradición de crítica de las ideologías con diversas formas de intervención social. Registra publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales, entre ellas: «La intervención social como objeto de análisis clínico». En: *Portularia. Revista de Trabajo Social*, Vol. X, N° 1, 2010. España, Escuela de Trabajo Social, Universidad de Huelva; «Debate redistribución y

reconocimiento: hacia un feminismo posmoderno de oposición» (coautora). En *Revista Mediacoas, Revista de Ciencias Sociais*. Vol. 15, N° 2, 2010. Universidad de Londrina.

Flavia María Manoni

Es docente investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNCuyo. Dirige y codirige investigaciones por más de 10 años. En la actualidad dirige «La educación superior en relación a la construcción ciudadana y los logros diferenciales en sujetos en contexto de encierro. Un análisis de las políticas públicas y aportes psicosociales a la problemática. Es magíster en Políticas Sociales y Gestión Local y concluyó y aprobó todos los módulos del Doctorado en Educación, ordenanza N°031/03 del Consejo Directivo y ratificada por Ordenanza N° 151/03 y 152/03 del Consejo Superior. Acreditado y categorizado en «An» por la CONEAU por res. N° 448/07. Jefa de investigación del IES-9-026. Cuenta con más de 16 publicaciones entre libros capítulos de libros y artículos. Entre 2011 y 2012 presenta diferentes libros: 1) «Personas en Situación de discapacidad como sujetos de derechos». 2) «Políticas Sociales-derechos humanos y construcción ciudadana». 3) «Desafíos para la formación académica del/ la trabajador/a social». 4) «Educación superior y procesos de inclusión». Dirige el voluntariado Educación en contextos de encierro. Titular de la cátedra Desafíos para la inclusión de personas en situación de discapacidad.

Ana Cecilia González

Licenciada en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, cuya tesis se refirió a la temática de las personas en situación de discapacidad. Es miembro del Equipo de investigación del proyecto: «La educación superior en relación con la construcción ciudadana y los logros diferenciales en sujetos en contexto de encierro». 2011-2013 SeCTyP - UNCuyo. Su especialidad es sobre las personas en situación de discapacidad y su inclusión laboral. Ha participado en jornadas sobre Legislación en Discapacidad (2012), realizado el Curso de Capacitación «Lengua de Señas para todos y todas» (2009) y «Prevención del Maltrato a la Niñez y Adolescencia» (2007). Fue ayudante alumna de la cátedra Desafíos para la inclusión de personas en situación de discapacidad.

Valeria Anabel Fracchia

Licenciada en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, cuya tesis se refirió a la temática de las personas en situación de discapacidad. Es miembro del Equipo de investigación del proyecto: «La educación superior en relación a la construcción ciudadana y los logros diferenciales en sujetos en contexto de encierro». 2011-2013 SeCTyP - UNCuyo. Su especialidad es sobre las personas en situación de discapacidad y su inclusión laboral. Ha participado en jornadas sobre Legislación en Discapacidad (2012), expositora en la Asamblea Nacional de Políticas Sociales 2010. «Prevención del Maltrato a la Niñez y Adolescencia» (2007). Fue ayudante alumna de la cátedra Desafíos para la inclusión de personas en situación de discapacidad.

Norma Fóscolo

Profesora de Filosofía (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo), licenciada en Filosofía (Université Catholique de Louvain), doctora en Filosofía (Université Catholique de Louvain).

Se desempeñó como docente titular en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente es Profesora Emérita de la misma universidad. Conduce Talleres de Investigación de posgrado y recientemente ha dictado seminarios de posgrado sobre Biopolítica. Investiga temas de Ética Social y Profesional y Filosofía Social y Política.

