

año 2

#1

VERANO 2015

REVISTA DE

POLITICAS SOCIALES



Año 2
Número 1
Verano 2015

Revista de Políticas Sociales

Año 2
Número 1
Verano 2015

Revista de Políticas Sociales

La *Revista de Políticas Sociales* es una publicación semestral del Centro de Estudios de Políticas Sociales del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno.

Año 2. Número 1. Verano 2015

Director

Mariano Fontela

Consejo de redacción

M. Claudia Belziti

Ana Gómez

Oscar Grillo

M. Patricia Jorge

Roberto C. Marafioti

Nancy C. Mateos

Lucía Romero

UNM Editora

Miembros ejecutivos

Adriana M. del H. Sánchez (presidenta)

Jorge L. Etcharrán

M. Patricia Jorge

Marcelo A. Monzón

V. Silvio Santantonio

Pablo A. Tavilla

Miembros honorarios

Hugo O. Andrade

Manuel L. Gómez

Departamento de Asuntos Editoriales

Leonardo Rabinovich (ad honórem)

Responsable editorial

Laura B. Cardona

Arte y diseño de cubierta

Alejo Cordara

Staff

Sebastián D. Hermosa Acuña

Pablo N. Penela

Florencia H. Peranic

Daniela A. Ramos Espinosa

Colaboran en este número:

M. Belén Aenlle, Ana Josefina Arias, Catherine Bodet, Franca Bonifazzi, Silvina Casablancas, Carlos M. Ciappina, Valeria Elena Costanzo, Claudia Silvina Córdoba, M. Alejandra D'Andrea, Noémie De Grenier, Gabriel Galliano, Carlos Javier García, Manuel L. Gómez, Thomas Lamarche, Susana Beatriz Lombardi, Marta Lucía Nesta, Ana Pagano, Marcelo Pagliaro, Gabriela Fernanda Scarfó, Adriana Speranza, Margarita Ussher.

ISSN: 2347-1204

Registro de propiedad intelectual N.º 5236643

© UNM Editora, 2015

Las fotografías de las páginas 36 y 75 pertenecen a la Universidad Nacional de Moreno; las restantes son libres de derecho de autor.

Av. Bartolomé Mitre 1891, Moreno (B17440HC), prov. de Buenos Aires

(0237) 466-7186/1529/4530

(0237) 462-8629

(0237) 460-1309

Interno 154

unmeditora@unm.edu.ar

<http://www.unm.edu.ar/editora>

Esta publicación está abierta a la colaboración de todos aquellos que deseen expresar en ella sus opiniones. Los artículos y comentarios firmados reflejan exclusivamente la opinión de sus autores. Su publicación en este medio no implica que la Universidad Nacional de Moreno ni sus autoridades necesariamente compartan los conceptos vertidos en ellos. Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos publicados en esta revista a condición de mencionarla expresamente como fuente junto con el título completo del artículo correspondiente y el nombre de sus autores.

Se imprimió en septiembre de 2015 en el taller de la Cooperativa de Trabajo Idelgraff Limitada, imprenta recuperada y autogestionada por sus trabajadores, Av. Mariano Pelliza 4167 Munro, Buenos Aires.



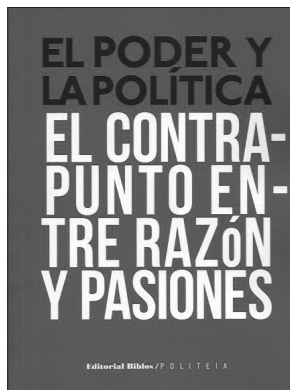
Sumario

Presentación <i>M. Patricia Jorge</i>	9
Reflexiones sobre la diversidad lingüística y cultural en el conurbano bonaerense <i>Adriana Speranza</i> <i>Marcelo Pagliaro</i>	11
Aportes conceptuales y experimentales en torno a las tecnologías en educación <i>Silvina Casablancas</i>	17
Los docentes de la educación secundaria: ¿sujeto u objeto de la política educativa? <i>Claudia Silvina Córdoba</i> <i>Manuel L. Gómez</i>	25
Potencialidades y búsquedas de alternativas de los adolescentes de sectores populares <i>Ana Pagano</i>	35
Las culturas juveniles y la escuela <i>Gabriel Galliano</i>	43
Corriendo la frontera <i>M. Alejandra D'Andrea</i>	51
Jóvenes y movimientos sociales: tensiones en torno a la “vida comunitaria” <i>Gabriela Fernanda Scarfó</i>	55
Actores, representaciones y discursos: desafíos de la política social <i>M. Belén Aenlle</i>	63
Modelo de asistencia en momentos de aumento de consumo <i>Ana Josefina Arias</i>	71

Políticas sociales y salud mental: atravesamientos y tensiones <i>Margarita Ussher</i>	81
Cultura y vida: una reflexión filosófico-teológica sobre la política <i>Carlos Javier García</i>	87
La reconstrucción de la gestión estatal en América Latina y su proyección a futuro <i>Carlos M. Ciappina</i>	91
El sistema de riesgos del trabajo en la Argentina: antecedentes y perspectivas actual <i>Valeria Elena Costanzo</i>	101
La seguridad social desde la concepción de la seguridad humana <i>Susana Beatriz Lombardi</i>	109
Aportes	115
Las cooperativas de actividad y de empleo en la búsqueda de un modelo productivo <i>Catherine Bodet</i> <i>Noémie De Grenier</i> <i>Thomas Lamarche</i>	117

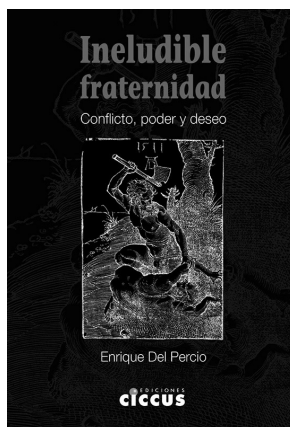
Reseñas bibliográficas 131

Poder y política desde distintas dimensiones 133
Franca Bonifazzi



Carlos Vilas
El poder y la política
El contrapunto entre
razón y pasiones
 Biblos, Buenos Aires, 2013,
 310 páginas

Hegemonía y fraternidad 135
Marta Lucía Nesta



Enrique del Percio
Ineludible fraternidad
Conflicto, poder y deseo
 CICCUS, Buenos Aires, 2014,
 240 páginas

Presentación

M. Patricia Jorge
Directora General-Decana
del Departamento de
Humanidades y Ciencias
Sociales UNM
pjorge@unm.edu.ar

Los artículos que integran esta entrega de la *Revista de Políticas Sociales* reflejan algunos resultados de estudios y reflexiones de dieciséis docentes de la Universidad Nacional de Moreno, centrados fundamentalmente en la diversidad cultural que el sistema educativo debe enfrentar y a la vez promover, y en los desafíos relacionados con el diseño y la gestión de las políticas sociales. Ambos temas adquieren centralidad en el marco de un progresivo distanciamiento entre las lógicas de concepción y de acción de distintos actores estatales y comunitarios. Estas disparidades explican la necesidad de desarrollar innovaciones suficientemente validadas en criterios de intervención, en instituciones más abiertas y a la vez más consistentes, y en capacidades profesionales jerarquizadas en políticas territoriales, lo que a su vez supone reformular normas, incentivos, instituciones sectoriales y formas de coordinar con organizaciones de comunidad.

Es por eso que el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno procura aportar a la construcción de marcos conceptuales e instrumentales que permitan formular propuestas de reforma y producir insumos para contribuir a la readecuación de políticas públicas, la generación de nuevas institucionalidades y alternativas de intervención, así como a la formación de capacidades profesionales específicas. Esta es la manera que hemos encontrado para cumplir con el mandato de promover el desarrollo integral de nuestra región de pertenencia.

En esta última década y media, las políticas sociales se masificaron notablemente, constituyendo nuevos derechos y consagrando coberturas universales y estables en el tiempo que implicaron una considerable reasignación presupuestaria, y conformando novedosos abordajes con enfoques socioeconómicos complejos. Pese al innegable avance y al notable contraste que representan estos cambios respecto de las políticas de décadas anteriores, no han escaseado detractores de uno u otro extremo ideológico. Indudablemente, hay mucho por hacer para

augmentar la eficacia de estas políticas. En todo caso, si algo les falta es la audacia y la heterodoxia para poder ser eficaces a la hora de superar estados y enclaves de pobreza persistente, que algunos en la práctica ya asumen como si se tratara de destinos inevitables y no de la demostración palmaria de nuestro más rotundo fracaso como comunidad. No pedimos nada extraño: la audacia y la heterodoxia han sido muy eficaces en otras épocas y hoy lo son en otros ámbitos de la gestión estatal. En el campo de las políticas sociales –al igual que en buena parte de las políticas sanitarias o educativas– no parece ser un problema (principalmente) de recursos, ni de objetivos, sino de otro tipo de rasgos que no siempre son suficientemente estudiados en los ámbitos académicos: diseños organizacionales que impiden una mejor planificación y coordinación territoriales, y que tornan azarosos los resultados de muchas derivaciones entre servicios o programas; rigideces institucionales o presupuestarias que atentan contra la necesaria flexibilidad en los abordajes de situaciones complejas; prácticas regulares de implementación que conspiran contra los propios objetivos de los programas; y capacidades profesionales con incentivos mal asignados e incorrectamente distribuidas. Estos rasgos reflejan una brecha entre una concepción en exceso abstracta y a veces dogmática, y una ejecución demasiado pragmática, atada a la emergencia y muchas veces perdida en microintervenciones de bajísima eficacia. Se requiere por tanto –como mínimo– una mayor continuidad, jerarquización y capacitación específica de los equipos técnicos locales y barriales; una mejor institucionalización y coordinación entre áreas estatales, entre áreas específicas y equipos técnicos territoriales, y entre entidades estatales y comunitarias; una planificación adecuada y una asignación suficiente de recursos para el mediano y largo plazo; un perfeccionamiento de los sistemas de derivación y una delimitación razonablemente precisa de las responsabilidades por sus resultados; y una mayor flexibilidad pero a la vez una mínima protocolización de las respuestas ante situaciones complejas, en que la superposición de factores obliga a adecuar sistemáticamente los recursos y las formas de intervención profesional.

Mientras los modelos “clásicos” de formulación e implementación de políticas sociales, sanitarias o educativas muestran inmensos desajustes con realidades locales cada vez más profundas y a la vez más resistentes a los supuestos básicos de tales modelos; mientras algunas instituciones tradicionales del sistema educativo o sanitario se entumescen ante la ausencia de protocolos actualizados para intervenir ante situaciones para las cuales ni los edificios, ni los profesionales, ni los procedimientos están preparados, a punto tal que no pocas veces en los hechos agregan padecimientos innecesarios a quienes recurren a ellas; mientras las rigideces de los programas vigentes y los esquemas conceptuales que enmarcan las intervenciones no parecen poder dar cuenta de la persistente condición de decenas de miles de hogares que acumulan impedimentos para salir de la pobreza; mientras los sueños y las rebeldías de los jóvenes se diversifican y se vuelven cada vez más fluctuantes e impredecibles para los adultos, combinándose frecuentemente con situaciones inéditas de violencia y autolesionismo; mientras las ideas y los supuestos implícitos con que en su momento nos formamos –y que hoy en buena medida reproducimos para formar a los futuros profesionales– demuestran ser cada vez menos adecuados para estas realidades... la producción de conocimiento en una universidad nacional no puede consistir meramente en repetir respuestas ante preguntas elaboradas en universidades del otro hemisferio, ni tampoco en postular que nada puede cambiarse hasta que no cambie todo. Ni transcurrir parafraseando libros de autores europeos, ni resistir a todo porque sí, incluso al cambio.

Por eso hemos empezado a forjar y transitar un camino intermedio con docentes, investigadores y estudiantes de esta institución anclada en una comunidad y en un territorio donde ya se ha hecho mucho y se han ensayado varias innovaciones, pero donde aún está todo por hacerse. Franqueamos así un cauce prácticamente arrumbado, que a la vez no carece de mojones y señales: además de la revaloración de los ideales que hoy portan quienes integran agrupaciones políticas, organizaciones de la sociedad civil o movimientos sociales, quienes pueden guiarnos en esta búsqueda son los forjadores de un humanismo latinoamericano insólitamente desconocido y menospreciado en algunos espacios universitarios. Lejos estamos de considerar que sus ideas constituyan una reserva de sabiduría absoluta. Más que profesar una repetición acrítica de las soluciones novedosas que ellos encontraron para los dilemas de su época, debemos emular su capacidad para encontrar respuestas ante los desafíos del tiempo que nos toca vivir. No queremos remplazar recitados de autores europeos por recitados de autores latinoamericanos. Pero sí consideramos que para actualizarlos o superarlos hace falta conocerlos.

En comparación, la mayor parte de quienes aquí escriben son todavía muy jóvenes. Otros no lo son tanto y tienen ya varios textos publicados, pero también tienen ante sí un inmenso camino para trazar y recorrer. Podrán hacerlo si encuentran la manera de reconstruir el ímpetu emancipador de cientos de pensadores que imaginaron esta tierra antes que ellos, pero si a la vez se permiten pensar e imaginar una nueva ciudad y una nueva nación dejando de lado eslóganes y muletillas. Aquí compilamos algunos de sus aportes, asumiendo de antemano que se trata de construcciones colectivas y tentativas abiertas al cambio, no de textos definitivos. De momento alcanzan para valorar si el camino que estamos eligiendo es el correcto o no, y para ir impulsando cambios en futuras producciones.

Reflexiones sobre la diversidad lingüística y cultural en el conurbano bonaerense

Adriana Speranza
 Docente de la
 Licenciatura en
 Comunicación Social
 UNM
 paglispe@gmail.com

Marcelo Pagliaro
 Docente de la
 UBA
 marcelo.pagliaro@yahoo.com.ar

Y en el taller tengo dos compañeras de mesa. Una es correntina, se llama Alicia. La otra es jujeña y se llama Josefina. Bueno, una habla y habla y va viendo que no parece que hayamos nacido en el mismo país. Entonces tendría que decir: "Soy hija de gallegos, nacida en la Capital". Pero dije lo mismo que dicen la jujeña y la correntina. Les dije: argentina. (Julio Mauricio: Los datos personales. 1982)

Las distintas corrientes migratorias han conformado en nuestro país un perfil identitario caracterizado por la heterogeneidad. El conurbano bonaerense no es una excepción a este fenómeno. Una de las primeras consecuencias de los movimientos migratorios se verifica en el plano lingüístico a través de la convivencia de distintas lenguas y variedades de una misma lengua: en este caso, el español. Esa convivencia se manifiesta en usos particulares del lenguaje, así como en actitudes hacia las lenguas y variedades utilizadas por los diferentes grupos sociales.

En este artículo nos proponemos revisar algunos aspectos de la política educativa vigente en relación con la diversidad lingüística producto de los procesos migratorios, en el marco de los planteos teóricos sobre la interculturalidad.

Algunas consideraciones generales

El lenguaje es un marcador cultural clave en la constitución de la identidad de los individuos. Se construye en el imaginario de cada sujeto en relación con las evaluaciones individuales, pero también en relación con las evaluaciones colectivas hacia las diversas lenguas y hacia las diferentes variedades de una misma lengua que coexisten en un determinado espacio social (Abrić, 1989). En este marco, los grupos minoritarios

ponen en juego dichas evaluaciones, por las cuales el prestigio o prejuicio (Bein, 1999) de las formas lingüísticas participan del espacio de negociación social implicado en la construcción de una nueva identidad: en este caso, como migrante. Las decisiones surgidas de la puesta en ejercicio de tales representaciones sociolingüísticas tienen implicancias diversas. En principio, en lo que respecta a la presencia y sostenimiento de las lenguas y variedades en cuestión: los sujetos pueden, por ejemplo, autoafirmarse en su identidad migrante como miembros de una comunidad de habla determinada por una lengua distinta de la lengua del lugar de migración, o pueden optar por silenciarla en su proceso de asimilación a la cultura receptora. En este proceso, por su parte, los miembros de la sociedad mayoritaria participan con sus propias representaciones sobre las lenguas aportadas por los grupos migrantes, a través de la puesta en funcionamiento de las representaciones compartidas con sus grupos de pertenencia. Estas representaciones manifestadas por los grupos mayoritarios –representaciones que también se expresan con matices diversos– poseen implicancias directas en el uso del lenguaje que se manifiestan en distintos espacios sociales, tales como la salud o la educación formal.

Abordar, en este caso, la heterogeneidad lingüística en el conurbano bonaerense, significa –como hemos dicho– explorar desde uno de sus vértices la constitución identitaria del grupo, puesto que la lengua forma parte de una amplia red de representaciones simbólicas mediante las cuales las sociedades se autoafirman, exteriorizan su visión del mundo y crean una trama de significados que sustenta la experiencia cotidiana.

En el contexto de América Latina, es importante recordar que el contacto lingüístico se produjo de manera conflictiva y las lenguas nativas pasaron a constituir un estigma que generó un proceso de invisibilización de las mismas. La noción de etnicidad enmarca el planteo que proponemos para el tratamiento de la diversidad lingüística, tal como la define Longa Romero:



La etnicidad es una construcción cultural en proceso utilizada por los grupos sociales para designarse en función de una relación de identidad y diferencia. Se trata de un proceso de definición, actualización y transformación continua que le permite a los grupos posicionarse culturalmente. Como construcción, esta noción se encuentra en el meollo de la invención y continua reinención de las representaciones simbólicas que permean su existencia (Longa Romero, 2003: 23).

A partir de estudios empíricos realizados en distintas zonas del conurbano y de la Ciudad de Buenos Aires (Martínez, Speranza y Fernández, 2009; Speranza, Fernández y Pagliaro, 2012) surgen preguntas acerca de la constitución de los grupos migrantes en el marco de su relación con las lenguas de origen. ¿Qué sucede con el miembro de un grupo étnico que desconoce la lengua nativa debido al contexto antes planteado? ¿Deja de pertenecer culturalmente al grupo? Aquí es cuando las múltiples definiciones de grupo étnico no alcanzan para iluminar las diferentes situaciones del contacto cultural. Por ejemplo, los sujetos pueden desconocer la lengua de origen pero reconocerse como parte de una cultura que –debido a la situación de contacto traumático– han decidido no transmitirla a la generación siguiente, como estrategia de articulación con la sociedad dominante. Por ello, la relación entre lengua e identidad debe despojarse de esencialismos y asumir que tal relación se construye en la dinámica social, bajo determinadas condiciones históricas y socioculturales en las cuales se juegan relaciones conflictivas de poder. De estas relaciones se desprenden estrategias comunicacionales y se crean nuevos códigos y representaciones sociales del propio grupo y de los grupos en contacto, que pueden determinar usos lingüísticos particulares, diglosia o bilingüismo, entre otros. Todos estos elementos deben ser analizados para entender los cambios en la comunicación lingüística.

Las migraciones: Argentina y la provincia de Buenos Aires

Las cifras correspondientes al censo del año 2010 arrojan como resultado que la población total del país nacida en el extranjero asciende al 4,5% del total y, dentro de ese grupo, la población extranjera de países limítrofes alcanza el 3,1% del total. Comparativamente, resulta relevante destacar que en 1914 la población extranjera era del 29,9% y la de limítrofes era

de solo 2,6%, lo que muestra claramente el cambio de la matriz migratoria del país. Para el año 2010 la población no nativa que provenía de países limítrofes alcanzaba el 71% en la provincia de Buenos Aires y el 55% en la Ciudad de Buenos Aires, lo que da un promedio del 60% en el conurbano bonaerense (Rizzolo, 2012). En Moreno, más del 7% de sus habitantes nacieron fuera de la Argentina, y de ese total, el 89% nació en países limítrofes. Comparativamente, en Moreno encontramos más inmigrantes provenientes de países limítrofes que en el resto de los partidos del conurbano (*Revista de Políticas Sociales*, 2014).

La Ley de Migraciones 25.871 facilitó la regularización de inmigrantes del Mercosur y países asociados. Consagra el derecho a emigrar y al reagrupamiento familiar, además de brindar plenos derechos al migrante con el fin de evitar abusos, especialmente en el empleo registrado, la salud pública y la escuela, desde un enfoque que posiciona a la migración como un Derecho Humano (Rizzolo, 2012). A pesar de este marco legal positivo, sigue presente en el imaginario –muchas veces potenciado por ciertos medios de comunicación– la idea del migrante como un “otro” que irrumpe, que desestabiliza “cierto orden”, en especial en la disputa por el trabajo, la salud y los derechos sociales en general.

Dentro de las acciones del Estado, como política social es importante destacar el Programa Patria Grande del Ministerio del Interior y Transporte, que facilitó la normalización documentaria entre 2004 y 2010. El 90% de los extranjeros regularizados en ese período fueron bolivianos, paraguayos y peruanos (Rizzolo, 2012). A estos datos podemos sumar la fuerte migración que se produce desde las distintas provincias hacia las grandes ciudades. En particular, resultan altamente significativas, en términos cuantitativos, las migraciones de las provincias de Santiago del Estero y Corrientes (Martínez, Speranza y Fernández, 2009).

Interculturalidad y educación

Desde una perspectiva sociocultural, nos proponemos el abordaje de la identidad como construcción, como proceso abierto y contradictorio en el contexto de la complejidad de la sociedad actual. Esto implica la revisión de algunas nociones ligadas a la multiculturalidad y la interculturalidad. En términos generales, la diversidad cultural aparece asimi-

lada al relativismo paternalista, donde los pueblos originarios son vistos como sociedades estáticas, fuera de la dinámica del sistema social, y como un reducto del pasado. Las representaciones sociales manifiestas en el discurso suelen plantear las diferencias como “naturales”. En este sentido, la utilización de explicaciones “naturalizadoras” de la diferencia cultural dan cuenta de una conceptualización por la cual tales diferencias constituyen mundos separados, lo que genera la imposibilidad de interacción positiva entre culturas a las que les otorga un papel diferenciador sin denominadores comunes. La cultura y el respeto por la diversidad pueden convertirse en un discurso particularista, donde el derecho a la diferencia impide establecer relaciones sociales fluidas entre los distintos grupos de la sociedad (Pagliaro, 2012).

La interculturalidad como problemática antropológica implica en el campo educativo “una respuesta necesaria a la situación de multiculturalidad y de las relaciones asimétricas entre pueblos cultural y lingüísticamente diferentes” (MECyT, 2006: 9). Esta postura resulta adecuada al contexto de diversidad cultural y lingüística presente en el conurbano bonaerense. Dicha situación exige a la escuela una apertura al conjunto de conocimientos que poseen los alumnos y que tradicionalmente no ha sido contemplado.

Frente a la concepción de un multiculturalismo que propone un pluralismo integrador, ocultando relaciones etnocéntricas de poder, la opción por un multiculturalismo crítico (Giroux, 1993) permite identificar esas relaciones y reconocer las formas concretas en que se producen las desigualdades sociales. En este sentido, los espacios urbanos se transforman en un entramado social productor de desigualdad y diversidad que no puede ser disuelto al asumir un enfoque culturalista como explicativo de la desigualdad social.

Como un reflejo de este fenómeno, resulta importante recordar que la realidad escolar en la provincia de Buenos Aires está compuesta por una matrícula con gran presencia de población migrante proveniente de distintas provincias de nuestro país y de países limítrofes. En los últimos años se ha registrado en ella alrededor del 50% de los alumnos bolivianos de todo el país y el 65% de los alumnos paraguayos, entre los que pueden reconocerse expresiones identitarias y culturales propias. De esta situación emergen “procesos de construcción identitaria en los que se afirman, se niegan o rechazan y se confrontan una gran diversidad de repertorios culturales. [...] Este contexto de pluralidades étnicas y cultu-

rales –que conviven en condiciones desiguales de expresión– nos obliga a considerar los distintos procesos de génesis y construcción cultural” (DGCyE, 2007: 7).

La convivencia entre lenguas de adquisición oral y escrita se manifiesta en el desarrollo de variedades lingüísticas particulares. Dichas particularidades exteriorizan procesos cognitivos complejos que subyacen a la normativa del español estándar. Identificar los procesos cognitivos implicados en los usos de los hablantes y reconocer la coexistencia de distintas variedades del español en los diferentes espacios sociales y sus particularidades resulta un elemento central para contribuir al conocimiento de la realidad lingüística de la zona, a la desestigmatización de las lenguas y variedades de los grupos migrantes.

En este marco, en investigaciones anteriores desarrolladas en el partido de Moreno (Speranza y otros, 2014) nos hemos aproximado a las representaciones que los sujetos manifiestan sobre sus lenguas y variedades de origen. Para ello, hemos estudiado la relación de los sujetos con dichas lenguas a partir del análisis de la vitalidad que las lenguas y variedades de origen poseen en los distintos espacios de interacción social y lingüística. La presencia de las lenguas de origen en distintos eventos comunicativos y la expresión de valoraciones sobre tales lenguas y variedades exponen la forma en que los prejuicios operan en las interacciones sociales en las cuales la lengua cumple un rol central. En este sentido, es fundamental la posición que la escuela adopta respecto de la diversidad lingüística en el aula, puesto que la adquisición de la variedad estandarizada del español se transforma en un proceso que excede la escolarización, posee implicancias sociales y se construye a partir de los elementos que constituyen la historia cultural y lingüística del individuo. Así, la variedad lingüística que cada sujeto conoce se transforma en materia prima con la cual trabajará para la apropiación de las otras variedades, en particular de la variedad estándar, sin abandonar aquella que representa su identidad cultural y étnica (Romaine, 1996).

En esta línea de análisis, proponemos abordar la discriminación teniendo en cuenta las diferencias culturales y las desigualdades sociales que afectan al migrante y que lo ubican en un lugar de vulnerabilidad y visibilización como “problema”, puesto que a partir de allí se estructura socialmente la elaboración del prejuicio. Abordar la interculturalidad en este marco social complejo nos posibilitará como sociedad redefinir nuestra matriz cultural y ampliar los criterios clásicos de nuestra nacio-

nalidad, más allá del modelo decimonónico por el cual se sostienen ideas tales como aquella que afirma que “venimos de los barcos”, ideas por las cuales todo aquello relacionado con Europa aparece como exponente de la “civilización” en oposición a la negación de lo criollo, lo indígena y lo nativo (Cohen, 2012; Pagliaro, 2012).

Planteamos algunas líneas de acción iniciales a seguir como elementos constitutivos de una política social que atienda la problemática expuesta: a) el diálogo entre culturas resulta un elemento central en el desarrollo de una política intercultural; b) se hace necesario reflexionar sobre el valor cultural de las lenguas y variedades que conviven en un mismo espacio social; c) la importancia de valorar la lengua como elemento constitutivo de la identidad en relación con la cultura; y d) desnaturalizar las relaciones jerárquicas entre lenguas y reconocer la alteridad existente en la sociedad.

Entendemos que reconocer los modos de comunicación creados a partir del reconocimiento de las formas particulares de intercambio lingüístico amplía nuestro horizonte cultural, repara viejas arbitrariedades y prejuicios hacia las lenguas minorizadas y resulta una línea a seguir para repensarnos como sociedad latinoamericana.

Bibliografía

Abric, Jean-Claude (1989): “*L'étude expérimentale des représentations sociales*”. En Jodelet, Denise (directora): *Les représentations sociales*. París, Presses Universitaires de France.

Bein, Roberto (1999): “Estudios glotopolíticos y articulación social”. En *Actas del Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas para América Latina*. Universidad de Buenos Aires, pp. 103-110.

Cohen, Néstor (2012): “Aportes para la implementación de un programa de facilitación para la integración de la población extranjera a la sociedad y cultura nacional”. En Griffa, Norberto L. (compilador): *Las migraciones actuales en Argentina*. Buenos Aires, EDUNTREF.

Dirección General de Cultura y Educación (2007): *Marco general de política curricular. Anexo II. Sujetos en diálogo intercultural*. DGCyE, provincia de Buenos Aires. www.abc.gov.ar.

Giroux, H. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Madrid, Siglo XXI.

“La población de Moreno según el Censo 2010”. En *Revista de Políticas Sociales* (2014) Año 1, número 0. Centro de Estudios de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Moreno.

Longa Romero, Fany (2003): “Relaciones entre lengua e identidad en el grupo etnolingüístico Taurepán”. En *Boletín de Lingüística*, número 9, enero-julio. Universidad Central de Venezuela.

Martínez, Angelita (coordinadora), Adriana Speranza y Guillermo Fernández (2009): *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires, La Crujía.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006): *Hacia una educación intercultural en el aula*. Proyecto: “Elaboremos entre todos una escuela para todos”. Escuela Normal Dr. Eduardo Casanova. Tilcara, Jujuy, Argentina.

Pagliaro, Marcelo (2012): “La diversidad cultural en la escuela”. En Speranza, Adriana (coordinadora): *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires, Imprex.

Rizzolo, Julieta (2012): “Panorama de la migración internacional en la Argentina”. En Griffa, Norberto L., obra citada.

Romaine, Suzanne (1996): *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona, Ariel.

Speranza, Adriana (coordinadora), Fernández, Guillermo y Pagliaro, Marcelo (2012): *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires, Imprex.

Speranza, Adriana y otros (2014): *Interculturalidad e identidad: estudio de variedades del español en contacto con lenguas americanas en el Gran Buenos Aires*. Informe final de investigación, mimeo. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Moreno.

Aportes conceptuales y experimentales en torno a las tecnologías en educación

Silvina Casablanco
 Docente del Ciclo
 de Licenciatura en
 Educación Secundaria
 UNM
 silvina.casablanco@gmail.com

Este artículo propone desandar algunos conceptos que permanecieron estáticos durante largos períodos en el ámbito educativo: aquellos que refieren a la educación con tecnologías. Luego de un posicionamiento inicial sobre la concepción misma de tecnología y de las tecnologías vinculadas al aprendizaje y el conocimiento, pasa a articular dichos conceptos a través una experiencia educativa. Se trata de la propuesta metodológica y didáctica en torno a tres asignaturas que se desarrollan actualmente en la Universidad Nacional de Moreno: “TICs Orientadas a la Educación” y “Sujetos de la Educación Secundaria”, correspondientes al Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria, y la asignatura “TICs Orientadas a la Educación”, del Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial, ambas del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.

Las tecnologías

Partimos de la idea de que existe una visión dominante del concepto de tecnología en educación, aquella que la asocia generalmente con la *aparatoología*. Desde esa perspectiva centrada en los artilugios, podría incluirse todo tipo de dispositivos digitales: un navegador de Internet (soportado por una computadora de escritorio, *notebook*, teléfono celular, tableta, etcétera), una imagen de laboratorio químico con microscopios y tubos de ensayo, una nave espacial, o un radar satelital, entre otros artefactos que ubican a la tecnología al servicio de la ciencia. Pero también, dentro de este paradigma interpretativo, se asocia exclusivamente el concepto de ciencia con el de las ciencias experimentales.

Sin embargo, toda técnica, todo diseño devenido en tecnología lleva consigo una carga ideológica. Al decir de Certau (1995), hay siempre una manera de pensar escondida en una manera de hacer, y cada herra-

mienta trae consigo una mentalidad o ideología que le dio sentido real. La tecnología no es neutral; descubrir esto nos ayuda a entender mejor por qué algunos dispositivos tecnológicos son dotados –tanto por cierta ideología dominante como por el mercado de consumo– como mejoras y contribuciones en sí mismas al bienestar general. Ubicadas entonces las tecnologías como aporte positivo al mundo (imperativo tecnológico, Álvarez, 1995), se perciben de modo esencialmente beneficioso. Sin embargo, esta afirmación es puesta a prueba desde varios posicionamientos: algunos, de alcance sociológico, plantean que no siempre la innovación tecnológica vino acompañada de mejoras en la calidad de vida de los seres humanos; otras perspectivas, más cercanas a los usos subjetivos (Alves, 2002), dan cuenta de que los usuarios críticos incorporan a sus vidas y espacios laborales los artefactos dentro de una *zona de experimentación*, en función de una necesidad concreta que los lleva a un uso posible. Esto implica que están a prueba de acuerdo con sus necesidades e intereses, y son estos últimos los que pueden convertir en ventajosos a los dispositivos tecnológicos en el desempeño.

Todas las profesiones han sentido en alguna circunstancia de esta época el *mandato social* referido al cambio digital en pos de la mejora de sus prácticas: abogados, médicos, editores, modistas, han tenido determinadas experiencias con usos de tecnologías, hasta incorporar las que devinieron como aporte y progreso a sus profesiones. Algo parecido ocurriría entonces con la docencia. Considerando las muchas reticencias y obstáculos existentes, nos encontramos ya en un escenario permeado y en gran medida optimizado por los usos educativos de las tecnologías. Este es un aporte positivo y beneficioso como rasgo de época, la de las infinitas posibilidades educativas que nos aportan los usos tecnológicos en función del aprendizaje y la construcción de conocimientos.

Una vez inaugurada esta brecha desde donde ampliar conceptualmente la tecnología educativa, nos introducimos a través de ella desde lo que

denominaremos una visión crítica y amplia de la tecnología. Como toda concepción que implica a las ciencias sociales, la de *tecnología educativa* es una noción dinámica. Ha evolucionado acorde a perspectivas que obedecen no solo a criterios temporales e históricos, sino desde diversos posicionamientos que corresponden con modos diferenciados de comprender el acto educativo y, por lo tanto, asumen perspectivas diferentes en el arco ideológico y de toma de decisiones pedagógicas. Posicionarse desde una perspectiva amplia del alcance y conceptos que abarcan a la tecnología educativa indica superar una visión reduccionista, asociada como valor positivo únicamente a lo artefactual y al aprendizaje de índole conductista.

Tecnologías en el aula

Revisar el concepto de tecnología es también introducirnos en las clases. Las aulas han sido provistas de tecnologías desde tiempos remotos, en sus diferentes manifestaciones, formas y tradiciones. Sin embargo, algunas perduraron como constitutivas y organizativas del salón de clase, hasta tal punto que se desestimaron como tecnologías al servicio de lo educativo. Me refiero al pizarrón, mesas y sillas de trabajo, cuadernos, libros, globos terráqueos, etcétera. Muchos son los motivos que llevaron a su falta de análisis. Quizás el más notorio sea que desde la época de Comenio se instalaron sin cuestionamiento ni análisis crítico en la tradición escolar, asumiendo diversos formatos. Incluso aquellas que fueron sustituidas por tecnologías más avanzadas –es el caso por ejemplo de las pizarras digitales– vienen a ocupar el lugar de los viejos pizarrones y simbolizan un mismo concepto.

Sin embargo, es más reciente la aparición de las tecnologías digitales. Ingresan al espacio educativo a través de computadoras y referidas fuertemente a la información y la comunicación como campos oferentes. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no son exclusivas del ámbito educativo, sino de todas las áreas del saber, pero han ingresado sin mediación al ámbito educativo. Parecieran una suerte de “implante” de origen externo al mundo pedagógico y de allí la extrañeza que perciben muchos docentes aún hoy para su utilización significativa en su labor profesional.

Las TAC

Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) es un término asociado a un concepto que es oportuno recorrer: dejar la conceptualización que traen aparejada las TIC para dirigirnos hacia las TAC, dado que tomamos prestadas de algún modo las tecnologías a la Comunicación y la Información, para otorgarles uso educativo. Pero, como señalábamos, este tránsito sin mediación trajo aparejado diferentes dificultades, tales como no considerarlas propias e incluso aislarlas del salón de clases común, dándoles un espacio diferenciado de la vida del aula y de los contenidos curriculares. De este modo, una vez entendidas bajo la mirada del sentido pedagógico, se torna necesario hacerlas propias y ubicarlas dentro de aquellas actividades que constituyen el verdadero núcleo duro de la educación, los procesos de enseñanza y de aprendizaje: construir conocimiento y propiciar aprendizajes significativos con usos tecnológicos.

Cómo integrar saberes y habilitar nuevas posibilidades

Se han señalado muy brevemente los posicionamientos desde la tecnología educativa, en los que se plantea la experiencia didáctica en las materias antes mencionadas. La particularidad de esta propuesta pedagógica reside en que los estudiantes universitarios que albergan estas licenciaturas son docentes en ejercicio, y esto trae aparejado aspectos altamente valorados en el interior de las clases, como así también otros que asumen cierta complejidad. Me refiero a los implícitos aportados sobre la enseñanza en sí misma y sobre la tecnología, que se hace necesario poner en evidencia, para dialogar y construir en función de ellos atravesando los contenidos de cada una de las asignaturas, integrar tecnologías en las clases en función de la construcción de nuevos saberes, y tomar como ejercicio modélico para su desempeño, dado que el modelo de la clase a la vez *modela* (Casablanco, 2008).

El rol docente en este escenario

Pensar al docente como sujeto de la educación es también pensarlo desde sus creencias, sensaciones, formación de origen y marcos referenciales teóricos y vitales, que hacen que actúe y sienta de un modo particular en este nuevo escenario educativo. También es atractivo indagar qué posición ocupa, si se ubica en calidad de profesional de la educación, como técnico portador y emisor de un saber generado por otros (Torres del Castillo, 1998), o si oficia de creador y autor de contenidos y propuestas. Un modo que ha perdurado en el ámbito educativo es el de concebir la enseñanza a través del modelo transmisor de contenidos, en que el docente es portador privilegiado de la información y del saber en el aula. El rol del estudiante corresponde a un lugar pasivo, receptor de un conocimiento perteneciente a otro sujeto. Es decir, el docente es quien transmite un saber dentro del microcosmos de significados compartidos como es la clase. Al estudiante le corresponde, en este encuadre de actividades asignadas, recepcionarlo y acumularlo de manera bancaria (Freire, 2007), para que en otra oportunidad logre sintetizarlo, apropiarse de ellos y transferirlos -tarea por demás compleja-.

En un enfoque centrado en el proceso de aprendizaje -más que en el proceso de enseñanza- el docente facilita la dinámica del proyecto de trabajo, guía y ofrece diversas fuentes de información en sus propuestas didácticas con aportes de las tecnologías digitales, generando diseños y posibilidades para que los estudiantes puedan emplearlas al servicio de aprendizajes genuinos y significativos. Es decir, trabajos que no impliquen una respuesta única como opción correcta, sino como resultado de un proceso de construcción creativo grupal, diferenciándose el trabajo de un equipo de estudiantes respecto de otro. En este sentido hablamos de trabajos de autoría por parte de los estudiantes.¹ En el marco de esta propuesta no hay dos producciones iguales, debido a que son trabajos genuinos con recorridos propios de aprendizaje diversos, y por lo tanto resultados diferentes. En las propuestas de aprendizaje colaborativo las tecnologías son una herramienta valiosa, fundamental y simple para poder plantear, contrastar y comunicar una temática.

1. Para conocer más de esta modalidad se puede consultar Hernández, Casablancas y otros, 2011.





Experiencias TAC

Como cité en anteriores trabajos,² en la dinámica metodológica planteada desde las asignaturas convergieron vectores situacionales específicos: las marcas territoriales propias de la localidad de Moreno, los autores convocados desde la programación de la asignatura, las vivencias de los docentes que conforman el alumnado de las licenciaturas y también la convergencia tecnológica como rasgo de época presente en las clases presenciales. Todos estos elementos compusieron una mesa de trabajo, de reflexión y de experimentación conjunta para desarrollar el programa propuesto desde cada materia.

Uno de los principales desafíos en las clases universitarias conformadas por alumnado docente lo constituye el hecho de vencer el temor generalizado –compartido por profesora y estudiantes– de que las clases se conviertan en “charlas de café” y se inunden con el relato experiencial puramente catártico que opaque el diálogo pedagógico acompañado de autoría, dejando fuera conceptos que ayuden a problematizar y aportar fundamento académico a las prácticas pedagógicas existentes. Para contrarrestar esta posible tendencia, se propuso un diseño pedagógico que diera lugar a la voz y la experiencia identitaria de los docentes secundarios y de nivel inicial, con particularidades disímiles. El intento era apelar a su subjetividad en tanto profesionales de la enseñanza, situando el nuevo aprendizaje universitario bajo la presencia de autorías que enriquezcan su mirada, y a la vez que sean capaces de desnaturalizar la percepción sobre los sujetos que conforman sus clases –sujetos adolescentes y sujetos infantiles– y los implícitos que traían en torno a lo que significan las tecnologías en educación. Todo ello en un contexto de fuerte presencia de lo territorial como marca en el desempeño docente y de inmersión incipiente de la docencia en la cultura digital.

2. Casablancas, S.: “La asignatura Sujetos de la educación secundaria: de la charla de café al simposio con autores y tecnologías”. En: *Congreso de Educación Secundaria. Construimos nuevas identidades y propuestas en la educación secundaria*. Universidad Nacional de Moreno, 1 y 2 de noviembre de 2012.

Se pueden sintetizar los ejes de trabajo del siguiente modo:

- La construcción subjetiva individual de “recorridos de aprendizaje” como modos de evaluación y autoevaluación. Implica un posicionamiento en primera persona bajo la consigna de incluir en dicho relato la experiencia aprendida en su totalidad, a través de las clases y los autores planteados por la cátedra, pero también se tiene en cuenta los pensamientos y las emociones de quien narra. Las fuentes de información fueron diversas: películas, música, artículos, etcétera. En cada trabajo individual se incorporaron fuentes y formas diversas de representación del saber (Cope y Kalantzis, 2003) como complemento para su trama de aprendizaje personal única y subjetiva. De allí la importancia de contar con un aula digital para poder albergar estos trabajos presentados en multiformatos.
- La exposición –a modo de examen final– dio lugar a la presentación de trabajos grupales multimodales al finalizar la asignatura. Se presentan algunos ejemplos en lo que sigue.
- La dinámica ofertada desde las distintas asignaturas constituyó una modalidad abierta y flexible.

A continuación se ejemplifican los supuestos puestos en juego, que ilustran y articulan los posicionamientos asumidos frente a las TAC, los sujetos estudiantes, los docentes y la configuración del conocimiento. Son trabajos que de modo transversal se fueron realizando durante la cursada y se plasmaron en el examen final, asumiendo diversas modalidades: un *blog* colaborativo, un trabajo interdisciplinar o una suerte de “juicio” a un estudiante secundario del partido de Moreno.

La consigna remitía a integrar los materiales producidos durante la cursada –clases y dinimizaciones de textos, artículos, etcétera, realizados por los mismos estudiantes, bibliografía y fuentes diversas de información– en una propuesta didáctica que integrara tecnologías, en el caso de las TIC orientadas a la educación de ambas licenciaturas, y del análisis de un caso de un día en la vida de un adolescente que vive en Moreno, en el caso de sujetos de la educación secundaria.

Licenciatura en Nivel Inicial

“La huerta del jardín” es el proyecto de creación de un blog de la sala, que anida en una propuesta pedagógica sobre la construcción de una huerta y el tratamiento y reciclado de residuos. También se consideran contenidos relativos al conocimiento de plantas e insectos que la habitan. Incluye como propuesta de actividades para los niños y niñas búsquedas por el espacio *web*, toma de fotografías, construcción de la huerta con materiales de almacenamiento de agua y cultivo reciclados, y comentarios y entradas del blog que le otorgan presencia. Es creado colaborativamente entre niños, niñas y docente de una misma sala. Autoras: Vilma Sendra y Claudia Saavedra. Presentación disponible en: <http://cor.to/A3vC>.

“La literatura y el uso de las TACs en el nivel inicial” es una propuesta de creación de un blog de sala con trabajo de literatura, cuentos tradicionales, cuentos con lenguaje de señas, acertijos, adivinanzas, cuentos regionales, etcétera. Autoras: Cecilia Cristen y Daniela Esmoris. Disponible en: <https://loscuentosdemijardin.wordpress.com>.

loscuentosdemijardin x

← → ↻ 🏠 <https://loscuentosdemijardin.wordpress.com> ☆ ⋮

Otros marcadores

loscuentosdemijardin

INICIO ACERCA DE

Buscar... **BUSCAR**

Stop Motion: Nana creado por Arissian

09 Flavia, Cristen Cecilia y Sanchez Sol

DIC 2014 de Ceci Cristen y Dani Esmoris en Nanas, Stop Motion

Deja un comentario [Arissian Cristen Sánchez](#)

junio 2015

L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

Licenciatura en Educación Secundaria

“Consumismo en el siglo XXI en la era digital. Impacto en los jóvenes” es un trabajo que intenta problematizar interdisciplinariamente –desde las áreas de Matemática, Historia e Inglés– el consumo como rasgo de la época digital desde la perspectiva de los jóvenes. Se organiza en torno a herramientas elegidas por los alumnos con recursos tales como revistas, blog, wikis o páginas web. Estará a cargo de estudiantes que podrán mostrar cómo van construyendo a lo largo de la historia los conceptos de capitalismo, sociedad de consumo, obsolescencia planificada, neoliberalismo y globalización. Se analizará la manera en que estos núcleos conceptuales marcaron los mandatos sociales de los jóvenes de cada época. Autores: Guillermo Barreto, Emma Pardo y Valeria Ostoich. Parte de la presentación puede verse en: <http://cor.to/A3vy>.