Ha publicado, en calidad de directora o coordinadora, los libros:

Materialidad y poder del discurso. Decir y hacer jurídicos. Mendoza, EDIUNC, 1996; *Los Derechos Humanos en la Argentina. Del ocultamiento a la interpelación política.* Mendoza, EDIUNC, 2000; *Voces de los jóvenes desde la vulnerabilidad. Trabajo, educación, ciudadanía.* Mendoza, FIDIPS, FCPyS, 2001; *Desafíos éticos del Trabajo Social latinoamericano. Paradigmas, necesidades, valores, derechos.* Espacio Editorial, 2006.

Ana Marcela Ficcardi

Licenciada y profesora en Sociología. Especialista en Análisis Institucional. Maestranda en Ciencias Sociales FLACSO. Publicaciones recientes: «La Escuela de Estudios Políticos y Sociales (1950-1966)» y «Los campos de conocimiento en transposición didáctica de las ciencias sociales y de la

comunicación». En *Revista Millcayac*. Año 4, N 4, 2012. «Una experiencia piloto en trabajo en red en la formación de formadores». En *Acompañar a los noveles: una experiencia en red*, Ministerio de Educación de la Nación - OEI; 2009; «Los Ciclos de Profesorado en la Formación Docente Universitaria». Libro *Encuentro La Universidad de Buenos Aires: producción y trayectoria pedagógica*; 2010; «Algunas coordenadas para pensar la formación docente en la FCPyS UNCuyo». En *Revista Confluencia Profesorado* FCPyS 2011. Actualmente se desempeña como profesora titular cátedra Institución Educativa, como coordinadora del Ciclo de Profesorado de la FCPyS de la UNCuyo y directora de la carrera de posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales». Miembro del Centro de estudios, análisis e investigación en enfoques institucionales «Fernando Ulloa» FCPyS.

Víctor Martín Elgueta

Licenciado en Educación. Especialista en Análisis Institucional. Maestrando en Pedagogía UNCórdoba. Título de su tesis: «La escuela en el relleno. La institucionalización de la escuela obligatoria primaria en un paraje rural, andino y de frontera de la provincia de Mendoza». Publicaciones recientes: «La Escuela de Estudios Políticos y Sociales (1950-1966)» y «Los campos de conocimiento en transposición didáctica de las ciencias sociales y de la comunicación». En *Revista Millcayac*. Año 4, N 4, 2012.; «Los Ciclos de Profesorado en la Formación Docente Universitaria». En *Encuentro La Universidad de Buenos Aires: producción y trayectoria pedagógica*; 2010; «Algunas coordenadas para pensar la formación docente en la FCPyS UNCuyo», *Revista Confluencia Profesorado* FCPyS 2011. Actualmente se desempeña como profesor titular en «Práctica e Investigación Educativa», miembro del Centro de estudios, análisis e investigación en enfoques institucionales «Fernando Ulloa» FCPyS y coordinador académico de la carrera de posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales».

Graciela Bocchi

Especialista en Análisis Institucional (UNSalta), licenciada en Ciencias de la Educación, profesora en Psicología y ciencias del Educación (UCA). Maestranda en Sociedad e Instituciones (Universidad Nacional de San Luis). Antecedentes docentes: profesora universitaria en Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en las cátedras Enseñanza

y aprendizaje / Curriculum. Docente de institutos de formación docente. En Gestión se destacan la Implementación de proyecto de Universidad en la República de Panamá. Responsable de inserción en los programas de acreditación universitaria de ese país. Rectora de Instituto Técnico para la Empresa. Ex responsable del Programa de Desarrollo del Pensamiento, en ITU, carrera Técnicas de Comercialización. En Capacitación: fue integrante de equipos de capacitación en circuitos para docentes de EGB y Polimodal. Facilitadora en procesos de aprendizaje en contextos empresariales. Diseño de universidades corporativas y autora de herramientas para transferencia del conocimiento a puestos de trabajo.

Guadalupe Rocío del Valle Leiva

Profesora en Ciencias de la Educación (2006) y licenciada en Ciencias de la Educación (2009), Universidad Nacional del Nordeste.