“Cuerpos virtuales”: este trabajo interdisciplinario abarca áreas tales como Educación Física, Historia, Biología y Matemática, a través de un eje transversal como es el cuerpo, con el objetivo de analizar cómo se fue disciplinando el cuerpo a lo largo de la historia hasta la actualidad, y a partir de allí poder construir miradas diversas sobre los cuerpos actuales. La propuesta TAC se basa en la creación de una galería digital de imágenes a construir por los estudiantes secundarios a través de alguna aplicación como “Emaze”. Autores: Matías Centurión, Sergio Coronel, Lucía Ortiz y Romina Segura. Presentación del trabajo final disponible en: <http://cor.to/A3vV>.

“Pido la palabra. La radio en la escuela y el poder ciudadano”: este proyecto se propone desarrollar una radio digital, donde los estudiantes puedan compartir problemáticas relacionadas con las condiciones del medio ambiente en su contexto inmediato, local. Esta radio permitirá no solo la comunicación a la comunidad sobre una problemática en particular, sino también la posibilidad de la reflexión acerca de la misma y la construcción conjunta de alternativas para su solución. Poder trabajar desde el aula la importancia de la comunicación a escala local, y sobre todo el derecho de los ciudadanos a estar informados acerca de lo que ocurre en su propio barrio, es ampliar horizontes. El proyecto plantea la elaboración de un espacio virtual de comunicación, una radio digital, en la que estudiantes de la escuela secundaria N° 5 “Alfredo Palacios” de Cuartel V compartan hacia la comunidad las situaciones que implican problemáticas ambientales y propongan soluciones posibles que surjan

del intercambio con otros actores del lugar. Se utilizarán las *netbook* disponibles en la escuela y el programa “Audacity”. Autoras: Sonia Ayala, Laura Díaz y Dolores Martínez. Presentación del trabajo final disponible en: <http://cor.to/A3vB>.

“Juicio a un sujeto de la educación secundaria”: es un trabajo de la asignatura Sujetos de la Educación Secundaria que consistió en una dinamización a modo de juicio u oráculo con un adolescente encapuchado y dos jueces que lo interrogan, y él solo responde con carteles con palabras, hasta que decide sacarse la capucha y responderle a la sociedad contando en primera persona cómo se siente. Los interrogantes realizados al sujeto en cuestión obedecían a problemáticas planteadas en los tres ejes que dieron lugar al programa de la asignatura: perspectivas sociopolíticas, psicológicas y didácticas y de derechos de los adolescentes. Se cuenta con material filmado aún no disponible en la *web*. Autoras: Lucía Ortiz, Romina Petrolo, Dolores Martínez.

A modo de cierre

Cada grupo de trabajo eligió su particular forma y dinámica, abordando los proyectos desde las perspectivas que atravesaron la asignatura, de modo que las experiencias y trayectorias profesionales fueron integradas a las clases, así como también propuestas de inclusión tecnológica, junto con los autores convocados para debatir, dinamizar y conformar estos trayectos de aprendizaje vivenciados por docentes secundarios y de nivel inicial. Podemos decir entonces que “el café” como metáfora conformó las clases, pero que éstas estuvieron nutridas también por la construcción de conocimiento académico, objeto de la formación en ambas licenciaturas. Las tecnologías adquirieron estatus de tecnologías al servicio del aprendizaje y con fuerte sentido didáctico.

Bibliografía

Álvarez, A. y R. Méndez (1995): “Cultura Tecnológica y Educación”. En J. Sancho y L. Millán, compiladores: *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario*. Sevilla, MCEP.

Alves, N. (2002): “Romper o cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão: os contatos cotidianos com a tecnologia”. En M. Leite y V. Filé, organizadores: *Subjetividade tecnologias e escolas*. Río de Janeiro, DP&A.

Casablanco, S. (2008): *Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativa de la sociedad actual*. Tesis doctoral. Disponible en <http://www.silvinacasablanco.com/tesis/PDF/Silvina%20Casablanco%20-%20Tesis%20Doctoral.pdf>.

Certau, M. (1995): *A cultura no plural*. Campinas, Papirus.

Cope, B. y M. Kalantzis (2003): *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of Social Futures*. London, Routledge.

Freire, P. (2007): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

Hernández, F., S. Casablanco y otros (2011): *Aprender de la indagación en la universidad*. Barcelona, Octaedro. Disponible en <http://www.octaedro.com/OCTart.asp?libro=16519&id=es&txt=Aprender%20desde%20la%20indagaci%F3n%20en%20la%20Universidad>.

Torres Del Castillo, R. M. (1998): “Nuevo papel docente: ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?”. Documento de la *XIII Semana Monográfica “Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente”*. Madrid, 23 al 27 de noviembre, Fundación Santillana.

Los docentes de la educación secundaria: ¿sujeto u objeto de la política educativa?

Claudia Silvina Córdoba
Docente del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Secundaria
UNM
claucordoba@yahoo.com.ar

Manuel L. Gómez
Vicerrector UNM
Docente del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Secundaria
UNM
mgomez@unm.edu.ar

Los espacios que ha generado la ReLePe¹ nos permiten compartir los análisis y reflexiones que venimos construyendo, como docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Universidad Nacional de Moreno, acerca de cómo los conocimientos teóricos sobre la política educativa son abordados por los “docentes-estudiantes” –denominación que asignaremos en este trabajo para aquellos profesores de Nivel Medio que cursan la licenciatura bajo la forma de Ciclo de Complementación Curricular–, y cuáles han sido las bases conceptuales inherentes a su formación docente inicial, para que consecuentemente puedan actuar sobre la realidad que los circunda. En el marco de los ejes planteados para el desarrollo de las jornadas de la ReLePe, se incluye esta presentación en el de “Problemáticas y limitaciones en el desarrollo investigativo en Política Educativa”, dado que “en este eje se busca reflexionar y analizar las condiciones estructurales del campo teórico de la política educativa”, para poder introducir, en nuestro caso particular, a los docentes-estudiantes en su estudio y reflexión, con la posibilidad de poder generar diagnósticos y en consecuencia una actuación en el contexto pertinente, acorde a las necesidades y requerimientos que la realidad les pueda plantear. Es importante para nosotros presentar esta inquietud ante colegas y expertos, para que se pueda lograr un intercambio de experiencias, con la posibilidad de revisar las prácticas generadas a partir del reconocimiento de esta problemática.

Surgen múltiples y variados interrogantes, teniendo en cuenta que los docentes-estudiantes se limitan “a ver” la política educativa como aquello de lo que se discute, lo que pasa en el sistema educativo, siempre vinculado a cuestiones generales de la educación, pero muy alejado de la realidad en la que ellos están insertos. Es preciso mencionar lo que

aclara Bardisa Ruiz (1997: 19): “Los actores de las instituciones educativas no reconocen que en las escuelas se construyan escenarios de actividad política, aunque acepten, eso sí, que la política afecta a la escuela como parte del sistema de gobierno que rige a la sociedad. Esta falta de visión impide entender lo que ocurre en la escuela y por qué ocurre. Desde nuestro punto de vista, considerar a la escuela como un sistema político nos permite entenderla como una institución menos racional y burocrática de lo que tradicionalmente se ha creído que era”.

Esto lleva a la necesidad de motivar a los estudiantes para que puedan plantearse preguntas de sentido, ya que cuando transitan por el sistema educativo cumpliendo el rol establecido tradicionalmente, difícilmente puedan detenerse a hacérselas, por lo apremiante de las urgencias que plantea la realidad circundante. Pero sí conviene cuestionarse, tal como lo hace Tello: ¿por qué pensamos así a la educación y no de otra manera?; ¿por qué tenemos este sistema educativo y no otro?; ¿cómo se comprende y se la sitúa a la política educativa?

Criterios teóricos para la organización de la asignatura Política Educativa

Tal como afirman varios autores, y según lo manifiestan Tello y Mainardes (2012), cuando se hace referencia al término “Política Educativa” se hace hincapié en el campo teórico, y con “políticas educativas” se suele vincular la acción política como fenómeno educativo posible de ser investigado.

Se establece generalmente una confusión con respecto a los temas que abarca la política educativa, ya que en muchas ocasiones, en especial en los programas de las asignaturas específicas, se la suele limitar a lo que es la legislación y la organización escolar, sometiéndolas en su estudio a

1. Ponencia presentada en las II Jornadas de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos de Política Educativa, Brasil, 2014.

esta reducción y no considerándoselas integralmente como un todo. De allí que se tenga la necesidad de jerarquizar el estudio del campo propio, partiendo desde su propia fundamentación teórica, para luego poder ser puesta en práctica. En otras oportunidades queda reducida en su estudio a un análisis histórico, o filosófico, o sociológico.

También es necesario abordar el análisis del tipo de política que está siendo aplicada, si solo responde a necesidades puntuales o coyunturales, y cómo la expresa la autoridad competente: si la impone, si la consensúa, si da respuesta a necesidades, o si se da así porque tiene poder público y legitimidad absoluta. Son cuestiones que se le plantean al docente-estudiante como actor protagonista del sistema educativo que lo constituye y del que forma parte. Como se preguntan Pedro y Puig (1998): “¿Sirve para algo la política educativa?”. Sí, es muy válido plantear este interrogante. Su respuesta puede llevar a un análisis que desde el campo teórico precise en qué “sirve”, y para quién o quiénes “sirve”, valorando que debe serlo para todos los ciudadanos.

Pero, entonces... ¿qué es la política educativa? ¿Y qué debe ser enseñado en esa asignatura en el Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria? Tengamos en cuenta que los estudiantes ya son docentes, son parte del sistema educativo de Nivel Secundario, y que en tanto futuros licenciados tendrán competencias vinculadas con el diseño de políticas educativas. Este interrogante es el que moviliza el inicio de un análisis de sus conocimientos previos, desde dónde parten y qué nuevos abordajes profesionales les posibilita una asignatura como Política Educativa, de manera que se nos permita como docentes de la asignatura reflexionar sobre la significación de los aportes que se les brindan.

Es necesario, entonces, analizar los problemas de la acción educativa, cómo se manifiestan, sus porqués, y a partir de éstos, cómo actúa la política, cómo emana, a través de qué mecanismos se constituye. Este es un objetivo primordial para su análisis, en especial desde lo epistemológico. Además es necesario considerar, tal como lo expresa Frigerio (2000: 232) que “las escuelas nunca perdieron ‘capacidad legislativa’ (se dieron sus propias normas aunque no todas fueron escritas) y nunca dejaron de ‘sentar jurisprudencia’ (interpretaron el espíritu de las leyes y normas estructurantes de los sistemas educativos y de sus instituciones)”.

Es también un objetivo para su estudio el modo en que se plantean las políticas educativas desde la esfera del poder político y su vinculación con el contexto social, político y económico en el que se insertan. Tal

como dice Vitar (2006: 37): “Hacer una política es fijar el sentido sobre la educación. Introducir problemas y temas en la agenda pública y de gobierno, argumentar, negociar y construir consensos, comunicar los actos de gobierno”. El abordaje de esta complejidad posibilita un mejor conocimiento y entendimiento, integrando los aspectos filosóficos, socio-culturales, sociológicos e históricos.

Se trata de ver cómo se le brindan al estudiante-docente nuevas posibilidades y herramientas para el análisis de las políticas educativas, tanto de las tradicionales como de las actuales, para que pueda posicionarse en el aula desde una perspectiva de actor y protagonista de ellas, y no simplemente como un reproductor. Es un desafío epistemológico, conocer la política educativa inherente al sistema educativo para poder sentirse parte como hacedor de las prácticas que le competen. El objetivo es que logren analizar, comprender, entender las políticas educativas, para que a partir de allí puedan construir y tomar sus propias decisiones en relación con el contexto que conocen, de aquello que los rodea, y cómo puede esto “volcarse” al ámbito de su propia institución. Se hace imprescindible construir espacios, en el contexto educativo y en especial en cada escuela, donde los docentes puedan contribuir al cambio y adecuar en lo microeducativo las decisiones que se plantean en el nivel macroeducativo, para que estén acordes a las necesidades que plantea el contexto y poder actuar de manera pertinente.

Un aspecto importante a contemplar en el marco de la política educativa es el proceso de toma de decisiones necesarias y su posterior implementación. (Véase gráfico 1 en página 27).

El análisis requiere partir de los elementos constantes de la política educativa, tales como: el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, la promoción de los valores democráticos y la no discriminación manifestados en la Constitución Nacional, así como también la formación de la conciencia nacional y la preparación para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Su conocimiento exige el estudio de quién o quiénes participan en su diseño, cuál es su posicionamiento epistemológico, reconociendo los actores intervinientes, el contexto y la realidad que determina y configura las políticas y las acciones, y que impactan sobre ella.

Se debe considerar cómo son planteadas las políticas educativas, de parte no solo de la visión del partido gobernante, sino también considerar la ideología implícita del Estado, más allá de coyunturas determinadas. Este ir más allá debería posibilitar el análisis de su surgimiento,

su respuesta a las necesidades y qué es lo que se espera de ella, tal como lo plantean Pedro y Puig (1998), apuntando a producir resultados cuantitativos –más educación– y cualitativos –que llevarían a alcanzar una mejor educación–.

Ahora bien, se hace necesario ir más allá de lo que dice o deja traslucir la política educativa, ya que el reflexionar sobre su concepción, sobre la producción del conocimiento que se genera para determinarla y ejecutarla, contribuye a su estudio epistemológico. De allí que sea necesario no solo introducir conocimientos que posibiliten descubrir el significado de la política educativa, sino también desarrollar una mirada epistemológica que permita desde un análisis teórico llegar a la práctica propiamente dicha, ya que “quedarnos en esa posición, insisto, sería reducir la potencialidad y fertilidad de la epistemología para el análisis de campos de conocimiento, en nuestro caso el de las políticas educativas como campo teórico” (Tello, 2011). Para ello es necesario presentar los distintos discursos políticos que tienen como base diferentes representaciones ideológicas en que se expresan los intereses concretos de los distintos actores intervinientes.

El análisis de la política educativa lleva a considerar que sus planteos concretos no deben ser ambiguos, abstractos, difusos o confusos, donde se permita tener una “libre interpretación” de parte de quien la lee o la necesita ejecutar. Debe ser precisa, concreta, donde se interprete claramente su postura. Queda también librado a lo que contemplen las distintas perspectivas ideológicas que permiten pensar en prospectiva.

Se observan distintos posicionamientos respecto de la política educativa, que se resumen en el gráfico 2 (véase en página 28).

Vale la aclaración respecto de qué entendemos por posicionamiento, ya que se trata de un término polisémico. Hacemos aquí referencia al conocimiento, a la ideología, a la postura política, a las características del contexto en el que está inmersa la subjetividad de los diferentes actores. De allí que se plantee la necesidad de indagarlos para analizar sus aportes, ya que es necesario observar cómo se construyen esos posicionamientos y a partir de qué conocimiento se generan. La consideración de este escenario y de las múltiples relaciones de interacción que genera es conveniente, dado que “la división entre unos y otros, así como la conformación de un ‘nosotros’, constituyen dos fenómenos consustanciales del hacer de las políticas” (Vitar, 2006: 34).

Política Educativa en la formación inicial de los docentes

Tradicionalmente en Argentina, la asignatura Política Educativa formaba parte de los planes de formación docente para el Nivel Primario y Secundario. Los contenidos hacían hincapié, fundamentalmente, en las cuestiones de organización y legislación escolar. Eran contenidos a través de los cuales se buscaba compenetrar al maestro o profesor en su lugar en

Gráfico 1

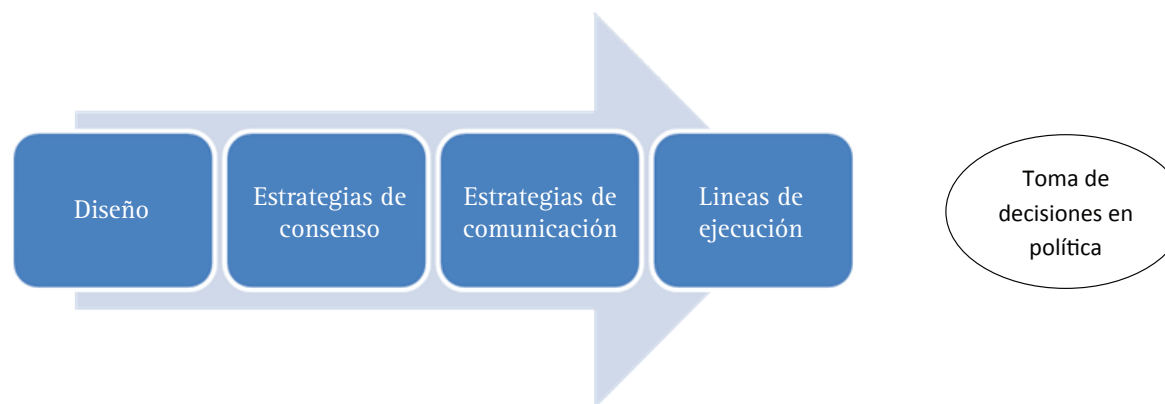
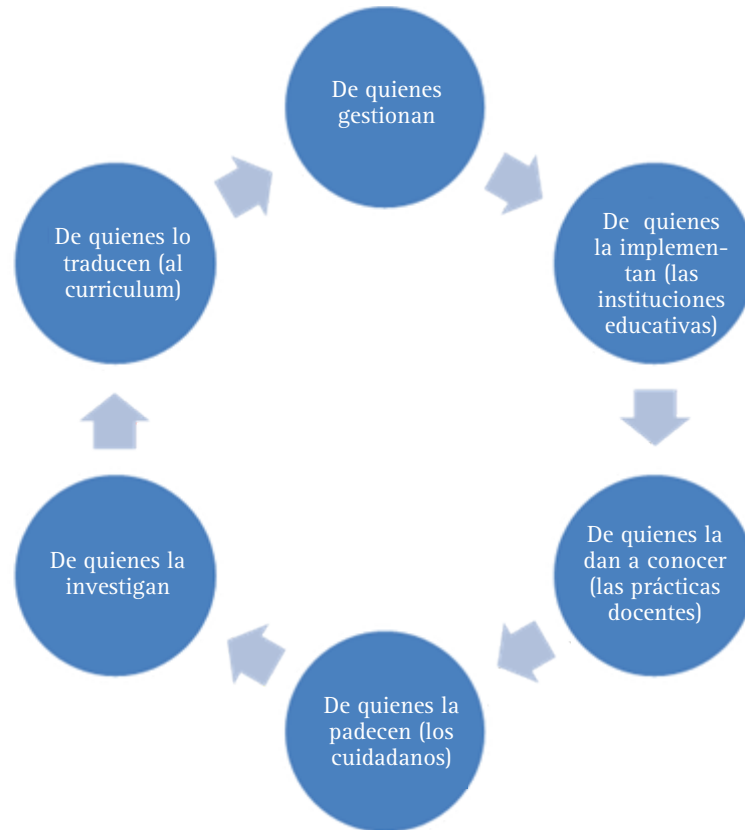


Gráfico 2



el sistema y, asimismo, sobre la relevancia que éste tenía en la vida del país. Los cambios en la formación docente operados en los años-noventa desplazaron esta temática a un segundo plano o simplemente la anularon, como es el caso de los diseños de formación docente de la provincia de Buenos Aires, donde las innovaciones se centraron sobre aspectos técnicos, especialmente de profundización del conocimiento sobre los sujetos de aprendizaje y algunas cuestiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin considerar que estos asuntos son instrumentales respecto de una decisión anterior que atañe a qué cuestiones priorizar en la transmisión de valores y contenidos, para quiénes, con qué responsabilidades y con qué financiamiento. Los nuevos diseños

curriculares de la formación docente para los niveles de Educación Inicial y Primaria incorporan un espacio de “Políticas, Legislación y Administración del trabajo escolar”. Es esperable que otro tanto ocurra con los nuevos diseños para la formación de profesores para el Nivel Secundario propuestos para el año 2015. Parece oportuno entonces reflexionar acerca de cuál es el sentido, los objetivos y contenidos de la disciplina Política Educativa que los educadores deberían abordar en su formación inicial.

No se puede dejar de mencionar que desde los años sesenta todos los sistemas educativos vienen registrando cambios que incorporan avances de las distintas ciencias sociales, la actualización de los contenidos curri-

culares y la búsqueda de dar respuesta a nuevas realidades socioculturales. Los avances científicos y tecnológicos que conforman la sociedad del conocimiento colocan a la educación en un lugar crucial y refuerzan el valor de las políticas educativas. Son políticas de cambio, de transformación casi en estado permanente.

Estas políticas se despliegan a través de la acción de los educadores. Es el docente quien se encuentra muchas veces “en medio” de procesos de cambio que desconoce, no comprende o no comparte. Cada ley de Educación pareciera estructurar de forma diferente los espacios educativos, en función de valores y objetivos no siempre coincidentes, y el docente se convierte en un espectador de esos nuevos vientos.

Paralelamente, desde diversos enfoques teóricos en los últimos tiempos se ha venido registrando un incremento de la cantidad y la profundidad de los estudios sobre la Política Educativa, como disciplina que permite comprender y orientar los cambios en las definiciones y organización de la educación, incluso más allá de los sistemas escolares, al menos en su versión tradicional. A manera de ejemplo, podemos citar los estudios que profundizan sobre el impacto de la globalización en la tarea educativa, las TICs o los abordajes en el campo de la micropolítica escolar.

Ahora bien, ¿cuál es la relación entre el educador y la política educativa? La educación y la política tienen una relación compleja que es a menudo fuente de conflictos sociales. Por ello, el estudio de esta relación exige abordajes complementarios en la medida en que involucra valores e intereses de una variedad de actores sociales en las dimensiones cultural, política, económica y social. Frente a esto son muchos los educadores que niegan esa relación, desde una perspectiva que entiende que el estudio y la política son cuestiones independientes, ya que a la escuela se va a aprender, y la política queda fuera del escenario. Incluye esto la indefinición o “definición opacada” respecto de cuestiones de orden social. Hay docentes que entienden que su ética profesional les impide opinar y comprometerse con una cierta percepción o explícita posición respecto de algunas problemáticas, incluso respecto de muchas que los involucran no sólo como ciudadanos, sino en su propio desarrollo profesional. Afortunadamente existen también docentes comprometidos con una idea, como es el caso del testimonio de los educadores populares, que en distintas etapas históricas apostaron a transformar la sociedad a partir de la educación de las clases postergadas.

La educación no es neutra, se sustenta en una filosofía determinada, expresa unos valores y se compromete en la construcción de un proyecto político específico. A manera de ejemplo, se podrían citar algunos “hitos” que en la historia de Argentina, al igual que en otros países de América Latina y con diversos actores, marcaron el enfrentamiento entre un proceso de independencia y otros de sujeción a los mandatos internacionales, y expresaron diversidad de valores y objetivos en la construcción social. En los inicios del siglo xx el propósito político de la Argentina agroexportadora intentaba legitimarse en las mentes de los futuros ciudadanos a través de contenidos y programas que resaltaban ese proyecto de país y desconocían las propias tradiciones. Cuando el proyecto de Nación cambió hicieron su aparición en la escena escolar las referencias a la justicia social, a los derechos de los trabajadores, a la nueva Argentina en crecimiento y a las virtudes de su conducción. En los setenta una nueva generación de argentinos vivió y murió dramáticamente, entre otras cosas, tensionada también en un debate ideológico entre la educación para la liberación y la Doctrina de la Seguridad Nacional.

Sin embargo, muchos docentes afirman que esos debates tienen un límite: “Cuando cierro la puerta del aula, se hace lo que digo yo (o lo que yo pienso)”. Pareciera que su identidad profesional quedara limitada al trabajo en el aula, que es donde ejercen su poder, o sobre la enseñanza (Bardisa Ruiz, 1997), con lo cual parecieran adquirir cierta inmunidad frente a los mensajes de la superestructura del sistema educativo. La tarea del docente fue presentada –especialmente desde el “normalismo”– como una actividad aséptica, como un fin en sí misma y desvinculada de la discusión del poder en la sociedad. Si esto fue planteado respecto de la educación en general, lo fue mucho más en el ocultamiento del rol político del docente, y aun de la participación del educador en la vida política de la sociedad.

A cada sistema filosófico le corresponde un régimen político y un sistema educativo. En el cambio de siglo los países latinoamericanos se encuentran en procesos de consolidación democrática, ampliación de derechos y mayor justicia distributiva. Los sistemas educativos están en constante expansión, con estrategias de inclusión social y con las metas del bicentenario puestas en ejecución.

En la democracia hay un componente esencial: la libertad y el desarrollo autónomo de la persona. Más allá de las diversas formas culturales que se asuma en cada pueblo, la democracia es construcción colectiva. “Una

democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (Dewey, 1978: 98). Es impensable una sociedad construida en estos valores, sin personas que puedan decidir sobre los fines de su vida, sobre los objetivos a ser alcanzados, sobre los ideales por los cuales vivir y morir.

La formación del ciudadano excede la instrucción teórica acerca de sus deberes y obligaciones. Se debería inundar al estudiante desde la vivencia cotidiana en la escuela, para posibilitarle un aprendizaje integral de un cierto modo de vida. Las posibilidades de interactuar, opinar, juzgar y participar en la toma de decisiones acerca de sus intereses en la comunidad educativa son la mejor preparación. Desde la perspectiva de la acción comunicativa de Habermas (citado por Colombo, 1988: 167) se destaca la necesidad de interacción de los individuos libres en el marco de la regla de validez –inteligibilidad, verdad, veracidad, corrección– como medio para crear reglas legítimas, para crear la democracia misma. En la medida en que la escuela no posibilita esta comunicación libre, no está preparando para la democracia, más allá del enunciado de valores e ideales. “La ética de lo político no consiste en otra cosa que en crear los espacios de libertad. (...) El Estado de derecho es en ese sentido la efectua-ción de la intención ética en la esfera de lo político” (Ricoeur, 1984: 110).

Por otra parte, en los últimos años, autores como Ball o Bardisa Ruiz han hecho relevantes aportes acerca de la manera en que las relaciones políticas, las disputas por el poder y el gobierno no solo ocurren en los niveles macro del Estado o de los bloques regionales, sino que la escuela misma, institución nuclear y fundante de la estructura educativa, también es objeto de análisis desde la perspectiva del poder y de los diferentes grupos y concepciones enfrentados. “Así, la escuela disfraza y camufla la manera como las relaciones de poder externas a la escuela producen las jerarquías de conocimiento, de posibilidades y de valor dentro de la escuela” (Bernstein, 1990: 128).

Esta cuestión nos lleva a promover espacios y procesos de reflexión sobre la formación que los docentes deben tener en orden a la decisión, diseño e implementación de la política educativa. Esto condiciona el futuro rol del educador como objeto receptor o como sujeto crítico y activo.

Pautas para contribuir a la formación de los docentes

En este punto es necesario tener en cuenta que es el abordaje epistemológico el que da la posibilidad de ir más allá del simple suceso o la toma de decisiones, ya que implica la reflexión y la comprensión desde su estudio, bajo el conocimiento científico, para contribuir al diseño de estrategias de formación de los futuros licenciados en Educación Secundaria. Se trata de que puedan comprender la realidad, para a partir de allí poder construir su visión y su actuar pertinentemente. Tal como lo señalan Barco y otras (2012), es allí donde “la propuesta pedagógica que diseñamos para la enseñanza de las políticas educativas tiene un doble objetivo: conquistar comprensión de la disciplina trabajando herramientas teóricas y metodológicas que le son propias, y conquistar autonomía para intervenir, para hacer Política Educativa”. Por ello, la búsqueda para comprender qué es la política educativa, cuál es su función, por qué es necesario su planeamiento concreto, cómo se configura desde un nivel teórico, permiten actuar en la tarea pedagógica cotidiana.

Se requiere el análisis del presente desde una perspectiva histórica, de manera de poder determinar por qué se tiene este sistema educativo y no otro, sabiendo que analizar el pasado posibilita comprender el presente, para poder proyectarse hacia el futuro. Tomando las palabras de Barco y otras (2012), “nuestra propuesta considera nodal la relación entre la política educativa actual con la historia de las políticas educativas que organizaron y desarrollaron el sistema educativo y el tratamiento de los problemas y los debates actuales respecto de las orientaciones de la educación formal y de los niveles y modalidades del sistema educativo. Asimismo, proponemos tratar temáticas constitutivas de lo que se considera la actual agenda del debate en materia de políticas educativas”.

De aquí que valga la mención a la conceptualización de lo que se entiende por Política Educativa, ya que según Paviglianiti (1993) es considerada como “el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado –entendido este como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil– para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación dentro de una formación social históricamente determinada”. Se trata de poder analizar la política educativa no solamente como objeto de estudio teórico, sino como una práctica que

puede ser construida desde la actividad que realizan los docentes todos los días en el aula, comprometiéndose. No es algo abstracto, alejado de su tarea, y no solamente compete a los actores políticos forjarla.

Se plantea como objeto de análisis la manera en que se manifiesta la política educativa en los docentes, haciendo hincapié particularmente en su actuar. De acuerdo con lo aludido por Vitar (2006: 26) mencionando a Buenfil, “la posibilidad de transformar las instituciones está parcialmente condicionada por las acciones y las significaciones que construyen los sujetos” que las conforman. Por ello se le debe dar la posibilidad al docente-estudiante de observar y analizar para poder comprender la realidad que lo rodea, de manera que pueda vincularse con el contexto en el que está integrado. Se requiere entonces saber pensar la teoría, para saber hacer en la práctica.

De allí la necesidad de detenernos a analizar dónde centrar el debate, el estudio, el análisis. Un punto puede ser la indagación sobre los actores que generaron el marco normativo, tal como lo dicen Giovine y Suasnábar (2012), centrándose: “En los mecanismos jurídico-institucionales de elaboración, tratamiento y aprobación de las constituciones, leyes educativas y otras normativas derivadas, las relaciones de poder (acuerdos, negociaciones, tensiones, silenciamientos) que se entablan entre los diferentes niveles y poderes del Estado, como así también los actores que intervienen en su definición (legisladores, asesores, consultores, entre otros) y reglamentación (actores político-educativos)”. Un análisis que no quede reducido a una lectura e interpretación de la ley, sino que vaya más allá, ya que debe dar la posibilidad de generar un conocimiento de cómo es elaborada la normativa, para poder contextualizarla en forma particular y pertinente. Como postulan Pedro y Puig (1998), “hay un factor de coerción” que conlleva la norma, que es la que

Gráfico 3



posibilita su aplicación. Analizar cómo se aplica este factor lleva implícita la visión de su antecedente, según esa normativa haya sido consensuada o no por la población, ya que será distinto el grado de coerción que impactará sobre los actores involucrados.

Ahora bien, dado que el texto legal constituye la forma en que un gobierno toma una decisión, es importante analizar las razones, las necesidades que llevan a su aprobación o sanción, así como también la consideración de otros proyectos que se han presentado alternadamente al momento de su aprobación por los distintos partidos y bloques políticos y los conceptos que allí se vierten, tales como la posición en la que se encuentra el Estado, cómo consideran a la Educación, a su gobierno, a las finalidades, en suma, al ciudadano argentino en su totalidad, y de manera prospectiva, considerando la mirada hacia el futuro. También tienen que ser de interés, por ejemplo, los debates parlamentarios dados en las comisiones específicas, así como en el recinto del Congreso, ya que contribuyen a formar parte del posicionamiento de los distintos partidos políticos. Este enfoque epistemológico nos posibilita ver y entender cómo se elaboran las decisiones en política educativa a través del marco legal, y cómo los actores participan o no de su elaboración y su aprobación, y las consecuencias que eso tiene para su aplicabilidad. Se trata entonces de poder tener una mirada diferente sobre la realidad para actuar consecuentemente. (Véase gráfico 3 de página 31).

El proceso de conocimiento en política educativa debe posibilitar la comprensión de la realidad para poder contextualizar y solucionar problemas. No debe reducirse a una formación académica utilitarista, sino ir más allá, en una profundización científico-social que sostenga el análisis de causas y oriente las estrategias de innovación y mejoramiento de la educación. Los estudios sobre política educativa deben basarse en perspectivas epistemológicas situadas, no copiadas o emuladas de otros. Para ello también se requiere de una mirada sobre la realidad que posibilite actuar lo más acorde posible al contexto, dejando a un lado la incertidumbre y el actuar precipitado. Como expresa Tello (2011), “aprender a pensar la realidad en contexto”. Para ello es necesario plantear “una mirada que redefina los propios contenidos disciplinares del campo de las políticas educativas”, o bien en algunos currículos plantear su definición como espacio pedagógico necesario. De allí que sea necesario considerar la definición o redefinición epistemológica de los propios contenidos disciplinares, y en particular por su ausencia en los planes de estudio de la formación docente (Tello, 2011).

Hacer investigación sobre política educativa posibilita arribar a un nuevo conocimiento para poder interpretar y analizar la realidad, y consecuentemente producir y actuar. La investigación permite definir y plantear problemas que posibilitan el análisis de las políticas educativas. (Véase gráfico 4 de página 33).

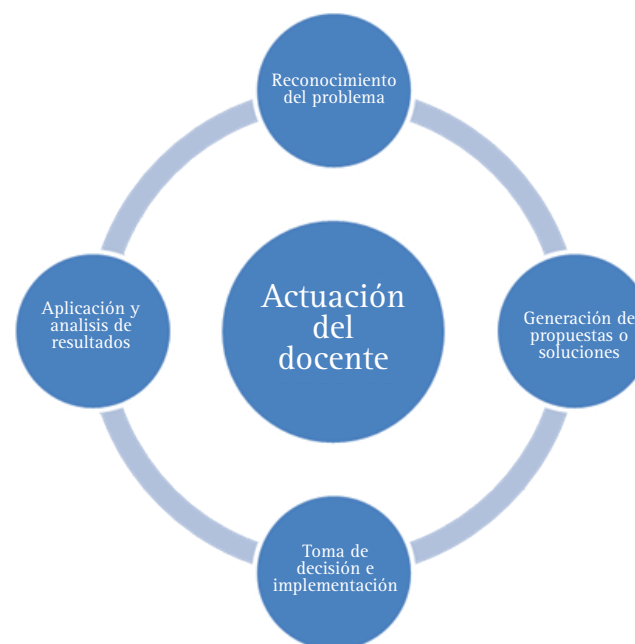
Tenti Fanfani, (2007, citado por Barco y otras, 2012), dice que “investigar con rigor los hechos sociales exige abordarlos desde una perspectiva relacional e histórica, puesto que no existe lo social como sustancia independiente de lo político, lo económico y lo cultural, y porque todo objeto social es el resultado de un proceso”. Se trata de pensar juntos las políticas educativas para poder participar, intervenir y en consecuencia, actuar. Al mismo tiempo los docentes-estudiantes, como dicen Tello y Mainardes (2012), deben reconocer su no neutralidad en lo que es la investigación y la producción de conocimiento en política educativa, así como también la necesidad de reconocer su posicionamiento para llevar a cabo la investigación propia en el campo de las ciencias sociales.

Conclusión

La Ley de Educación Nacional 26.206 de Argentina, sancionada en el año 2006, define la obligatoriedad de la Educación Secundaria. De allí que se planteen viejos problemas y nuevos desafíos, en particular a los docentes del nivel, dado que se observan problemas recurrentes en las instituciones en las cuales ejercen su tarea, tales como repitencia, abandono, desigualdad, sobreedad, segmentación o fragmentación. Los profesores se ven interpelados por tener que atender cuestiones tales como las de “achicar” las brechas y atender a la diversidad para alcanzar el desafío de la inclusión social y la igualdad de oportunidades, con equidad, cumpliendo no sólo con la obligatoriedad, sino también con la permanencia y el egreso.

El propósito de este artículo fue dar inicio a un análisis crítico de la formación que los estudiantes reciben en los institutos de formación docente para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, haciendo hincapié en los conceptos que se brindan y la forma en que son contemplados en los diseños curriculares, destacando las debilidades que son percibidas en los estudiantes-docentes.

Gráfico 4



La perspectiva que surge a partir de esta presentación es la posibilidad de indagar, desde el Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria, qué conocimientos tienen los docentes de la Política Educativa como disciplina, su epistemología y sus posibilidades de significar la práctica diaria, a través de distintas propuestas de investigación y acción sobre los múltiples problemas presentes. Otro interrogante a ser planteado es cómo generar el “ida y vuelta” entre la macro y la micro política educativa. Es importante retomar el texto de Graciela Frigerio (2000) que lleva por título “¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?”. Interrogante por demás interesante, ya que coloca en un rol central el papel que debe cumplir el docente en la implementación de la macropolítica, y en la manera de significar estas propuestas en el nivel micropolítico.

Es también necesario considerar si hay preocupación por parte de las autoridades políticas acerca de si los docentes hacen suyas las decisiones políticas y los cambios en las políticas educativas. ¿Las decisiones políticas

se limitan a ser disposiciones normativas que “bajan” a las instituciones? ¿O hay preocupación por hacerlas parte de la comunidad educativa?

Las cuestiones mencionadas son las que se nos plantean como docentes de la Licenciatura, las que nos posibilitarán reflexionar sobre nuestra acción en la práctica diaria, sobre aquello que enseñamos o deberíamos considerar en la enseñanza de la asignatura Política Educativa.

Poder sentirse parte del proyecto político de formar al ciudadano que todos los días asiste a la escuela requiere compromiso y responsabilidad, de allí la necesidad de analizar los problemas y sus razones, para poder construir una política educativa desde el conocimiento, posibilitando aportar “nuestro grano de arena” en la consolidación democrática del país a través del ejercicio de la profesión docente. “Las políticas educativas deben ser políticas a largo plazo, lo que supone poder establecer la continuidad en las decisiones y en la realización de las reformas” (Delors, 1999: 187), y en nuestra voluntad de poder llevarlas a cabo.

Bibliografía

Barco, S., M. J. Laurente y D. Rodríguez (2012): “Posicionamientos epistemológicos en la enseñanza y la investigación de la Política Educativa: decisiones y reflexiones de un equipo docente de la universidad pública”. En *Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa*, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Bardisa Ruiz, T. (1997): “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, número 15, septiembre-diciembre.

Bernstein, B. (1990): *Poder, conciencia y educación*. Barcelona, El Roure.

Colombo, A. (1998): “La democracia y sus teóricos”. En *Elementos para el análisis político*. Buenos Aires, Paidós-Usal.

Cruz Pineda, O. P. (2010): “La pedagogía y el estudio de las Políticas Educativas. Un campo por explorar”. En *Pampedia*, número 6.

Delors, J. (1999): *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-Unesco.

Dewey, J. (1978): *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada.

Frigerio, G. (2000): “¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?” *Seminario sobre prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Unesco.

Giovine, R. y J. Suasnábar (2012): “Los textos legales como analizador de las Políticas Educativas: consideraciones teórico-metodológicas”. En *Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa*, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Pedro, F. e I. Puig (1998): *Las reformas educativas. Una perspectiva educativa y comparada*. Barcelona, Paidós.

Ricoeur, P. (1984): *Educación y Política*. Buenos Aires, Docencia.

Tello, C. (2011): “Epistemologías de la Política Educativa y justicia social en América Latina”. En *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.

Tello, C. y J. Mainardes (2012): “La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista”. En *Revista de archivos analíticos de Políticas Educativas*, volumen 20, número 9.

Tello, C. (2012): “Las epistemologías de la Política Educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en Política Educativa”. En revista *Praxis Educativa*. Ponta Grossa, volumen 7, número 1.

Visacovsky, N. y L. Gutiérrez (2012): “¿Por qué plantear un abordaje histórico en un programa de Política Educativa?”. En *Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa*, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Vitar, A., compiladora (2006): *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires, OEI-Miño y Dávila.

Potencialidades y búsquedas de alternativas de los adolescentes de sectores populares

Ana Pagano
Colaboradora
CADES (Centro de
Alternativas y Debates en
Educación y Sociedad)
anipagano@gmail.com

Es recurrente la presencia de debates que proponen diferentes líneas de análisis sobre las formas de vida de los sectores populares. Actores políticos y sociales suelen caracterizar sus prácticas y los horizontes que rodean su día a día. En una buena parte de estos discursos se acostumbra a plantear un tipo de interpretación acerca de sus comportamientos a la luz de sus rasgos negativos, sea porque forman parte de prácticas clientelares, por la violencia que producen o bien por sobrevivir gracias a planes sociales y dejando de lado la cultura del trabajo. Los adolescentes¹ de sectores populares no escapan a este tipo de caracterizaciones: no estudian ni trabajan y pertenecen a grupos que representan un peligro para la sociedad.

En sintonía con lo que plantean diversos autores y actores sociales y políticos, este trabajo se propone aportar lecturas diferentes sobre los adolescentes de sectores populares. Si bien no desconoce las limitaciones y problemas que signan sus modos de vida, pone el acento en la positividad que recorre a diferentes acciones y búsquedas de alternativas que suelen marcar gran parte de su vida cotidiana. Para aproximarnos a este propósito, estas reflexiones trazan un panorama sobre algunos rasgos de la estructura social argentina y sobre las acciones que, en medio de esta configuración, produjeron y producen los sectores populares. Luego, el trabajo se adentra en la situación de los adolescentes de sectores populares y da cuenta de un conjunto de experiencias sociales y políticas que los tienen como protagonistas y que ponen de relieve sus potencialidades. Por último, las reflexiones finales abren una vía para pensar las relaciones entre la capacidad de los adolescentes y de los jóvenes de protagonizar una dinámica colectiva de transformación y las búsquedas de democratización social en las que se embarcan vastos conjuntos sociales.

1. En este texto, el uso del género masculino en el plural solo pretende facilitar la lectura.

Los sectores populares

Para introducimos en las formas de vida de los sectores populares, es necesario comprender que nuestra historia reciente se halla caracterizada por profundos procesos de transformación política, económica y social. En la década de 1970 la instalación de un nuevo modelo de dominación bajo el signo del neoliberalismo originó una etapa histórica marcada por una significativa mutación de la naturaleza de nuestra sociedad. Una “nueva época se abría, signada por el final del *empate social* (1955-1976), atravesada por las feroces pujas sociales, políticas y económicas entre los diferentes actores y grupos sociales, y caracterizada de ahí en más por el pasaje convulsionado y conflictivo hacia un periodo que podemos denominar como la *gran asimetría* (1976), manifiesto en la fragmentación y la pérdida de poder de los sectores populares y amplias franjas de las clases medidas y en la mayor concentración política y económica en las elites de poder internacionalizado” (Kessler, Svampa y González Bombal, 2010:9-10).

Como es previsible, estas transformaciones reconfiguraron el papel del Estado, en tanto se vieron reformulados sus patrones de interacción con los distintos sectores sociales. En términos generales, las reformas estatales pusieron en marcha políticas de ajuste, privatizaciones de empresas públicas, descentralización de un conjunto de funciones del Estado nacional hacia las provincias y los municipios, nuevas relaciones con el mercado que significaron tanto la desregulación del mercado doméstico como la apertura hacia el mercado mundial (Bonnet, 2012), junto con la implementación de políticas asistenciales hacia los sectores empobrecidos. Con este telón de fondo se abrió paso a un ciclo económico de creciente desindustrialización que derivó en el aumento del desempleo, del empleo precario y del cuentapropismo. Desde entonces, los sectores populares vieron modificadas sus condiciones de vida y sus prácticas políticas como consecuencia de las mutaciones ocurridas en el mundo



del trabajo, del inicio de los procesos de territorialización, del surgimiento de nuevas formas de organización y movilización social, y de la multiplicación y fragmentación de expresiones e identidades culturales (Del Cueto y Luzzi, 2008). Bajo el signo de estas condiciones políticas y económicas que fuimos trazando, se vieron modificados los marcos sociales y culturales que configuraban la identidad de las clases populares, debido principalmente a la pérdida de la condición de trabajador asalariado (Svampa y Pereyra, 2003). Así, los altos niveles de desempleo y empleo precario provocaron la entrada de los sectores populares hacia procesos de redefinición de su mundo social, signado de este modo por la inestabilidad, la informalidad y la precariedad social (Merken, 2005). Fue por este camino que se delineó un nuevo mapa social, donde conviven diversas trayectorias sociales, culturales y laborales, y en el que sobresale la presencia de un nuevo proletariado: plebeyo, multi-forme y heterogéneo (Svampa, 2005).