Maestreado de la Carrera Maestría en Pedagogía, de la Universidad Nacional de Córdoba.

Actualmente es auxiliar docente de 1° Categoría en las Cátedra Grupos e Instituciones Educativas y Psicología a de la Formación (Facultad de Humanidades. UNNE)

Área de investigación: Educación. Becaria de iniciación de la SGCyT-UNNE (2010-2013). Personal de apoyo de investigación, SGCyT -UNNE (2010- 2013)

Sergio Alberto López Molina

Doctor en Educación. Sus temas de investigación son análisis de instituciones educativas y análisis de políticas públicas de educación superior. Actualmente se desempeña como secretario técnico del Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP) en la Dirección General de Estudios de Pregrado de la Universidad de Colima; y como profesor en la Facultad de Psicología de la misma Universidad.

Anahí Mastache

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación egresada de la FFyL-UBA. Hizo el Doctorado en Educación en la misma facultad. Profesora de Didáctica de Nivel Medio en Ciencias de la Educación en la UBA e investigadora del IICE-UBA en temáticas vinculadas a grupos e instituciones educativas. Actualmente dirige un proyecto UBACyT sobre Procesos y

dinámica de los grupos académicos universitarios. Profesora de la Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales de la FCPyS, UNCuyo. Además, coordina Programas de Mejora en la Dirección de Calidad Educativa, Facultad de Ingeniería, UBA. Es autora de dos libros *Formar personas competentes* y *Clases en escuelas medias*, ambos de Noveduc) y de numerosas publicaciones. Entre ellas «Transmisión de saberes en espacios de práctica y residencia», en prensa en *Actas Pedagógicas, Revista de la FACE-UNCo* y «Efectos formativos de la modalidad residencial e intensiva», publicado en dos partes por *Praxis, Revista del ICEII-UNLPam*, Año XIV, N° 14 (Feb 2011) y XV, N° 15 (Feb 2012).

Álvaro Javier Di Matteo

Profesor y licenciado en Ciencias de la Educación y doctorando de la Universidad Nacional de Luján con Orientación en Ciencias Sociales y Humanas. Es docente de esa universidad e investiga en temáticas relacionadas con la Educación Popular y los Movimientos Sociales. Trabaja junto a distintos movimientos y organizaciones sociales en actividades de formación y de producción colectiva de conocimiento.

Durante 2012 ha publicado dos artículos en coautoría en revistas con referato: «Movimientos populares y procesos formativos», en *Revista Polifonías* (Departamento de Educación UNLu) y «Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular», en *Revista Debate Público*, (Ciencias Sociales, UBA).

Mariana Paula Quiroga

Licenciada en Trabajo Social y profesora en Trabajo Social. Magíster en Política y Planificación Social por la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora de la Licenciatura en Trabajo Social y del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. Investigadora categorizada de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCuyo en temáticas vinculadas a políticas educativas, escuela secundaria y derechos de niños, niñas y adolescentes. Docente de la Licenciatura en Niñez, Adolescencia y Familia de la Universidad del Aconcagua. Docente de la Licenciatura en Seguridad Pública del Instituto Universitario de Seguridad Pública. Trabajadora Social en la escuela secundaria 4-112 Prof. Antonio Gurgui y docente en Centros de Educación de Adultos.

María Cristina Alonso

Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste en 1974. Especialista en Formación de Formadores y magíster en Formación de Formadores, en ambos casos egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1999 y 2009 respectivamente.

Actualmente es profesora titular ordinaria en las cátedras Didáctica II y Grupos e Instituciones Educativas, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

Dirige el proyecto «Los modos de acompañamiento en cátedras que forman parte del ciclo de las prácticas en la formación profesional de grado», aprobado por Secretaría de Ciencia y Técnica, UNNE. Período 01/01/2010-31/12/2013. Se desempeña como investigadora formada en el proyecto Dinámicas institucionales en condiciones críticas, el impacto de la educación en las condiciones y Dinámicas de los movimientos instituyentes frente a condiciones críticas, dirigido por la licenciada Lidia Fernández, UBACyT 2011-2014.