A partir de los años noventa, el aumento de la pobreza, la desocupación y la precarización laboral originaron nuevas formas de reproducción de la vida. De la mano de las políticas sociales focalizadas encaradas desde el Estado como respuesta a la emergencia social, irá cobrando fuerza uno de los ámbitos claves para prefigurar las trayectorias sociales de los sectores populares, en la medida en que estos planes se constituyeron en portadores y productores de una integración con mayor subordinación y desigualdad social (Danani y Lindenboim, 2003). Las nuevas formas de enfrentar la sobrevivencia diaria introdujo, también, otros giros decisivos: la separación entre el empleo, por un lado, y el ingreso y el acceso a los recursos, por el otro. Se trata de nuevas prácticas sociales en las que los sectores populares irán resolviendo su vida cotidiana de diferentes modos, muchas veces bajo el signo de las “lógicas de cazadores” y en sintonía con el “principio proveedor” (Kessler y Merklen, 2013). Es decir, y en consonancia con ambas nociones, la “provisión del ingreso” para un grupo familiar puede sobrevenir gracias a la “caza” de las oportunidades que brinda el medio, que abarcan por lo general un abanico de posibilidades en las que conviven la venta ambulante o de otro tipo, el cartoneo, las actividades ilegales o las changas. A medida que avanzaba esta reestructuración política y social, desembarcaban nuevos argumentos para pensar e interpretar a la sociedad. Más allá de matices y diferencias, es posible advertir la presencia de un conjunto de producciones académicas y políticas que comenzaron a girar alrededor de temas como la pobreza y la exclusión, mientras se profundizaba una tendencia discursiva en la que quedaban desplazados términos como sectores populares y traba-

jadores y, desde luego, también se diluía la noción de clase como categoría fundamental para la comprensión de la sociedad contemporánea (Fonseca, 2005). Debe notarse que este panorama se modifica desde el año 2003. La presencia en nuestro país de buenos índices macroeconómicos produjo una reducción significativa de la pobreza y del desempleo. Según Repetto y Chudnovsky (2009), en la Argentina reciente varias de las políticas públicas estratégicas poseen un contenido diferente. Los autores señalan cambios en el sistema provisional (aumento de haberes, inclusión), en la educación (promoción de nuevos marcos legislativos y nuevo papel del Consejo Federal), en la salud (mayor presencia estatal en el sector, igualdad de derechos reproductivos, política de medicamentos, revitalización del Consejo Federal de Salud), y en la lucha contra la pobreza (reordenamiento de programas en tres líneas: economía social, problemática alimentaria y familias con mayor vulnerabilidad). Aun así, persisten las desigualdades, como también permanecen algunos sectores sociales sin inserción en el mundo laboral, cuya subsistencia depende de la presencia de políticas sociales estatales y de la realización de actividades económicas precarias (Kessler, Svampa y González Bombal, 2010).

También durante los años noventa las formas de politización de los sectores populares habían mostrado una nueva fisonomía: frente a la declinación de la lucha sindical, como consecuencia de los cambios ocurridos en el mundo del trabajo, surge una nueva realidad en la que cobran relevancia estilos de protagonismo alternativos respecto del mundo de la política institucional (Svampa, 2008). Nuevas formas de acción colectiva, de redefinición de la ciudadanía en términos de superación de la pobreza y la exclusión, de puja por los derechos vulnerados y por la producción de nuevos derechos, potenciaron la emergencia de nuevas identidades, mayormente inscriptas en la dinámica de redes y organizaciones sociales (Delamata, 2005), que en los hechos establecieron como epicentro de sus luchas y de sus reivindicaciones a un amplio y variado espectro de derechos sociales, como son la vivienda, la urbanización, la salud y la educación. Inscriptas en estos procesos de construcción de un nuevo tejido social y político, surgen las organizaciones sociales de base territorial. Se trata de organizaciones que se han ido cimentando a partir de las iniciativas de los habitantes de los barrios donde se hallan situadas, con el propósito de atender los problemas concretos de su comunidad mediante el desarrollo de múltiples estrategias destinadas a superar las condiciones de vida de sus pobladores (Forni, 2001). Sus tramas organizativas pusieron de relieve nuevas búsquedas de integración social y de identidad colectiva basadas

en lazos de proximidad: vecindad, parentesco, amistad y redes clientelares (Bottaro, 2010). El comedor, la sala de salud, el apoyo escolar o los emprendimientos productivos constituyen algunas de las propuestas a partir de las cuales dirigentes barriales, educadores, militantes sociales y animadores religiosos generan respuestas a las necesidades barriales. Fue bajo la forma de redes sociales que estas organizaciones se introdujeron en los procesos de desarrollo local. Una trama que presenta algunas claves significativas: nuevas formas de articulación, de concertación de actores y de coestión de proyectos. Así, en el contexto de las políticas de descentralización del Estado, se llevaron a cabo articulaciones entre las organizaciones, los estados municipales y lo local (Altschuler, 2006; Coraggio, 2006) y, de este modo, se produjeron nuevas formas de pensar el territorio, de aportar a la gestión participativa y de profundizar el potencial democratizador de estas experiencias sociales. De la mano de estas prácticas políticas y sociales se fueron gestando los movimientos sociales (Svampa, 2005). Como parte de las derivaciones de algunas experiencias territoriales, se pusieron en marcha nuevas orientaciones políticas e ideológicas que, por fuera de la acción política institucionalizada, apuntaron a formas organizacionales marcadas por la presencia de una participación popular “desde abajo”, por modelos asamblearios orientados a la construcción de espacios de horizontalidad y por la asunción de nuevos roles para la militancia social (Svampa, 2008).

En definitiva, hemos mostrado que la dinámica social es atravesada por procesos complejos en los que se ponen en evidencia límites y posibilidades. Las nuevas formas de politicidad de los sectores populares (Merklen, 2005) hacen visible un “ida y vuelta” que permite comprender y valorar la vitalidad de los procesos sociales y políticos protagonizados por las capas populares y los horizontes en los que suelen inscribirse sus acciones colectivas.

Los adolescentes de sectores populares

Nuevas formas de socialización de los adolescentes se produjeron a partir de la consolidación de la configuración social que acabamos de describir y, de este modo, se pusieron de relieve nuevas complejidades y una creciente heterogeneidad y fragmentación en sus formas de vida. Particularmente, los adolescentes que transitaban por la década del

noventa fueron atravesados por transformaciones sociales que dieron como resultado la conformación de “una estructura heterogénea de expectativas, demandas e intereses en el interior de estas generaciones” (Tuñón, 2008: 258).

En este marco, es posible analizar las formas a partir de las cuales gran parte de los adolescentes de nuestro país organizan sus trayectorias vitales. Por un lado, existen en la actualidad grupos de adolescentes que establecen contactos frágiles con el sistema educativo, o con espacios laborales “formales”. La ausencia de regularidades institucionales, solucionar la propia vida en forma individual, percibir la responsabilidad que poseen en relación a la “incapacidad” para incorporarse a diferentes ámbitos, son algunos de los aspectos que forman parte de inestables trayectorias vitales (Reguillo, 2007). Así, para algunos sectores, el eje de sus vidas recae en su sobrevivencia cotidiana, lo que implica analizar “la alternancia de las actividades que la sustentan, la variabilidad del lugar de habitación, la diversidad de dispositivos de intervención institucionales con los que toman contacto y las diversas tramas vinculares que van tejiendo en su cotidianeidad, entre otras cuestiones” (Montesinos y Pagano, 2010: 306). Por otro lado, puede observarse la existencia de otro grupo de adolescentes y jóvenes que procuran seguir “colgados del sistema”, realizando un esfuerzo enorme para trabajar, estudiar y aportar ingresos a sus familias (Reguillo, 2007).

Ahora bien, así como los sectores populares emprendieron acciones colectivas a partir de las cuales se pone en evidencia la “positividad” presente en un conjunto de prácticas sociales y políticas que llevan a cabo, los adolescentes también forman parte de estos procesos vinculados a búsquedas de alternativas. Ciertamente, en los barrios populares, se despliegan diferentes experiencias que tienen a los adolescentes y a los jóvenes como protagonistas activos, desde radios comunitarias (Merklen, 2009) donde los adolescentes y jóvenes imprimen sus sellos y vivencias personales, hasta nuevos tipos de producciones musicales donde ellos buscan expresar sentidos y significaciones a través de diferentes ritmos musicales, como es el caso del rock barrial o “chabón” o la “cumbia villera” (Svampa, 2005).

Cuando se implementan programas sociales dirigidos a jóvenes de barrios populares, y cuando estas propuestas van más allá de la precariedad institucional presente en estas experiencias (Finnegan y Pagano, 2011), puede advertirse que aquellos proyectos que cuentan con componentes

que funcionan como “soportes” institucionales o sociales permiten abrir paso al protagonismo y al compromiso de quienes en ellos participan. Así, en un estudio que analiza las relaciones entre programas sociales y las trayectorias de jóvenes de sectores populares se destaca que para los adolescentes que forman parte de este tipo de propuestas “la pertenencia a espacios organizacionales de estabilidad relativa, el acceso a actividades de formación e inclusión laboral, o el hecho de tener espacios propios, junto con la contención de los adultos y de las familias que funcionan como nexo en la participación en programas, parece marcar diferencias significativas en lo que hace a la participación comunitaria y a la visión y proyección a futuro” (Jacinto, García y Solla, 2007: 26).

En clave de búsqueda de nuevos derechos –o bien en clave de reclamos y demandas debidos a la vulneración de derechos– adolescentes y jóvenes se han movilizado en torno a diferentes problemáticas políticas, sociales y educativas. En esta dirección puede mencionarse que desde el año 2001 el Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo tiene a niños y jóvenes como protagonistas centrales de un recorrido que anualmente la organización Pelota de Trapo promueve “en conjunto con la Central de Trabajadores de la Argentina y los gremios docentes, a fin de exigir el cumplimiento de los derechos de la infancia y la juventud” (Batallán y Campanini, 2008: 100). Del mismo modo, en el marco de las diferentes movilizaciones que se han planteado para derogar la Ley 10.903 de Patronato de Menores –Ley Agote– vigente en el país desde el año 1919, pudo notarse la presencia y la presión que ejercieron niños y adolescentes para la sanción, en el año 2005, de la actual Ley Nacional de Protección Integral de la Infancia 26.061. Lo cierto es que los procesos que pugnar por efectivizar la promulgación de dicha norma encontraron a un conjunto de organizaciones y funcionarios desarrollando un abrazo simbólico en el Congreso de la Nación destinado a que se apruebe esta nueva ley para la infancia y, fue allí que niños y adolescentes planteaban: “Venimos por los derechos de los chicos”, “que los chicos podamos salir a jugar y los señores grandes no se queden sin trabajo” (Unicef, 2005).

Al reconocerse como sujetos de derecho, los adolescentes encuentran un lugar relevante en algunas organizaciones no gubernamentales que los acogen (Batallán y Campanini, 2008). A título de ejemplo, es el caso de “La red por los derechos de los jóvenes” (RED x DER) que congrega a un grupo de organizaciones territoriales que, a partir de distintas experiencias en el trabajo con jóvenes de los barrios, plantean la necesidad

de formarse y actuar juntos en la promoción de derechos. Así habla la Red cuando expresa sus necesidades: “a partir de los años noventa se intensificaron en nuestras comunidades las situaciones de vulneración de los derechos sociales, en particular los de los adolescentes y jóvenes: situaciones de exclusión en colegios, detenciones injustificadas, irrupción en las viviendas, maltrato policial en la vía pública o abuso en los lugares de trabajo. Es por eso que comenzamos a reunirnos para pensar cómo enfrentar este tipo de problemáticas para las cuales no estábamos debidamente preparados. Nos dimos cuenta que era urgente y necesario, además del trabajo en educación, salud o arte, formarnos con los jóvenes en la promoción de nuestros derechos, en la prevención de situaciones riesgosas y en el acompañamiento de casos puntuales de jóvenes con problemas con la ley. Con este diagnóstico, decidimos emprender conjuntamente una propuesta de promoción de los derechos ciudadanos en la zona norte del Gran Buenos Aires a través de nuestro programa de trabajo que llamamos ‘No somos peligrosos, ¡estamos en peligro!’. El título que elegimos expresa lo que pensamos y lo que queremos realizar: formación de jóvenes para operar en nuestras localidades con estos temas y construir herramientas y redes de articulación que nos permitan trabajar mejor. Creemos y apostamos con y por los jóvenes, es por ello que tienen un lugar protagónico en la formación para la defensa de sus derechos. Su experiencia vivida es la base de su conocimiento y de nuestro trabajo. Es por eso que nos formamos juntos para ser promotores de sus derechos y referentes de nuestras comunidades”.

Ciertamente, los procesos de territorialización de la política también sumaron a los adolescentes y jóvenes a diferentes experiencias desarrolladas por organizaciones barriales, y es así que en cierta medida los tienen como “participes activos de los piquetes y protestas organizadas por los movimientos de desocupados” (Batallán y Campanini, 2008: 99). En un estudio sobre los movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs) se señala que el lugar de la política para estos jóvenes está en “las prácticas cotidianas en el territorio, en la prefiguración de un cambio social entendido como cambio *aquí y ahora*, y en relación con la transformación de las prácticas cotidianas, desde la producción y el consumo, pasando por la participación directa en los espacios de deliberación colectivos. [...] En estas organizaciones, entonces, los jóvenes y las jóvenes no aparecen como moratoria hacia un proyecto adulto, sino como un *modo de ser* en el *aquí y ahora*” (Bommaro y Vázquez, 2008: 519).

Existe otro tipo de ámbitos donde los adolescentes expresan sus visiones sobre diferentes dimensiones de la realidad, en función de transformar sus propios espacios y aquellos que los rodean. En un estudio que analiza el Programa “La Legislatura y la Escuela” se da cuenta de “la densidad de las apropiaciones y críticas que los jóvenes realizan sobre la política, mostrando conexiones con el debate general de la sociedad sobre estos temas”. En este escenario, los adolescentes formulan una diversidad de demandas que abarcan problemas materiales y otros referidos “a la infraestructura y al medio ambiente que rodea las escuelas, proyectos sobre aspectos pedagógicos-institucionales con relación al ámbito escolar y proyectos que llamamos político-ideológicos porque no están referidos a ninguna necesidad o demanda material” (Batallán y otros, 2009: 49).

Los Centros de Estudiantes de Nivel Secundario congregan a los adolescentes a un tipo de participación que tiene a la escuela como escenario privilegiado para el análisis y la transformación de las interacciones institucionales, como también para la deliberación de diversos temas y



problemas que forman parte de sus preocupaciones centrales. Así, “en el espacio escolar, el protagonismo político de los jóvenes-adolescentes encuentra su lugar ‘natural’ en los centros de estudiantes” (Batallán y otros, 2009: 51). Esto supone, entonces, que el derecho de la organización autónoma del estudiantado se materializa en la posibilidad de recuperar a la escuela como espacio público, conceptualizarla como espacio político y atender, así, intereses de los adolescentes vinculados a la construcción de condiciones de convivencia. Se trata, sin duda, de formas legitimadas de organización y representación de la acción política en el ámbito de las escuelas (Batallán y otros, 2009).

La tragedia de Cromañón, ocurrida en diciembre del año 2004, en la que murieron 194 jóvenes, potenció la participación de adolescentes y estudiantes secundarios en el espacio público: movilizaciones callejeras, autoconvocatorias, petitorios y demandas al Estado, sentadas y tomas de los edificios escolares, en función de reclamar por las condiciones de seguridad edilicia y por la provisión estatal de educación (Batallán y Campanini, 2008). Se trata de demandas que pueden sintetizarse en “la contundente frase ‘No queremos otro Cromañón’ que, más allá de las hipérbolos, instaló un nuevo umbral desde el cual pensar ciertos hechos, antes vividos como naturales o simplemente trágicos” (Svampa, 2008: 217).

Hemos recorrido un conjunto de experiencias sociales y políticas en las que se ponen de relieve las búsquedas de adolescentes y jóvenes por construir y apropiarse de los espacios de los que forman parte y por generar nuevos ámbitos de participación. Con sus matices y contradicciones, actúan, luchan, discuten, desarrollan un conjunto de acciones a través de las cuales pugnan por convertirse en actores sociales. Desde las condiciones materiales de vida hasta el plano cultural-simbólico, los tienen como protagonistas de prácticas políticas en las que imprimen sus percepciones del mundo y los horizontes que se proponen construir.

Reflexiones finales

Para contribuir a fortalecer procesos de democratización social que contemplen una participación amplia de diferentes sectores sociales, es necesario poner en juego distintos planos de la vida social. Ciertamente, existió en nuestro país una dinámica excluyente donde se puso de manifiesto una devaluación de diferentes identidades y sectores sociales, por

sobre todo de aquellos grupos pertenecientes a las franjas sociales atravesadas por el empobrecimiento social.

Es en este marco que los adolescentes de sectores populares se vieron afectados por un discurso que pone el acento en sus rasgos negativos. Ahora bien, con estas reflexiones no intentamos acercar una versión estilizada, sólo positiva o romántica de estos grupos. Más bien nos proponemos mostrar otras facetas, complejizar las miradas predominantes, discutir las caracterizaciones que los muestran como “peligrosos”. En todo caso, se trata de una vía para revisar los estereotipos con los que se suele retratar a los adolescentes y jóvenes de sectores populares, recordando que perteneciendo a tales sectores en el centro de sus problemas se halla la asimetría de poder y los modos a partir de los cuales las desigualdades permean las formas de pensar en su destino dentro de la sociedad.

Desde nuestra perspectiva, para “contrarrestar estas vivencias y representaciones sociales de los y las adolescentes, es posible establecer conexiones con los llamados procesos de reconocimiento social, en tanto ellos implican algún tipo de cambio cultural- simbólico vinculado a la valoración positiva (Fraser, 2000) de grupos que padecen diferentes tipos de discriminación. Es decir, nos estamos refiriendo a la posibilidad de afirmar y legitimar la presencia de estos grupos en la sociedad, para que no sólo se tornen más visibles, sino también, más simétricos” (Montesinos y Pagano, 2010: 16).

Con este telón de fondo, planteamos la necesidad de subrayar las diversas prácticas sociales y políticas que los tienen como protagonistas, en función de considerarlos “como actores políticos y estratégicos en las transformaciones y cambios de nuestra sociedad. Es desde y con ellos, en términos de potencialidades presentes y futuras, con la convicción de que hacen falta políticas que los incluyan en un sentido integral y en algún punto que promuevan el desarrollo integral de los mismos” (Jacinto, García y Solla, 2007: 29). De modos diversos, experimentando formas más tolerantes de hacer política y proponiendo nuevas vías de actuación, plantean muchas veces una crítica lúcida a las políticas que nos gobiernan (Reguillo, 2011) y ponen en juego allí sus aspiraciones por la justicia, la igualdad, los derechos y la ciudadanía.

Bibliografía

Altschuler, Bárbara (2006): "Municipios y desarrollo local. Un balance necesario". En Rofman, Adriana y Alejandro Villar, compiladores: *Desarrollo local. Una revisión crítica del debate*. Buenos Aires, Espacio.

Batallán, Graciela y otros (2009): "La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate". En *Revista Última década*, Chile, Centro de Estudios Sociales (CIDPA).

Batallán, Graciela y Silvana Campanini (2008): "La participación política de niños y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela". En *Cuadernos de Antropología Social*, número 28, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Bayón, María Cristina (2006): "Precariedad social en México y Argentina: tendencias, expresiones y trayectorias nacionales". En *Revista de la CEPAL*, número 88, abril.

Bommaro, Pablo y Melina Vázquez (2008): "La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs)". En *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, volumen 6, número 2, Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud (CINDE), Universidad de Manizales, Colombia.

Bonaldi, Pablo y Carla del Cueto (2009): "Fragmentación y violencia en dos barrios de Moreno". En Alejandro Grimson, María Cecilia Ferraudi Curto y Ramiro Segura, compiladores: *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires, Prometeo.

Bonnet, Alberto (2012): "La crisis del Estado neoliberal en la Argentina". En Mabel Thwaites Rey, compiladora: *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*. Santiago de Chile, Arcis-CLACSO.

Bottaro, Lorena (2010): "Organizaciones sociales, representaciones del trabajo y universo femenino en el espacio comunitario". En Gabriel Kessler, Maristella Svampa e Inés González Bombal, coordinadores: *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano bonaerense en la posconvertibilidad*. Buenos Aires, Prometeo-UNGS.

Coraggio, José Luis (2006): "Las políticas públicas participativas: ¿obstáculo o requisito para el desarrollo local?". En Adriana Rofman y Alejandro Villar, obra citada.

Danani, Claudia y Javier Lindenboim (2003): "Trabajo, política y políticas sociales en los 90: ¿hay algo particular en el caso argentino?". En Javier Lindenboim y Claudia Danani, coordinadores: *Entre el trabajo y la política. Las reformas de las políticas sociales argentinas desde una perspectiva comparada*. Buenos Aires, Biblos.

Delamata, Gabriela (2005): "Introducción". En Gabriela Delamata, compiladora: *Ciudadanía y territorio. Las relaciones políticas de las nuevas identidades sociales*. Buenos Aires, Espacio.

Del Cueto, Carla y Mariana Luzzi (2008): *Rompecabezas. Transformaciones en la estructura social argentina (1983-2008)*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional-UNGS.

Finnegan, Florencia y Ana Pagano (2011): *Productividad y precariedad en las prácticas con chicos, chicas y adolescentes de sectores populares*. Buenos Aires, Dossier de Itinerarios del Instituto de Tiempo Libre y Recreación (ISRLYR, GCBA) con el Centro de Alternativas y Debates en Educación y Sociedad (CADES).

Fonseca, Claudia (2005): "La clase social y su recusación etnográfica". En *Etnografías contemporáneas*, número 1. Buenos Aires, UNSAM.

Forni, Pablo (2001): *Las redes interorganizacionales y sus implicancias en el desarrollo de las organizaciones comunitarias de los pobres y excluidos. Estudios de caso en el Gran Buenos Aires durante la década del noventa*. Disponible en <http://www.unesco.org.uy/most/seminario/ongs>.

Fraser, Nancy (2000): "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'". En *Pensamiento crítico contra la dominación*, número 0, enero, Madrid, Akal.

Grassi, Estela (2003): "Política, cultura y sociedad: la experiencia neoliberal en la Argentina". En Lindenboim y Danani, obra citada.

Jacinto, Claudia, Cristina García y Alejandra Solla (2007): *Programas sociales. Lógicas desencontradas, abordajes acotados*. Buenos Aires, UNESCO-IIPE-Redetis-Fundación SES. Disponible en <http://www.redetis.org.ar/media/document/sesfinal.pdf>.

Kessler, Gabriel, Maristella Svampa e Inés González Bombal (2010): “Introducción. Las reconfiguraciones del mundo popular”. En Kessler, Svampa y González Bombal, obra citada.

Kessler, Gabriel y Denis Merklen (2013): “Una introducción cruzando el Atlántico”. En Robert Castel y otros: *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires, Paidós.

Merklen, Denis (2005): *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires, Gorla.

— (2009): “Vivir en los márgenes. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires a fines de los 90”. En Maristella Svampa, editora: *Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires, Biblos.

Montesinos, María Paula y Ana Pagano (2010a): “Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa”. En *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, volumen 8, número 1, Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud (CINDE), Universidad de Manizales, Colombia.

— (2010b): “Claves para pensar trayectorias escolares en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos”. En Florencia Finnegan, compiladora: *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires, Aique.

Reguillo Cruz, Rossana (2007): “Jóvenes, riesgos y desafiliaciones en Latinoamérica”. En *Propuesta Educativa*, número 28, Buenos Aires, FLACSO.

— (2011): “Los jóvenes creen en el dios Hoy por sobre todas las cosas”. En revista Ñ, diario *Clarín*, 3 de marzo de 2011.

Repetto, Fabián y Mariana Chudnovsky (2009): “Las políticas sociales en la Argentina”. En Yesko Quiroga y otros: *Consenso progresista: las políticas sociales de los gobiernos progresistas del Cono Sur*. Disponible en <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/chile/06402.pdf>.

Svampa, Maristella y Sebastián Pereyra (2003): “Las dimensiones del actor colectivo”. En *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires, Biblos.

Svampa, Maristella (2005): *La sociedad excluyente*. Buenos Aires, Taurus.

— (2008): *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Tuñón, Ianina (2008): “Jóvenes en contexto de pobreza. El tránsito por la escuela y su capacidad de pensar proyectos personales”. En Agustín Salvia, compilador: *Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Documentos citados

Boletín UNICEF Argentina (2005): “Abrazo simbólico en el Congreso para que aprueben la Ley de Infancia”. En *La Lupa. Revista Digital de la Fundación SES*, 2005, año 1, número 9. Disponible en http://www.fundses.org.ar/lupa/lupa09/09_n5.htm.

Red por los Derechos de los Jóvenes (RED x RES): <http://www.redxder.org.ar>.

Las culturas juveniles y la escuela

Gabriel Galliano
 Docente del Ciclo
 de Licenciatura en
 Educación Secundaria
 UNM
 gabriel.galliano@hotmail.com

La ciencia antropológica surgió a fines del siglo XIX, como el estudio de los otros, determinada por el concepto de cultura. Cada sociedad tenía su cultura y como tal era estudiada. Las diversas corrientes antropológicas intentaron explicar las otredades de distintas maneras, pero siempre basadas en el concepto antropológico de cultura. En los últimos veinte años, la cultura y el concepto que la define han sido puestos en duda por las nuevas teorías antropológicas. En sentido contrario, la noción de culturas juveniles ha sido resaltada, en particular por los medios de comunicación y por el sistema escolar. Sin embargo, no parecen existir culturas o grupos juveniles cerrados –al menos entre las clases pobres– que impidan su interacción y su comunicación con la escuela y con otros grupos sociales.

El concepto de cultura

Uno de los aportes más significativos –probablemente el más importante– de la Antropología al conjunto de las ciencias sociales y al conjunto del conocimiento de los hechos sociales –incluyendo el que perciben y difunden los medios y el que manipula y enseña el sistema educativo– es el concepto de cultura.

El concepto antropológico de cultura, enunciado por Tylor en 1871, es considerado el punto de partida de la ciencia antropológica y ha determinado en gran medida la visión de los “otros” que particularmente el mundo europeo –y luego el norteamericano– utilizó a partir de allí. Según Tylor, cultura es “el conjunto complejo de creencias, hábitos y conocimientos que el hombre adquiere en tanto miembro de una sociedad”. Esta definición no sólo supera el concepto clásico –cultura como erudición, o bien como conocimiento de las artes clásicas–, sino que además acota pertenencias: una cultura se corresponde con una

sociedad. Para Tylor cada sociedad tenía una cultura, y las diferencias entre las distintas sociedades se debían a respuestas que obedecían a dos leyes: la unidad psicológica de la especie humana y la ley de respuestas uniformes a causas uniformes. Las sociedades no occidentales respondían de modo diverso debido a que no habían alcanzado el desarrollo evolutivo europeo. De tal modo, el evolucionismo justificaba la dominación y el colonialismo inglés. Las sociedades no europeas eran primitivas y atrasadas, y debían ser llevadas al progreso y la civilización.

Teorías antropológicas posteriores pretendieron superar el evolucionismo propio del siglo XIX. El funcionalismo y el relativismo cultural se propusieron refutar la noción de atraso y la visión unívoca de cultura, entendida como refinamiento o conocimiento. Cada sociedad, por el contrario, tiene su cultura, que por ser propia y acotada es independiente de las otras, e inconmensurable. De ese modo no se puede ni se debe comparar culturas, porque sus modos, sus hábitos o sus costumbres son propios y definen a cada sociedad. Cada cultura entonces debe ser respetada y defendida. El relativismo cultural y –sobre todo– el funcionalismo de Malinowski remarcaron la noción de “aldea” (Wright, 2007). Cada sociedad tenía un lugar, los nativos que los antropólogos investigaban estaban localizados y eran propios de allí. Sus culturas, además, se correspondían con su lugar.

Las visiones funcionalista y culturalista llegaron a considerar a la cultura como un hecho determinante e inevitable. Cada sociedad tiene su cultura y cada cultura es como la sociedad: no se modifica ni varía con el tiempo. Para el culturalismo, el cambio es visto como amenaza o como transculturación, y por consiguiente como pérdida. No se conciben las transformaciones históricas ni los contextos políticos o sociales. La cultura es una cosa, un dato, una esencia, y como tal inalterable. De este modo, invariante e invariable, debe ser cuidada y mantenida. La noción de cultura oponía a la naturaleza el valor de la diversidad. Cada sociedad era distinta de las otras porque tenía su propia cultura.



Por otra parte, la oposición entre naturaleza y cultura, planteada por Levi-Strauss, permite superar el racismo de la antropología evolucionista. Según él, el “pecado original” de la Antropología fue confundir lo social con lo biológico, la raza con las producciones mentales y materiales de cada sociedad. Por el contrario, en la concepción leviStraussiana no existe correspondencia entre raza y cultura. Lo social se explica por lo social y la raza –si es que puede sostenerse aun desde lo biológico tal concepto– no tiene relación con la cultura. De ese modo, el concepto antropológico de cultura refuta el racismo y el etnocentrismo de la sociedad europea con respecto a los pueblos “primitivos”.

Por su parte, Mead cuestiona la existencia biológica de etapas de la vida consideradas naturales, como la adolescencia.

La antropología entonces, a partir de criterios funcionalistas y culturalistas, permite superar el evolucionismo, el racismo y el etnocentrismo. Sin embargo, deja de lado los contextos históricos y plantea un nuevo determinismo. La cultura pasa a ser una esencia, y como tal, tan irrefutable como antes la raza.

Para la ciencia antropológica y para la difusión que de ella se ha hecho, tanto en otras ciencias sociales como en los medios de comunicación y en la educación, el concepto de cultura ha sido básico durante décadas y sigue siéndolo en muchos casos. No se conciben sociedades sin una cultura propia.

Grimson propone la metáfora del archipiélago cultural: “si en la forma de imaginar la población mundial del siglo XIX, los colores de la piel parecían ocupar un papel central, la idea de que el globo es un archipiélago de culturas diversas resulta muy potente en la actualidad”. Pero esa imagen se resquebrajó, señala Grimson, por motivos muy diversos: los primeros antropólogos crearon una ficción de homogeneidad que no existía. Los procesos de expansión colonial difundieron la heterogeneidad y la desigualdad. Además, las migraciones eran corrientes ya a principios del siglo XX: “si alguna vez hubo islas culturales, las personas, no obstante, se mueven desde hace tiempo de una isla a otra” (Grimson, 2011).

Clifford (1999) sostiene que las culturas siempre fueron “viajeras”. Los antropólogos como Malinowski, empeñados en sostener la noción de aldea acotada, no percibieron o no pudieron ver los viajes, las contradicciones y los intercambios. Para Clifford, la cultura es más una creación de los antropólogos que una realidad concreta. Es muy probable que nunca hayan existido culturas puras sin contacto con otras.

Muchos antropólogos, señala Grimson (2011), proponen abandonar el concepto de cultura porque no resulta ya operativo. Juliano (1998), por su parte, plantea que la antropología ha refutado al racismo, pero ha terminado por establecer un determinismo culturalista que en algunos casos puede tener consecuencias extremas: “la ciencia en general y la antropología, en particular, construyen parte de los argumentos que la gente considera válidos, que la gente utiliza”. [...] “Una parte importante del arsenal ideológico de los maestros con respecto a las minorías étnicas, está formado por una especie de esencialismo culturalista mal interpretado, es decir, pensar que la gente es irreductiblemente diferente aunque no por características raciales, sino porque tienen culturas distintas que condicionan definitivamente sus conductas”. La cultura, como antes la raza, justifica diferencias e incluso enfrentamientos y etnocentrismo. Si en el plano biológico la Antropología refutó la desigualdad y la diferencia, ¿por qué en el plano social las legitima? Las consecuencias pueden ser graves. No se debe favorecer, ni estimular, ni defender supuestas diferencias en función de la existencia de supuestas diversidades culturales.

La cultura y sus transformaciones

Tanto la imagen del archipiélago, como la vida de los pueblos y las sociedades tradicionales que eran objeto de estudio de la Antropología, se modificaron drásticamente a partir de la segunda mitad del siglo xx. Luego de la Segunda Guerra Mundial se pusieron en marcha procesos novedosos en la historia mundial y se agudizaron otros que ya eran conocidos. La descolonización, las luchas por la liberación y la emergencia del Tercer Mundo fueron también correlato de la Guerra Fría. Paralelamente, la expansión de los medios de comunicación y la difusión de las ideas y los valores de la sociedad norteamericana globalizaron el mundo en lo económico y lo social. Las migraciones tomaron una dimensión mundial pero adquirieron nuevos sentidos: desde Asia y África hacia Europa, y desde América Latina hacia Estados Unidos. Los procesos de urbanización, consecuencia de las migraciones, se aceleraron notablemente. En pocas décadas, la población mundial pasó a ser mayoritariamente urbana.

En Argentina, la crisis del treinta, y con ella las crisis de las economías regionales acompañadas de la mecanización agrícola, provocaron la migración de centenares de miles de pobladores rurales hacia las grandes ciudades, proceso que tuvo decisivas consecuencias sociales y políticas. Para la Antropología, tales cambios se correspondieron con cambios teóricos y metodológicos. Los “primitivos” se convertían en proletarios rurales. Luego migraban a las ciudades y eran obreros o pobres urbanos. Los estudios antropológicos se desplazaban entonces de las sociedades “tribales” a las comunidades “folk”, y luego a los barrios pobres de las ciudades.

Sin embargo, el concepto de cultura siguió estando en el fundamento de las teorías. El enfoque culturalista persistió más tiempo que la velocidad de los cambios. Fuera de la Antropología, en los medios de educación y el sistema educativo se mantiene una noción esencialista de la cultura. La televisión, la radio y los diarios reproducen la idea de cultura como un todo esencial, inalterado e inalterable. En muchos textos escolares, incluso, se sostiene la imagen de grupos indígenas como “buenos salvajes”, puros, atados a la tierra y con lengua, religión y costumbres propias e intocadas.

La construcción de otredades en definitiva se hace en base a diferencias culturales (Boivin, 2007; Rockwell, 1980). Diferentes grupos se definen por diferentes culturas. Esas culturas son siempre, por otra parte, localizadas: aldeas, tribus, barrios.

Cultura: posibilidades y límites

La ciencia antropológica ha revisado, en las últimas décadas, sus teorías y sus prácticas. Desde los años ochenta, y a partir de la crisis de los grandes sistemas teóricos, se repensaron muchos de los conceptos que parecían inalterables. En un contexto posmoderno, muchos autores, en particular Clifford (1991), Taussig (1995) y Geertz (1989; 1991), pusieron en duda la autoridad antropológica, el lugar antropológico y el concepto mismo de cultura. La cultura, sobre todo a partir de la revisión de textos fundantes como los de Malinowski, no puede ser ya vista como totalidad, ni implica unidades sociales, incompatibles con otras.

García Canclini (1990; 1995; 2004), por su parte, plantea la hibridación y la transnacionalización de las culturas. Para este autor, además, la multiculturalidad es un proceso no sólo social sino individual: todas las sociedades son multiculturales, pero también las personas concretas interactúan cotidianamente en distintos contextos culturales.

Para Augé (1996; 1998), la idea de cultura como esencia inamovible es impensable. La cultura es, por definición, creación, y –como tal– dinámica: una cultura que no cambia es un “cáncer sociológico”. Las culturas cambian y cambian también las identidades y las alteridades. El “otro” ya no es unívoco y localizado, no existen las culturas de guetos ni los espacios segregados: “el otro en su lugar, el de las postales y de los viajes turísticos, (...) ese otro aún existe pero se mueve, se diversifica, se multiplica”.

El otro localizado, acotado y con una cultura definida, es el otro exótico y culturalista. Para Geertz (1996), “aquellos buenos viejos tiempos del canibalismo y de la quema de las viudas, se nos fueron para siempre”. Plantea una antropología sin exotismo, en que las diferencias son más sutiles y las diversidades menos espectaculares pero más agudas. En el contexto actual se trata mucho más de desigualdades entre clases sociales que de diversidades culturales.

El otro exótico, sin embargo, es expresado y difundido por los medios de comunicación y por las concepciones culturalistas. Cuando los nativos, los otros exóticos, pasaron a ser campesinos y luego pobres urbanos, surgió la noción de “cultura de la pobreza” (Lewis, 1961). Los pobres son pobres porque viven en barrios pobres, y reproducen, en cualquier lugar, pautas propias de los pobres. Pero tal concepto no da cuenta de las interacciones, de los “no lugares”, los intercambios y los desplazamientos que los pobres urbanos realizan. De este modo, el concepto de cultura ha pasado a ser difuso y confuso, no se sabe bien qué define ni a qué grupos se refiere.

Los jóvenes: pobreza y cultura

En el mundo contemporáneo, los otros ya no son los aborígenes ni los mundos extraños y lejanos. Los otros se sitúan dentro de las mismas sociedades europeas, norteamericanas o latinoamericanas. Hoy los grandes “otros” son los marginales, los pueblos originarios y los pobres

de las ciudades. El concepto de cultura de la pobreza aludía a una visión culturalista de los pobres, donde se trataba no de desigualdad social, sino de diversidad cultural.

En el contexto actual, los jóvenes en general son vistos como “otros” notorios. La visión culturalista enfatiza la existencia de culturas juveniles que, en el caso de los jóvenes pobres, plantea una doble diversidad: por ser jóvenes y por ser pobres. Al proceso de surgimiento de tales culturas, algunos lo denominan neotribalismo (Maffesoli, citado por Padawer, 2008). Los jóvenes se agrupan y se segregan de otros de acuerdo a intereses y gustos específicos. A la discusión acerca de las tribus y el concepto de cultura relacionado con los jóvenes se suma la consideración de las circunstancias en que surgió la propia idea de juventud y de adolescencia. Mead (1993) señala la inexistencia, entre los samoanos, de las características psicológicas y las actitudes propias de los adolescentes norteamericanos: rebelión a las normas, desafío a los padres y a la autoridad, formación de ideales elevados, etcétera. Ninguna de tales cualidades aparece en los jóvenes samoanos. En Samoa se pasa, a través de un ritual de iniciación, de la niñez a la adultez. La adolescencia es entonces una construcción social y no un hecho natural. Tal como señala Maldonado (2000), “la idea de adolescencia fue creada, construida, inventada en la modernidad y a partir justamente de los procesos escolares”.

En las visiones culturalistas acerca de los jóvenes se enfatizan algunos aspectos propios de las tribus urbanas y de las bandas juveniles. En el primer caso se vincula con el ocio de la clase media (Padawer, 2008) y en el segundo se hace referencia a los jóvenes de clase baja. El prejuicio parece sugerir que los burgueses se divierten y los pobres roban. Los estereotipos acerca de los jóvenes son reproducidos y estimulados por los medios de comunicación: los wachiturros, los pibes chorros o los guachichorros, que no sólo expresan modas y refieren a grupos musicales, sino que sugieren conjuntos de valores que supuestamente interpretan a los jóvenes y luego son ponderados diferencialmente. Los medios exageran una visión culturalista y suponen que todos los jóvenes, particularmente los pobres, se adscriben a algún grupo, localizado y homogéneo, con pautas determinadas y de difícil comunicación. La “portación de rostro”, las modas en la vestimenta y la música, parecen abarcar toda la existencia de los jóvenes. La existencia de tales grupos es, en general, corta. Las modas se sustituyen unas a otras y el consumo rápidamente las elimina. En pocos años, algunos grupos que parecían muy difundidos y se suponían conflictivos, prácticamente desaparecieron: emmos, darks, floggers.

Los medios –sobre todo la TeVe– desde hace unos años han pretendido mostrar, en repetidos programas, los aspectos más espectaculares y dramáticos de la vida urbana. Los suburbios de las grandes ciudades argentinas (Rosario, Bahía Blanca, pero sobre todo Buenos Aires) son lugares donde la vida es extraña, ajena y violenta. El Gran Buenos Aires es un ámbito peligroso donde la violencia es cotidiana. La televisión muestra a los jóvenes de las localidades pobres del Gran Buenos Aires como desprovistos de todo proyecto de vida y desinteresados por la participación política o social. Los jóvenes pobres son excluidos o marginales y sólo se dedican a la violencia, la delincuencia, el alcohol y las drogas. Pertenecen a bandas suburbanas donde sólo se escucha cumbia villera o reggaetón, tienen sus propios códigos y los códigos de la “sociedad” global les son ajenos e incommunicables.

La escuela y las culturas juveniles

El sistema educativo en general y la escuela en particular han adoptado en los últimos años el paradigma culturalista. Según Rockwell (1980), se pretende que la educación supere las deficiencias de los grupos menos favorecidos con respecto al desempeño en la escuela. Las explicaciones culturalistas acerca del fracaso escolar sostienen que la deficiencia es debida a la diferencia cultural. Los pobres tienen códigos diferentes y no alcanzan a comprender los códigos de la escuela. De tal modo, las víctimas son culpables de su propio fracaso. La solución al fracaso, señala Rockwell, es, según la visión culturalista, adaptar la escuela a los educandos. Los educandos son portadores de una cultura que es una totalidad, una unidad social, con códigos y pautas propios e incommensurables. En la práctica escolar cotidiana no se observan tales diferencias. Los alumnos no mantienen un código único y cerrado. Si bien los lenguajes de muchos jóvenes utilizan términos variables y a veces incomprensibles, no son incommunicables ni imposibles de entender. Por otra parte, no tienen mucha duración y cambian rápidamente. Los alumnos, por lo demás, interactúan cotidianamente con otros contextos y otros lenguajes, y no existen términos que caractericen a un grupo o a otro.

No parece suficiente utilizar modas juveniles tales como peinado, vestimenta, lenguaje o música para definir a una etnia o un grupo aislado, como una cultura juvenil. Los jóvenes de los barrios pobres participan



todos los días en contextos multiculturales: con pares, con la familia, con la escuela, con los medios de comunicación. Un alumno de una escuela secundaria, en un barrio de Moreno, afirma: “cuando tenga hijos, van a ser hinchas de Boca, van a tomar mate y escuchar chamamé. (...) Si usted va a Corrientes, todos escuchan chamamé, ahí nadie escucha cumbia”. El alumno en cuestión no es, sin embargo, un pristino folclorista, nostálgico de la tierra de sus abuelos. En otra oportunidad “invitaba” a un compañero: “eh, guacho, ¿vamos a robar hoy? Eh, amigo, ¿te creés delincuente? ¿vas a salir de caño?”. Ante un conflicto entre compañeros, otros sostenían: “no se preocupe, profe, los problemas entre nosotros los resolvemos afuera de la escuela, a tiros”. Las referencias a la marginalidad y a la delincuencia no necesariamente son ciertas, muchas veces son meros desafíos sin consecuencia, otras afirman identidades: “ubicate, acá es barrio X”.

La interacción en contextos diversos es cotidiana: no hay pautas ni grupos cerrados que condicionen las relaciones entre alumnos. No se observa, tampoco, una actitud marcadamente xenófoba con respecto a extranjeros, al menos al punto que impidan la relación. No hay guetos ni segregación de paraguayos o bolivianos. Por el contrario, se llega a ver, por ejemplo, a alumnos de familias correntinas o misioneras intercambiar palabras en lengua guaraní con compañeros paraguayos.

En los ámbitos de la institución escolar, los jóvenes participan, en muchos casos, activamente. Así, por ejemplo, en el espacio Jóvenes y Memoria, los alumnos de distintas escuelas confeccionaron afiches, elaboraron videos y reflexionaron acerca de la historia argentina de las últimas décadas, en particular de la dictadura militar de 1976.

Existe otro factor que hace más fluida aún la relación de los jóvenes con contextos diversos, y es el uso de nuevas tecnologías. Es un hecho muy conocido y discutido el uso de teléfonos celulares en clase. Mucho más reciente, en cambio, es el uso de *netbooks* provistas por el Estado en las escuelas públicas. Los alumnos no sólo las usan para el trabajo escolar, sino también para el juego, incluso en el aula. Su uso permite la manipulación de códigos que supuestamente no son propios de los jóvenes. Los alumnos, por el contrario, interactúan con conocimientos y actividades que en principio parecen ajenos –por ejemplo: los contenidos de las materias–, pero acceden fácilmente a ellos a través de las *netbooks* y las utilizan sin mayor problema. El uso de las computadoras, por otra parte, es familiar para los jóvenes, independientemente de las clases sociales y las supuestas diferencias culturales.

Consideraciones finales

El concepto de cultura ha perdido su importancia central en la teoría antropológica. Los hechos culturales, sin embargo, existen y expresan, al menos, parte de la experiencia humana. Pero no determinan la existencia de grupos cerrados que no se comunican entre sí. Tales grupos cerrados (tribus, aldeas, comunidades), probablemente no hayan existido nunca. Siempre hubo intercambios, migraciones y desplazamientos.

La existencia de culturas juveniles y de tribus urbanas puede, como mínimo, ser cuestionada y relativizada. En cualquier caso, no determina ni condiciona las interacciones de los jóvenes entre sí, ni con la institución escolar. Las diferencias no son debidas a cuestiones culturales, sino a desigualdades sociales. Será necesario indagar, en función de una mayor inclusión, acerca de la influencia de tales procesos en el mejor acceso de los jóvenes a la escuela.

Bibliografía

Augé, Marc (1996): *El sentido de los otros*. Barcelona, Paidós.

— (1998): *La Guerra de los sueños*. Barcelona, Gedisa.

Boivin, M., A. Rosato y B. Arribas (2007): *Constructores de otredad*. Buenos Aires, Antropofagia.

Clifford, James (1991): “Sobre la autoridad etnográfica”. En *El surgimiento de la antropología posmoderna*, México, Gedisa.

— (1999): *Itinerarios transculturales*. Barcelona, Gedisa.