Silvia Estela Ormaechea

Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste en 1970. Especialista en Formación de Formadores y magíster en Formación de Formadores, en ambos casos egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2000 y 2009 respectivamente.

Actualmente es profesora titular ordinaria en «Práctica y Residencia en Instituciones Educativas» del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

Codirectora del proyecto «Los sucesos críticos en la trayectoria de académicos», aprobado por Secretaría de Ciencia y Técnica, UNNE. Período 1/01/2012-31/12/ 2013. Directora: licenciada Lidia Fernández. Asimismo, se desempeña como investigadora formada en el proyecto Dinámicas institucionales en condiciones críticas, el impacto de la educación en las condiciones y dinámicas de los movimientos instituyentes frente a condiciones críticas, dirigido por la licenciada Lidia Fernández, UBACyT 2011-2014.

Ana Laura Rodríguez Yurcic

Licenciada en Psicología, especialista en Docencia Universitaria (UNCuyo, 2001), magíster en Psicoanálisis (Universidad del Aconcagua, 2003). Se ha desempeñado como docente en grado y posgrado. Forma parte de equipos de investigación aportando desde la teoría psicoanalítica. Actualmente es docente de grado de la Facultad de Psicología y de posgrado de la Maestría en Psicoanálisis de la Universidad del Aconcagua. Se desempeña en la formación de docentes desde el Ciclo de Profesorados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo.

Desarrolla su práctica profesional en el ámbito de la clínica psicoanalítica.

Mariana Castiglia

Licenciada y profesora en Comunicación Social (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo). Ha integrado equipos de investigación de la FCPyS en el marco del programa La Cátedra Investiga (CIC). Se ha desempeñado en gestión académica en la Universidad Nacional de Cuyo siendo referente, entre otros temas, del Programa de Educación Universitaria en Contextos de Encierro. Actualmente trabaja como docente de Nivel Medio y superior, en la jurisdicción provincial y universitaria. Ha sido expositora con ponencias publicadas en los seminarios internacionales organizados por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), sobre El proceso de Transición entre Educación Media y Superior en América Latina (Valdivia, Chile, 2010) y Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria (Talca, Chile, 2009). Ha participado de diversos eventos de extensión universitaria relativos al tema del artículo.

Romina Andrea Barboza

Licenciada en Comunicación Social con promedio 9,14 por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, 2012

Becaria del Programa de Becas para la formación de investigadores, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, categoría Beca de iniciación en la investigación de estudiantes 2012/2013, y del programa La Cátedra investiga 2010, e integrante del Proyecto SeCTyP 2011/2013 «Tecnologías de la comunicación, cultura mediática y fabricación del sujeto».

Profesora adscripta de la cátedra Seminario de Cultura Mediática, carrera de Comunicación Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2012.

Valentina Arias

Licenciada en Comunicación Social en la UNCuyo, 2010. Actualmente, cursa el Diplomado en Psiconanálisis y Prácticas Socio-educativas en FLACSO, Argentina. Se desempeña como docente de Lengua y Literatura en el nivel medio y de Semiología en el nivel terciario. Integrante del Proyecto de Investigación Bianual 2011- 2013 acreditado por la SECTyP de la UNCuyo Tecnologías de comunicación, cultura mediática y fabricación del sujeto, dirigido por el profesor Omar Gais.

Germán Martín Dartsch

Licenciado en Comunicación Social. FCPyS, Universidad Nacional de Cuyo. Cursos de Posgrado: Taller de Producción Escrita. FCPyS – UNCuyo.

Teoría y Análisis del Discurso. FCPyS – UNCuyo.

Seminario 11 de Jacques Lacan. Universidad del Aconcagua.

Publicación con referato: «El movimiento del software libre como cuestionamiento de la sociedad capitalista.» En *Revista Anales* de las 41º Jornadas Argentinas de Informática.

Antecedentes en Investigación: Proyecto PICTO-2010-0132: Red COES de Repositorios de Acceso Abierto. SID – UNCuyo. Investigador colaborador. Abril 2012 – Actualidad.

Proyecto Cátedra Investiga: Derechos de autor y Universidad Pública: Aproximación desde una nueva economía política del conocimiento. Investigador. Septiembre 2012 – Actualidad.

María Gabriela Castiglia

Licenciada y profesora en Ciencia Política y Administración Pública (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo). Tiene una maestría en Cooperación Internacional al Desarrollo y Asistencia Humanitaria (Universidad Internacional de Andalucía, Huelva, España). También realizó cursos de posgrado en el marco de la Maestría de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Cuyo y en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente de Nivel Medio y superior, en la jurisdicción provincial y universitaria. Investiga en el campo de la Ciencia Política y de la Educación, en ambos interesada en las ideas y los procesos en Nuestra América.

María Inés Alicia Fernández

Licenciada en Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo; diplomada superior en Ciencias Sociales de FLACSO; concluido el Doctorado en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras, del que está en la fase de elaboración de la tesis. Es profesora titular de las cátedras Organización y Gestión del Estado y Administración General, en la carrera de Ciencia Política y Administración Pública de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, e investigadora Categoría II en el Programa de Incentivos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Desarrolla actividades de investigación en las líneas de: reforma y modernización del Estado; gestión del servicio educativo; articulación entre educación y trabajo. Integra distintas asociaciones y centros de estudio vinculados a sus áreas de desarrollo académico y profesional. Ha sido directora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; consejera superior y directiva de la UNCuyo; secretaria general del Ministerio de Educación de la Provincia de Mendoza; concejal de la Municipalidad de Godoy Cruz y secretaria administrativa de la Universidad Nacional de Cuyo.

Patricia Alejandra Gorri

Licenciada en Administración Pública y Ciencias Políticas, magíster en Ciencia Política, doctoranda en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Asesora del gobernador de la Provincia de Mendoza. Áreas de investigación relacionadas con la teoría política, las políticas públicas, las políticas de seguridad y violencia urbana y la gestión del Estado. La última publicación con referato fue «Las marcas de la historia en el origen y desarrollo de las ciencias políticas en la Universidad Nacional de Cuyo entre los 60 y los 70» junto a Amelia Barreda y Susana Schneemann.

Felipe Venegas San Martín

Periodista y licenciado en Comunicación Social por la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso-Chile) en 2005. Diplomado en Teoría y Métodos de Análisis Político por la Academia de Guerra Naval de Chile en 2006. Diplomado en Política Mundial por el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile en 2007 y máster en Desarrollo Económico en América Latina por la Universidad Internacional de Andalucía (España) en 2011.

Actualmente se desempeña como académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha en el área de Ciencia Política e Integración Político-Económica Latinoamericana. Sus líneas de investigación son el estudio de las políticas de desarrollo y seguridad internacional, la política y economía latinoamericana.

Índice

<i>Prólogo</i>	11
<i>Sociología</i>	13
1. Diálogos entre Feminismos y Buen Vivir/Vivir Bien: distintas perspectivas, múltiples puntos de encuentro. Por Paula D'Amico y Daniela Pessolano	15
2. Algunos indicadores sobre los cambios en la estructura y la movilidad social: Mendoza-Argentina 1991-2010. Por Lilibeth Yáñez	37
3. Primeras aproximaciones para el estudio de los proceso de estratificación en los aglomerados urbanos en Argentina. Por: Pablo Molina Derteano	55
4. El modelo «productivo con inclusión social»: una modalidad de redistribución de ingresos manteniendo la concentración de la riqueza. Por Carmelo Cortese y Equipo de Investigación	83
5. La «empresa» como modo de subjetivación. Por Oswaldo Javier López Ruiz	119
<i>Trabajo Social</i>	147
6. Maternidad y exclusión en el contexto de los derechos de la infancia. Una reflexión sobre el escenario de intervención. Por Mariana Bright	149
7. La asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH): su impacto en las trayectorias de vida y su lugar en la lucha ideológica en la Argentina actual. Por: Juan Carlos Aguiló, Nicolás Lobos, Laura Neri y Ricardo Rubio	173
8. El Trabajo Social ante los cambios que implican las nuevas legislaciones. Implicancias ideológicas. La clínica transdisciplinaria de la intervención social. Por María Pilar Rodríguez	199
9. La intervención profesional de los/as trabajadores/as sociales en relación con la Inclusión Laboral de personas en situación de	