García Canclini, Néstor (1990): *Culturas híbridas*. México, Grijalbo.

— (1995): *Consumidores y ciudadanos*. México, Grijalbo.

— (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Gedisa.

Geertz, Clifford (1989): *El Antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós.

— (1991): “Géneros confusos”. En *El surgimiento de la antropología posmoderna*, obra citada.

— (1996): *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós.

Grimson, Alejandro (2011): *Los límites de la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Juliano, Dolores (1998): “Universal/Particular. Un falso dilema”. En *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires, Ciccus.

Levi-Strauss, Claude (1984): “Raza e Historia”. En *Antropología Estructural II*, México, Siglo XXI.

— (1993): *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona, Planeta-Agostini.

Maldonado, Mónica (2000): *Una escuela dentro de una escuela*. Buenos Aires, Eudeba.

Mead, Margaret (1993): *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona, Planeta-Agostini.

Padawer, Ana (2008): *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Buenos Aires, Teseo.

Rockwell, Elsie (1980): *Antropología y educación: problemas del concepto de cultura*. México, DIE.

Taussing, Michael (1995): *Un gigante en convulsiones*. Barcelona, Gedisa.

Tylor, Edward (1994): *Primitive Culture*. Nueva York, Brentano's.

Wright, Susan (2007): “La politización de la ‘cultura’”. En *Constructores de otredad*, Buenos Aires, Antropofagia.

Corriendo la frontera

M. Alejandra D'Andrea
 Docente de la
 Licenciatura
 en Trabajo Social
 UNM
 alepsi62@yahoo.com.ar

La función hegemonzadora de la educación de principios del siglo xx, se contrapone con la heterogeneidad de los tiempos actuales. Después del arrasamiento neoliberal que intentó borrar subjetividades para convencernos y convertirnos en consumidores, la diversidad impera: quebró el cerco y se hizo evidente.

Aunque todo acto humano de por sí es complejo, hoy más que nunca necesitamos navegar por coordenadas rizomáticas para poder llegar a la comprensión que esta realidad compleja nos exige. Es en este escenario donde hoy desarrollamos la enseñanza en universidades estatales. Un escenario en el cual no encontramos la institución educativa que conocíamos, ni los estudiantes que conocíamos, ni los docentes que conocíamos. Están, pero de otra manera, con otra significación. Están, si podemos captar sus manifestaciones diferentes. Están, si podemos dejarnos fluir, afirmándonos en principios inalterables. Están, si podemos interpelar nuestras propias certezas.

Aquellos que transitamos estos espacios debemos, de acuerdo con Silvia Dutchasky (2013), “des-armar” todo aquello que suponíamos establecido, para poder de esta manera producir las operaciones necesarias para habitar estos espacios y resignificarlos, con las mutaciones subjetivas que esto implique.

De la situación

A lo largo del siglo xx, asistimos a grandes cambios sociales y científicos que han transformado el mundo. El concepto de complejidad, enunciado por Edgar Morin (1994), se asienta manifestando sus dificultades lógicas y empíricas. Caduca la idea de totalidad y universalidad de una verdad única y absoluta, trayendo como consecuencia la apari-

ción de múltiples lógicas y racionalidades. Las instituciones son testigos insoslayables dentro de este paradigma, en el cual nuevos dispositivos y finalidades conviven con aquellos de periodos anteriores. El siglo xx, se caracterizó por visibilizar luchas, resistencias y denuncias de grupos que se consideraban excluidos, reprimidos y sometidos por el conjunto de significaciones hegemónicas. Los grupos feministas levantaron sus críticas al patriarcado y la división sexual del trabajo. Los trabajadores demandaron mejores condiciones laborales y aumento de sus remuneraciones, expresando su insatisfacción a través de huelgas y boicoteando la producción. Debido a los reclamos de estos grupos se comenzó a pensar el trabajo desde una dimensión ética.

Como corolario de este siglo vertiginoso la desaparición del “bloque comunista” provoca la generalización del sistema capitalista a escala mundial, instalando lo que conocemos con el nombre de globalización, con la consecuente pérdida de significación del Estado-Nación y sus secuelas en todos los planos.

De las instituciones

Podemos definir a las instituciones como cuerpos normativos y culturales, conformados por un conjunto de ideas, creencias, valores y reglas que procuran ordenar y normalizar a un grupo de individuos. En tiempos de supremacía de los estados nacionales la existencia era institucional. Las instituciones disciplinarias eran la manifestación de su funcionamiento, por donde circulaba la vida. El Estado no sólo otorgaba sentido sino que articulaba el funcionamiento entre ellas, produciendo un encadenamiento institucional que aseguraba la operatoria disciplinaria.

Las dos instituciones fundamentales para la producción y reproducción de ciudadanos del Estado-Nación son, indudablemente, la familia y la escuela. Específicamente, si tomamos a la institución educativa, su función dentro de esta lógica era generar hábitos de disciplina y de normalización, de tal modo que generara ciudadanos útiles para la sociedad, es decir, dispuestos a ocupar los lugares designados de manera incondicional. Ese modelo de escuela, pensada desde la trascendencia, responde a una razón única, y si el código fracasa se cae la institución misma.

Al debilitarse, el Estado-Nación dejó de producir las significaciones que volcaba en las instituciones, y éstas estallaron –coincidiendo con el diagnóstico de situación propuesto por Ana María Fernández (2007). No es que desaparecen, continúan funcionando, pero las prácticas que realizan difieren de aquellas que le daban sentido en tiempos de la Modernidad. Se pone en juego una nueva lógica: se pasa de una institución educativa con aspiraciones de trascendencia –desde los valores trascendentes forjados por fuera de esa comunidad– para operar en una institución educativa desde la inmanencia, vale decir, buscando y operando desde los modos de existencia en la comunidad educativa en que está inserta, pensando los posibles de las instituciones sin el cómodo abrigo de moldes universales, y creando, desde la práctica cotidiana, sentidos que sostengan su hacer. Si en los tiempos de la modernidad el pasado era la familia y el futuro para algunos era la universidad y para otros la fábrica, en los tiempos actuales, donde lo inmanente gobierna, las determinaciones futuras no existen: el futuro se reinventa en cada situación.

Se puede considerar que este paradigma invita a pensar y producir saber sobre el modo de gestionar los espacios formulando nuevas reglas de institucionalidad. La institución educativa se territorializa, propiciando la construcción de encuentros entre quienes las habitan y contraponiéndose a la reproducción automática de relaciones preexistentes. Los territorios son trazados problemáticos, decididos “no sobre la base de fantasías imaginarias, sino a partir de las fuerzas vivas que piden formas” (Duchatzky, 2013).

De los protagonistas

La suposición de determinadas operaciones lógicas y subjetivas de los estudiantes de instituciones educativas nació bajo el imperio del Estado-Nación. La intervención en una institución se apoya en las marcas previas de la subjetividad. Marcas efectuadas, anteriormente, en otro dispositivo disciplinario. Como dijimos, todo eso es posible cuando el Estado-Nación unificaba bajo un mismo régimen el conjunto de experiencias que se producían en una sociedad. Siendo así, la articulación entre instituciones está asegurada, más allá de que se presentaran situaciones excepcionales. El desvanecimiento del Estado-Nación produce una modificación en la subjetividad. No encontramos una subjetividad institucional formateada por las distintas instituciones de disciplinamiento, sino una subjetividad producto de los medios: podríamos denominarla *subjetividad mass mediática*. Por tal motivo, sus operaciones básicas no son las mismas, provocando un desajuste entre lo que el docente supone que el estudiante trae y lo que realmente el estudiante ha adquirido en su trayecto educativo.

En el caso de las universidades del conurbano, encontramos conviviendo estudiantes que provienen de familias sin trayecto educativo formal junto con los llamados “nativos digitales”. Ambos grupos de estudiantes se encuentran con docentes formateados de acuerdo a la lógica institucional de disciplinamiento. Los primeros son estudiantes de mayor edad, y en muchos casos son los primeros integrantes de sus familias en terminar la escuela secundaria. Los acompañan saberes populares que en muchos casos se contraponen a los académicos. Muchos tienen la vivencia de los contenidos que estudian pero les cuesta reconocerlos, ya sea porque la distancia entre las vivencias y los contenidos resulta muy estrecha, ya porque no han adquirido las habilidades necesarias para lograrlo.

Los “nativos digitales” son jóvenes de menos de treinta años que han nacido y crecido con la tecnología, es decir, en un mundo habitado por pantallas y teclados. Muchos de ellos tienen en su casa una o dos computadoras y una consola de videojuegos, y además tienen el teléfono celular que los acompaña desde muy pequeños. No eligen en su mayoría la escritura como modo de expresión, ya que leer y escribir en la era de la información implica un cambio en la modalidad de lectura. Estos nativos digitales procesan en paralelo, realizan tareas en forma simultánea, multimodal, procesan paquetes breves de información, su modo de aprender es a través del juego y la diversión, así como también mediante autoaprendizajes con tutoriales interactivos.

Configurando el paisaje educativo encontramos a docentes, en su mayoría “inmigrantes digitales”, que han sido moldeados por una cultura centrada en el libro, la tiza y el pizarrón. La infancia de estos protagonistas pertenece a la era analógica, sin pantallas, ni teclados, ni celulares. El procesamiento y la forma de realización de tareas son secuenciales, con un itinerario único y lineal. Dan prioridad a la lengua escrita y al trabajo individual. El modo de aprendizaje es serio y a través de la comprensión de textos extensos, rara vez incorporan el juego como metodología de aprendizaje. La actualización la realizan mediante la consulta física, mediante libros, revistas y cursos.

A esto se agrega que los docentes, cuyo trayecto educativo transcurrió durante la hegemonía del Estado-Nación, operan de acuerdo a la existencia trascendente de la ley. En tiempos de instituciones estalladas la vía de subjetivación es distinta y requiere la formulación de reglas para operar. La regla es la que permite la pauta de cada situación. La regla, que es precaria, que no se supone, es para un fin, sin ir más allá. Reglas de juego, o reglas de convivencia, para hacer posible el habitar las instituciones desde la inmanencia.

Conclusiones para abrir

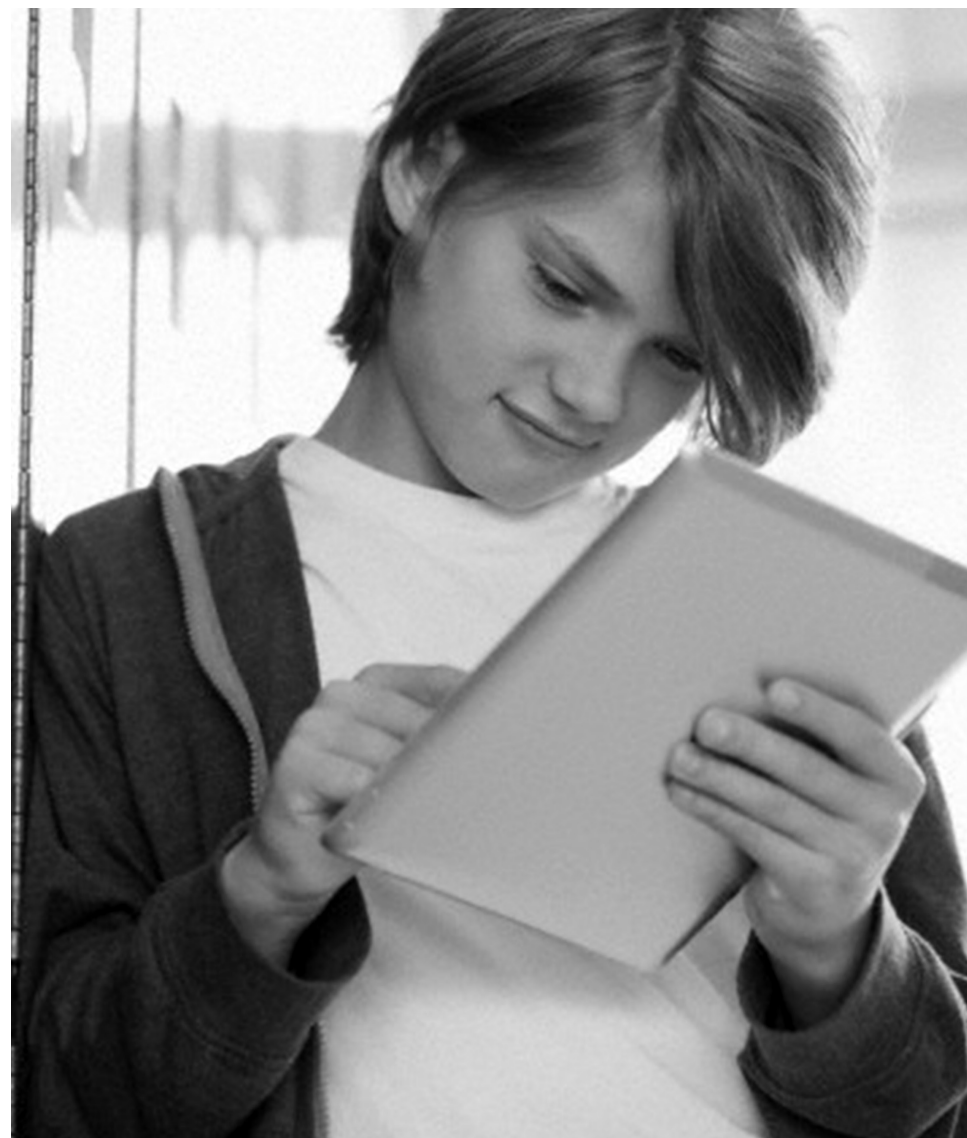
Pretendo con los párrafos siguientes enunciar ciertos puntos como sugerencia para abrir un espacio de creación reflexiva.

Aunque la descripción de lo que sucede en instituciones educativas nos traslada al relato bíblico sobre Babel, no debemos quedar capturados por esto. La historia muestra que la humanidad siempre transita cambios que son irreversibles, configurando un nuevo estado de la situación. El de hoy es uno más. Es imprescindible no caer en un “estado de pánico” que paralice nuestro accionar creativo para transcurrir en estos espacios.

Se ponen en juego diversas operaciones para habitar este espacio social contemporáneo, vincularse con otros, pensar, detenerse en medio de la aceleración y, aun así, deconstruir y construir sentidos. En un mundo fluido las operaciones no son homogéneas, pero no lo malinterpretemos: el texto no desapareció, está escrito tal vez en una gramática diferente a la que tenemos internalizada, pero la necesidad de construir sentido es intrínseca al ser humano.

Es preciso hacer una lectura profunda y desprejuiciada, libre de preconceitos y falsas creencias, para lograr la mejor integración de lo que existe con aquello que se puede construir.

Los senderos no están delimitados, van apareciendo debajo de nuestros pies con cada paso, pero si avanzamos dejando de lado la queja trágica podremos producir herramientas conceptuales para pensar la dimensión subjetiva que se despliega cuando se opera en lógicas de multiplicidad que desbordan lo instituido, corriendo una vez más la frontera de lo posible.



Bibliografía

Bleichmar, S. (2005): *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topía.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2013): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.

Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013): *Des-armando escuelas*. Buenos Aires, Paidós.

Fernández, A. M. (2007): *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires, Biblos.

Morin, E. (1994): "Epistemología de la complejidad". En Schnitman, D. F., *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.

Prensky, M. (2010): *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Disponible en: <http://www.marcprensky.com>.

Jóvenes y movimientos sociales: tensiones en torno a la “vida comunitaria”

Gabriela Fernanda Scarfó
Docente del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Inicial
UNM
gscarfo@docentes.unm.edu.ar

La cuestión de la “comunidad” ha sido pensada de distintas maneras en el transcurso de la historia. Está presente desde el siglo xiv, para referirse a “grupos sociales reales” pero también –desde el siglo xvi, en adelante– remite a “una calidad determinada de relación” marcada por el sentido de pertenencia, identidad y características comunes que, a la luz de discusiones más actuales, podríamos decir que tiende a soslayar la singularidad de la diferencia. Un hito importante en la historia de este concepto se produce a fines del siglo xix, –aunque hay indicios dos siglos antes de esta distinción– cuando Tönnies (1887) formaliza el contraste entre comunidad y Estado o sociedad, otorgando a la primera relaciones directas, totales y más significativas, en contraste con las relaciones más formales, abstractas e instrumentales de Estado o sociedad en su sentido moderno (Williams, 2000). Si bien con esta obra de Ferdinand Tönnies se inició, estrictamente hablando, la reflexión teórico-sociológica acerca de la comunidad, la preocupación acerca de este concepto se mantiene contemporáneamente en debates que incluyen, por un lado, autores como Habermas (1987) y Giddens (1990), en cuyos trabajos el concepto de comunidad carece de peso propio en comparación con la importancia que tuvo para la sociología de los “padres fundadores”, y por otro lado, otro “tipo” de sociólogos más volcados al ensayismo y menos proclives a la “dura” sistematización teórica, como Bauman (2003), Maffesoli (1990), Sennett (2000, 2001) y Scott Lash (1997), quienes le dedicaron comparativamente una mayor atención al concepto de comunidad.¹ Por otra parte, corresponde señalar que en cada uno de estos autores la comunidad

aparece con distintos matices y connotaciones. Asimismo, este “revival de la comunidad” no se restringe sólo a las ciencias sociales, sino que también es un concepto privilegiado de la reflexión filosófica.² Pero la pertinencia del concepto de comunidad –como señalan los trabajos de Marinis (2005; 2010)– no se debe sólo a su resurgimiento en la teoría sociológica contemporánea, sino a su (re)aparición en el discurso político y en las prácticas de las organizaciones sociales que han tenido lugar en las últimas décadas –fundamentalmente desde la década del 90– y que reavivan el pensamiento político y social contemporáneo.

A continuación, nos detendremos fundamentalmente en los aportes de Zygmunt Bauman y Ulrich Beck para analizar las tensiones entre comunidad e individuo que están presentes tanto en el significado de estas categorías teóricas como en el uso que de ellas reflejan las prácticas “comunitarias” que sostienen las organizaciones bajo estudio. Ambos autores sostienen el concepto de *individualización* como un fenómeno que caracteriza a la *segunda modernidad*. Beck (2004) lo aborda como *individualismo institucionalizado*, en tanto en las instituciones modernas los derechos civiles, políticos y sociales remiten no al grupo sino al individuo. Se trata entonces de un “desequilibrio institucionalizado” que implica un individuo desincrustado que debe hacer frente a los problemas globales en una sociedad de riesgo.

En este mismo sentido, Bauman (2003) señala cómo durante el curso de la *individualización* la seguridad se intercambió por la libertad. El autor retoma a Jean-Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallon (1996), en referencia

1. Se retoma aquí la distinción inicial señalada por de Marinis (2010), en tanto somero criterio de agrupamiento. Según el autor, los primeros –entre los cuales incluye también a Niklas Luhmann y Pierre Bourdieu– buscaron de maneras muy diversas “construir ambiciosos esquemas teóricos, sistemáticos, abstractos y generalizados”. Los segundos, por su parte, tendieron más bien a hacer de la práctica sociológica un ejercicio ensayístico de crítica cultural de la sociedad contemporánea.

2. Desde la mirada de la filosofía, el debate actual sobre la comunidad reconoce dos escuelas principales: la escuela francesa, cuyos principales representantes son G. Bataille, M. Blanchot, J.-L. Nancy y J. Derrida, y la escuela italiana, donde se destacan los trabajos G. Agamben y R. Esposito.



a la “ambivalencia del individualismo moderno” que potencia la emancipación y autonomía de los individuos, transformándolos en sujetos de derechos responsables de un futuro que parece no estar prefigurado por nada externo. En este nuevo escenario de cambios políticos, económicos y culturales, Bauman (2003) reconoce “dos fuentes de comunitarismo” que son recuperadas aquí, ya que dan cuenta de distintas maneras de resolver las incertidumbres que plantea la nueva época, y al mismo tiempo muestran la acción de los sujetos y su *agencia* –entendida como la capacidad de los sujetos para interpretar, actuar y reaccionar frente a las normas e instituciones (Giddens, 1982). Por un lado estaría la situación de los “triumfadores”, aquellos sujetos sociales que “logran convertir la individualidad *de jure*, en una individualidad *de facto*”. Son quienes no necesitan la comunidad porque son pocos los beneficios que obtendrían de las obligaciones comunitarias y mucho lo que podrían perder si quedaran allí atrapados. Goeff Dench señaló la característica que impulsa a salir de la comunidad a quienes pueden hacerlo: “un elemento integrante de la idea de comunidad es la obligación fraternal de compartir los beneficios entre sus miembros, con independencia de cuánto talento o cuán importantes sean”. Lo que equivaldría a igualar el comunitarismo en una “filosofía de los débiles”, siendo débiles los individuos *de jure* que no son capaces de alcanzar la individualidad *de facto*, y en consecuencia, necesitan que se imponga la obligación de compartir por sobre la idea de que se tiene lo que cada uno pudo obtener por sus propios méritos. Así, incapaces los “poderosos y triunfadores” de prescindir de esta lógica meritocrática que los distingue por su dignidad, valor y honor, están necesariamente negando la idea de comunidad. En consecuencia, los miembros de la “élite global” (con este concepto Bauman se refiere a la burbuja de la empresa y de la industria cultural) persiguen comunidades estéticas, es decir, una comunidad de *mismidad*, de quienes piensan o actúan como ellos. Los lazos de esta comunidad deben ser ante todo flexibles y no vinculantes, los compromisos son a corto plazo y sin consecuencias: “se busca una capa ligera, no una jaula de hierro”. En contraposición a las comunidades estéticas se encuentra la comunidad ética, aquella que buscan los individuos *de jure*, aquellos individuos “por designación” que deben resolver sus problemas solos y que luchan en vano por ser individuos *de facto*. Es un tipo de comunidad que, “colectivamente, podría hacer realidad aquello que, individualmente, echan de menos y les falta”. Se trata de una comunidad opuesta a la estética: implica tejer entre sus miembros una red de *responsabilidades éticas*, donde los compromisos sean a largo plazo, los derechos inalienables y las obligaciones irrenunciables. Los compromisos del tipo “compartir fraternalmente” sostienen la seguridad de todos sus miembros

frente a los errores y las desgracias de la vida individual. Es decir, una garantía de seguridad a la que no tienen acceso disponiendo solamente de sus pocos recursos.