discapacidad en talleres protegidos de la provincia de Mendoza. Por: Flavia Manoni, Ana Cecilia González y Valeria Anabel Fracchia	221
10. Una biopolítica para Latinoamérica. Por: Norma Fóscolo	251
<i>Profesorado</i>	271
11. El uso del caso en el dispositivo de formación en la cátedra de Institución Educativa. Por Ana Marcela Ficcardi, Víctor Martín Elgueta y Graciela Bocchi	273
12. Factores que inciden favoreciendo u obstaculizando la participación efectiva en el aula universitaria, según las percepciones de los alumnos. Por Guadalupe Leiva	301
13. El estilo institucional y las dinámicas de investigación de los profesores de tiempo completo: su impacto en el conocimiento científico en la Universidad de Colima. Por: Sergio Alberto López Molina	327
14. Preeminencia de la planificación. Las prácticas de escritura en educación. Por Víctor Martín Elgueta	353
15. Algunas ideas sobre la noción de práctica en el campo educativo. Por Anahí Mastache	379
16. Educadores en Organizaciones Populares: la práctica social en los procesos de formación. Por Álvaro Javier Di Matteo	409
17. La pluralidad de puntos de vista sobre las trayectorias escolares de adolescentes de sectores populares. Nuevos desafíos para las políticas y prácticas educativas en la escuela secundaria. Por: Mariana Paula Quiroga	437
18. Un dispositivo de acompañamiento y los sucesos críticos emergentes: una experiencia de intervención-formación. Por: María Cristina Alonso y Silvia Estela Ormaechea	463
19. Función subjetivante y construcción del lazo social: de la violencia a la simbolización. Por: Ana Laura Rodríguez Yurcic	479

20. Reflexiones en torno a propuestas de educación para mujeres privadas de libertad en unidades penitenciarias de Mendoza. Por: Mariana Laura Castiglia	495
<i>Comunicación Social</i>	513
21. Cultura mediática: un ambiente totalizador. Por Romina Andrea Barboza	515
22. Téjne, tecnología, tecno-cosmología: un recorrido teórico por diferentes estatutos de la técnica. Por: Valentina Arias	543
23. La escasez impuesta: el software libre y el status económico de los bienes inmateriales. Por Germán Martín Dartsch	561
<i>Ciencia Política y Administración Pública</i>	577
24. Nuevos procesos constituyentes en Nuestra América y su vinculación con las prácticas políticas. Por: María Gabriela Castiglia	579
25. El control de la Administración Estatal. Por: María Inés Alicia Fernández	609
26. La compleja construcción de la problemática de la seguridad: violencia y políticas públicas de seguridad a comienzos de siglo XXI. Por Patricia Alejandra Gorri	637
27. El cambio de paradigma de las Políticas de Protección Social en Chile durante los gobiernos de la Concertación (1990-2010). Por: Felipe Venegas San Martín	663
<i>Noticias de autoría</i>	687
<i>Índice</i>	701

Este libro se terminó de imprimir en octubre de 2013 en la Dirección de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Centro Universitario, Casilla de Correo 217, Código Postal 5500.

Mendoza - República Argentina