A partir del análisis de la comunidad ética podemos comprender algunos vínculos que se tejen al interior de las organizaciones sociales que sostiene la vida comunitaria como un modelo *alternativo* de organización y de vida, es decir, un modelo de comunidad ética. Simultáneamente, se torna necesario encuadrar el surgimiento de este tipo de proyectos en el contexto histórico de la modernidad *líquida*, donde la constancia de los niveles de vida y la ausencia de una mejora visible se traduce como un signo de privación. La modernidad líquida, como época de la desvinculación, está marcada por un proceso de individualización según el cual los problemas se sufren y se solucionan en solitario. La vida, entendida como una experiencia individual, repercute en la percepción de la dicha o desdicha como resultado de la propia capacidad del sujeto. Como señaló Ulrich Beck (2004), a todos se nos exige “buscar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas”.

Llegados a este punto de la discusión teórica, nos preguntamos acerca de las experiencias comunitarias bajo estudio y sus limitaciones para escapar a la lógica de la individualización. En definitiva, si –como señala Bauman– existe una contradicción entre seguridad y libertad, en tanto perder la comunidad significa perder la seguridad y ganar comunidad significaría perder libertad, nos preguntamos cómo se juega esta tensión en las organizaciones sociales.

Vida comunitaria, cultura de la propia vida

En el marco de la realización del proceso de *individualización*, Beck (2004) señala el surgimiento de la *autocultura*, o “cultura de la propia vida”, entendida como la vinculación de individuos hacia la búsqueda de una “vida propia”. Entre las características que hacen a la cultura del yo, hay una que remite directamente a los nuevos movimientos sociales: “la autorganización orientada hacia la acción y no hacia las urnas”. Es decir, el derecho de los ciudadanos de hacerse cargo de las cuestiones que consideran relevantes. Se trata de una lógica de autorganización que produce sus propias iniciativas y exige apoyos y recursos institucionales. En el caso de las organizaciones bajo estudio, la cultura del yo señala la capacidad de resistencia desde el seno de la sociedad civil.

Ahora bien, en el marco de un capitalismo sin trabajo, el autor señala que la autocultura, lejos de ser la respuesta para la superación de las condiciones de precariedad, es precisamente el modo en que se agudizan las desigualdades sociales. Tampoco escapa a la individualización, dado que la autocultura lleva a los sujetos a cargar con la responsabilidad y la culpabilidad individual de su situación. En este punto, el sentimiento de culpa o vergüenza reemplaza a la conciencia de clase. Así, un destino colectivo estructuralmente determinado se transforma en culpabilidad, y la pobreza en atributo individual.

Entonces, ante el fracaso de la sociedad –o más bien del Estado– como totalidad capaz de ofrecer refugio y por lo tanto pertenencia, surge la comunidad local, la comunidad encarnada en un *territorio* que busca proveer el sentimiento de seguridad perdido. El resultado final es una comunidad compuesta por *mismidad*, es decir, una comunidad marcada por la ausencia del otro, lo que termina produciendo una especie de “gueto voluntario”³ (Bauman, 2003).

En este punto recuperamos a Loïc Wacquant, para quien el gueto combina el confinamiento espacial con el social, que se acentúan por la homogeneidad interior frente a la heterogeneidad del mundo exterior. En el caso de los individuos sin posibilidades de salir del gueto, esta mismidad se transforma en una “jaula de hierro” que, al no poder quitársela, termina por producir resentimiento. “Ser pobre en una sociedad rica conlleva el estatus de una anomalía social y de verse privado de controlar la propia representación e identidad colectiva” (citado en Bauman, 2003: 141). Así las cosas, “la vida del *gueto* no sedimenta en comunidad”. Cargar con el mismo estigma no hermana a los señalados. Por el contrario, despierta el desprecio y no logra fomentar el respeto mutuo, pese a las relaciones de amistad que puedan crearse. Wacquant (2007) señala la “maldición de ser pobre” en una sociedad en la que la participación en el consumo es condición de acceso a la dignidad social, “el pasaporte a la ciudadanía”, sobre todo para aquellos que –como los jóvenes de esta organización social que viven cotidianamente en contextos de desigualdad social– nada tienen para demostrar su pertenencia.

3. Si bien con estos términos Bauman busca señalar críticamente al producto de barrios cerrados, en su argumentación se refiere también a los auténticos guetos, marcados por la pobreza y la exclusión.

El campo empírico y una tensión cotidiana: ¿salida colectiva o individual? ⁴

Los primeros avances de investigación sostenían que para los jóvenes adolescentes que viven en situaciones de desigualdad social las experiencias de trabajo colectivo y comunitario fomentan en ellos el *reconocimiento* y el *respeto* que no obtienen en otros espacios sociales. En la actualidad, la continuidad y profundización del trabajo de campo permitió profundizar en la problemática social y documentar, también, las tensiones que aparecen en la vida cotidiana de estos jóvenes adolescentes que en ocasiones se debaten entre la seguridad que brinda elegir la vida comunitaria y la libertad individual que ocasiona no hacerlo.

La organización social –a la que llamaremos *La ola*– es una institución con corrientes de pensamiento y acción no asistencialista, cuyos argumentos apelan a la *cultura del trabajo* y a sus aspectos formativos en la construcción del niño y el joven como sujetos sociales, pero también como sujetos políticos insertos en una sociedad que les demanda competencias intelectuales y operativas que el circuito escolar “de pobres para pobres” no logra desarrollar igualitariamente. Comenzó su trabajo en 1999 con familias de General Rodríguez, una localidad ubicada en la zona oeste del Gran Buenos Aires. En la actualidad atiende a casi doscientos niños y jóvenes mayoritariamente provenientes de familias de zonas en situación de alta vulnerabilidad. Ellos participan de los diversos espacios que conforman esta organización de base territorial que ha venido creciendo a lo largo de los últimos quince años. Para este artículo se recupera el trabajo de campo realizado en el marco de un emprendimiento productivo –denominado *cooperativa de jóvenes*–⁵ donde se

desarrollan tareas agrícolas tales como cría de cerdos, pollos y huerta orgánica. Para la organización, el objetivo del espacio es que los jóvenes adolescentes puedan recuperar la *cultura del trabajo*, entendida “no sólo como la adopción de costumbres laborales y su sostén en el tiempo, sino también la conciencia de que el trabajo dignifica en cuanto ayuda como organizador de la vida familiar y retribuye con su producción”.⁶

En trabajos anteriores (Padawer y otros, 2009; Scarfó, 2010) se señaló que en las organizaciones sociales bajo estudio se construye cotidianamente la perspectiva de que los niños y jóvenes son sujetos que atraviesan un proceso de progresiva autonomía bajo la protección adulta. Esto implica atender al otorgamiento –también creciente– de la posibilidad de autosostenimiento. Como señala Sennett (2003), en la sociedad moderna el respeto, la ciudadanía y la desigualdad se vinculan a partir de las capacidades de autosostenimiento, y en consecuencia *el respeto* por parte de los otros y por sí mismos está atado a la capacidad de ser autosuficiente en términos materiales, aunque al mismo tiempo la dignidad del trabajo sólo puede ser alcanzada por unos pocos.

Para los referentes adultos de *La ola*, la sociedad actual está atravesada fuertemente por “valores como el individualismo, el egoísmo y la resignación” que “condenan en forma progresiva y cada vez más brutal a por lo menos tres generaciones”. Frente a esta situación se proponen “construir otra sociedad, basada en un estilo de vida comunitario y cooperativo, desde lo cotidiano hasta la forma de producción económica o cultural”. En este sentido, la cooperativa agraria representa un emprendimiento comunitario, donde el trabajo colectivo y solidario es la base de la tarea cotidiana. La salida individual es explícitamente considerada negativa, al tiempo que se insiste en una “formación humana comunitaria y cooperativa”.⁷

Esta propuesta de vida comunitaria recupera el contraste que señalara Tönnies (1887) entre comunidad, como un espacio de relaciones directas, totales y más significativas, y sociedad, definida por relaciones más formales, abstractas e instrumentales. Asimismo, implica un elemento integrante de la idea de comunidad, la obligación fraternal de compartir el trabajo y los beneficios entre sus miembros, con independencia

4. Lo analizado en este punto corresponde a los avances de mi tesis doctoral “Prácticas escolares alternativas: el trabajo como principio educador de la infancia” y forma parte de la producción de un equipo de investigación más amplio que documenta las prácticas de niños y jóvenes adolescentes, encaminadas hacia el “bien común” o espacio público. Para preservar el anonimato de los interlocutores y las instituciones se ha optado por utilizar seudónimos en todos los testimonios.

5. En general, se respetan las regulaciones del trabajo de los jóvenes adolescentes que en Argentina se rigen por lo estipulado en la reciente Ley 26.390 sobre Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, sancionada en junio de 2008 y que modifica a la Ley 20.744 de Contrato de Trabajo (sancionada en 1974). La nueva ley eleva la edad mínima de admisión al empleo desde los 14 a los 16 años (artículo 2).

6. Fuente: documento institucional de circulación interna.

7. Fuente: documento institucional de circulación interna.

de cuánto talento o cuán importantes sean. En términos de Bauman, pretende ser una comunidad ética, un tipo de comunidad que busca colectivamente hacer realidad aquello que individualmente los sujetos no pueden alcanzar.

La vida comunitaria en la cooperativa agraria implica una responsabilidad colectiva por el trabajo en el campo. Así, aunque los jóvenes reciben un pago por mes en concepto de *salario*, si algún mes el campo no genera ingresos a través de la venta de animales, el *salario* se reduce o no se recibe. Cuando eso sucede, los jóvenes ponen en tensión el sentido de su pertenencia a la *cooperativa de jóvenes*. En este sentido, si en los primeros avances de investigación se sostenía que las experiencias de trabajo colectivo y comunitario fomentan en ellos el *reconocimiento* y el *respeto* que no obtienen en otros espacios sociales, es necesario matizar esta afirmación a la luz de la importancia que adquiere el *salario*. En varias oportunidades los jóvenes señalan su malestar por no cobrar mensualmente y en otras tantas ocasiones esto provocaba el abandono de sus tareas o a la realización de las mismas a desgano.⁸

De esta forma, es en estos intersticios de la vida cotidiana donde lo colectivo pierde fuerza y la salida individual surge como otra perspectiva posible. Retomando a Bauman (2003), si en la comunidad se intercambia seguridad por libertad, para algunos jóvenes la seguridad (representada en un hogar donde dormir, comida y ropa) no es suficiente frente el peso de las responsabilidades colectivas que conlleva y un trabajo escasamente remunerado. Cabe recordar, como se señaló anteriormente, que el respeto está ligado no sólo al trabajo realizado sino a la retribución que se obtenga del mismo, en tanto forma de garantizar el autosostenimiento, entendido aquí en oposición a la dependencia, situación que aparece como vergonzante para los sujetos. Así, cuando “el campo no va bien” y la organización paga los *salarios* (ante la imposibilidad de que el dinero salga de la propia cooperativa), los jóvenes manifiestan su disconformidad afirmando: “nosotros queremos depender de nosotros. No queremos que Oscar (referente de la organización) venga y se ocupe de nosotros. O que venga otro de afuera y se ocupe de los problemas de nosotros”.

8. Además, es posible suponer que el cobro de un salario mensual fijo quebranta las bases de un emprendimiento cooperativo, en el cual, por principio, los integrantes son “dueños” o “socios” y no trabajadores con salario. Este hecho remite a una relación laboral tradicional que tampoco contribuye a construir lazos fuertes de pertenencia con el proyecto.



Como se anticipó, el proyecto de La ola se distancia de perspectivas asistencialistas porque no busca ser “un lugar de contención” o “una experiencia para que los adolescentes no estén en la calle”. Por el contrario, persigue como objetivo último la “transformación estructural de la sociedad, experimentando en pequeño el país que queremos para todos”. En este sentido, se pone en juego una lógica de autoorganización que no escapa al proceso de individualización que señala Beck (2004). Sin embargo, pareciera haber una tensión al interior de esta institución que, al mismo tiempo que pugna por crear valores comunitarios –en manifiesta oposición el individualismo reinante en la sociedad actual–, no logra escapar de esa misma lógica y corre con las consecuencias de la “autocultura”, es decir, lleva a los sujetos a cargar con la responsabilidad y culpabilidad individual de su situación y simultáneamente hace aparecer el sentimiento de culpa o vergüenza. Como señala un joven: “los pibes de mi edad están tirados fumando. A mí no me dan lástima, todos tuvimos oportunidad de trabajar y estudiar. Estudiar y venir a trabajar es una responsabilidad mía”.

En el trabajo de campo puede verse cómo algunos jóvenes buscan salirse de La ola en un intento de liberarse de la marca de “ser pobre”. Estas situaciones parecerían mostrar formas de resistencia que buscan quitarse el peso de una representación e identidad colectiva marcadas por la pobreza y la desigualdad social. Por otra parte, en tanto los jóvenes varones de la organización desempeñan sus actividades laborales en una cooperativa agraria, deben hacer frente además con el estigma del trabajador del campo, oficio socialmente desvalorizado. Como señala un joven entrevistado: “a mí me gusta más la ciudad, cualquier cosa menos el campo. Me gustaría vivir en La ola pero no trabajar ahí. (...) Yo no me siento parte del campo, y me llevo bien con todos los que se fueron”.

Como señala Wacquant (2007), la carga del mismo estigma no hermana a los señalados. La “maldición de ser pobre” –en una sociedad en la que la participación en el consumo es condición de acceso a la dignidad social– permite suponer por qué los jóvenes impugnan el trabajo en el campo, que hasta ahora no les ha dado una renta que tal vez logre revertir el estigma.

Palabras finales

Retomando a Williams, la palabra comunidad, “a diferencia de todos los otros términos de la organización social (Estado, nación, sociedad, etcétera) nunca parece usarse de manera desfavorable ni tener como contraste ningún término positivo de oposición o distinción” (Williams, 2000: 77). Sin embargo, en esta organización social la vida comunitaria no es siempre un término estrictamente positivo. En ocasiones, la idea de colectivo que subyace en ella alcanza para dar seguridad a todos los sujetos que viven en este tipo de comunidad ética. En otras, las demandas individuales que sostiene parte de los jóvenes trabajadores tensionan la seguridad que brinda vivir en comunidad y remarcen la libertad de vivir fuera de ella.

Sumado a las dificultades de pensar lo individual dentro de lo colectivo, la representación de esta comunidad –que abarca un colectivo de sujetos atravesado por la desigualdad– acentúa el estigma del “ser pobre”. Si, como sostiene Wacquant, ser pobre en esta sociedad implica cargar con el estatus de “anomalía social”, es posible entonces que los jóvenes busquen nuevos horizontes que en ocasiones impliquen el abandono de la *comunidad*.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI.
- (1999): *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Batallán, G. (2007): *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Batallán, G. y S. Campanini (2005): “Infancia, Juventud y Política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia participativa”. Ponencia en el *I Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario, Asociación Latinoamericana de Antropología.
- Batallán, G. y J. García (1992): “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico”. En *Revista Publicar*, N° 1, Colegio de Graduados de Antropología, Buenos Aires.
- Beck, U. y E. Beck-Gernsheim (2004): *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Madrid, Paidós Ibérica.
- Beck, U., A. Giddens y S. Lash (1997): *Modernización reflexiva*. Madrid, Alianza.
- de Marinis, P. (2010): “Comunidad: derivas de un concepto a través de la historia de la teoría sociológica”. En *Papeles del CEIC*, introducción al monográfico sobre “Comunidad”, Universidad del País Vasco.
- (2005): “16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)”. En *Papeles del CEIC*, N° 15, páginas 1-39.
- Fitoussi, J. P. y P. Rosanvallon (1996): *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial.
- Geertz, C. (1987): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Giddens, A. (1990): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza.
- (1982): “Hermenéutica y teoría social”. En *Profiles and Critiques in Social Theory*, University of California Press. Traducción en Mimeo de José Fernando García.
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- Lash, S. (1994): “La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad”. En U. Beck, A. Giddens y S. Lash: *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza.
- Maffesoli, M. (1990): *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona, Icaria.
- Mazzoli, P. y G. Miñana, G. (2009): “Tejiendo lazos, saberes y solidaridad: experiencias socioproductivas hacia la inclusión”. En *Pedagogía, trabajo y movimientos sociales: una experiencia de formación en la UBA*. Compilado por Silvia Llomovatte y otros. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. CD-ROM.
- Neufeld, M. (1997): “Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación”. En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, N° 17.
- Padawer, A., G. Scarfó, M. Rubinstein y M. Visintín. (2009): “Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización”. En *Revista Intersecciones en Antropología*, volumen 10, N° 1, Olavarría.
- Scarfó, G. (2010): “Tensiones en torno a la relación entre niños, jóvenes adolescentes y trabajo. Un estudio antropológico en el seno de dos movimientos sociales”. En *Revista Margen*, N° 57, Buenos Aires.
- Sennett, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- (2001): *Vida urbana e identidad personal. Los usos del orden*. Barcelona, Península.
- (2003): *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.
- Sousa Santos, B. (2000): *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, Desclée.
- Tönnies, F. (1947 [1887]): *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires, Losada.
- Wacquant, L. (2007): *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Actores, representaciones y discursos: desafíos de la política social

M. Belén Aenlle
Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM
baenlle@yahoo.com.ar

El modelo de Estado pos 2003 implicó numerosas transformaciones económicas y políticas, y también en el nivel de la política pública y de la política social, que se fueron alejando de algunas características que habían asumido en el modelo neoliberal, y se fueron construyendo paulatinamente desde la universalidad y el reconocimiento de derechos. Los cambios en la política laboral y previsional o la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH), entre otros ejemplos, dan cuenta de estos cambios. Pero son difíciles de revertir no sólo las profundas mutaciones sociales producidas durante los 90, sino también algunas características de la política social neoliberal, en la que gravita fuertemente la comprensión de las causas de la pobreza ligadas a lo individual, a determinadas características o capacidades de los sujetos, a una cultura o sub cultura de grupo. Para construir más institucionalidad y profundizar el paradigma de la universalidad y de los derechos, se convierte en un desafío la deconstrucción de la identificación de las causas de la pobreza en aspectos individuales. La atribución a una causa individual o colectiva es, en sí misma, un importante indicador de las maneras en que los individuos y las sociedades se relacionan con la pobreza. Las percepciones públicas de la misma tienen un rol clave en la legitimación de la desigualdad y en la delimitación de las fronteras de intervención del Estado en la provisión de bienestar en general y del combate de la pobreza en particular (Lepianka, 2010, citado en Bayón, 2012).

La forma en que comprenden la pobreza las personas que intervienen en el diseño y la implementación de políticas sociales se constituye en un factor importante para analizar cómo se reproducen, se modifican y coexisten paradigmas dominantes y alternativos, cómo se producen o perpetúan significaciones y acciones con relación a las personas pobres y a la pobreza. Este artículo propone repensar las representaciones y los discursos de la pobreza en los agentes de la política social, y la deconstrucción de clasificaciones y categorizaciones de la pobreza ligadas a la atribución de sus causas a características de los sujetos. Se trata de un

desafío para avanzar en una política social que comprenda la pobreza como proceso relacional y se profundice como herramienta del Estado para la garantía de derechos.

Transformaciones de las políticas sociales pos 2003

Durante los noventa la sociedad argentina vivió un proceso de mutación profunda en el que se agudizó la polarización social y la desigualdad (Svampa, 2005) y se fueron diluyendo los ejes que históricamente habían servido como integradores sociales. El Estado neoliberal embistió contra los logros ya erosionados del Estado de Bienestar, y la política social se focalizó en los extremadamente pobres, volviendo a atribuir las causas de la pobreza a los propios individuos y realizando una fuerte clasificación y categorización de la pobreza. Como bien observa Merklen (2010), en este proceso de transformación los trabajadores pasaron a ser denominados como “pobres”, lo que implicó una redefinición de los problemas sociales y de los dispositivos capaces de servir al combate de la “nueva plaga”.

Después de 2003, el Estado asumió otro rol y hubo cambios significativos: reversión de marcadores económicos, crecimiento del PBI y una revalorización de la noción de derechos, ya no necesariamente ligada a la figura de trabajador asalariado –como lo fue durante el Estado de Bienestar– y sí a la de ciudadano. Fueron cambios también palpables y notorios en la política social, especialmente en la política laboral y previsional y en la implementación de la AUH. Sin embargo, los cambios de los noventa se habían metido hondo, y el proceso de mutación, fragmentación y desigualdad seguía en marcha. La reducción de la desigualdad fue



presentada como objetivo de las políticas, ganando adeptos el abordaje de la cuestión social desde la desigualdad, que en tanto noción relacional permitió inscribir la pobreza dentro de la dinámica social y entenderla como producto de las inequidades (Kessler, 2014). Gabriel Kessler observa que en esta última década hubo claros movimientos hacia una mayor igualdad en ciertas dimensiones, pero también perduraron –o en ciertos casos hasta se reforzaron– otras desigualdades.

Soldano (2014) sostiene que, más allá de algunos innegables avances en la recuperación de un imaginario de universalidad, mirando las condiciones de vida en el Conurbano no se puede afirmar aún que los efectos del paradigma neoliberal estén superados. Los lenguajes institucionales siguen operando en el paradigma de las capacidades individuales, no pudiendo incidir sobre los mecanismos instalados de producción de desigualdad social y espacial. Soldano también plantea la necesidad de enfrentar los desafíos de la desasistencialización de la política social, visualizándolos en dos dimensiones: por un lado la construcción de instituciones desde las cuales se modelen derechos de ciudadanía como lugares de referencia igualitarios y compartidos por los habitantes; y por otro, la transformación de la retórica dominante, la deconstrucción de un complejo y denso sistema de categorías que todavía gravita, robusto y eficaz, entre nosotros, en el sentido común de los distintos sectores sociales. Clemente, Molina y Roffler (2014), al analizar la pobreza persistente, afirman que pueden diferenciarse dos dimensiones en cuanto a los efectores de la política social: el plano de las dimensiones políticas y técnicas que definen el enfoque, el tipo, la calidad y la cobertura de las respuestas; y el de los efectores institucionales que forman parte del dispositivo institucional del Estado. Es decir, las determinaciones que toman los decisores y la propia racionalidad de los efectores en los diferentes planos de ejecución que tiene la política social.

Consideramos que la visualización de las causas de la pobreza en lo individual, lo relacionado a la “cultura de la pobreza” y otros elementos de la política social neoliberal continúan vigentes y se constituyen en desafíos para profundizar la perspectiva de universalidad y derechos.

Agentes, representaciones y discursos de la pobreza

Los diferentes modelos de políticas sociales tienen relación con diversas representaciones, supuestos y discursos de la pobreza. Esto ha sido reconocido y analizado por numerosos autores (Álvarez Leguizamón, 2001; Cardarelli y Rosenfeld, 2000; Tenti Fanfani, 1992). En el campo de la política social intervienen actores con características diferentes, actores que deciden, participan y que en sus interacciones preparan y condicionan las decisiones centrales de una política (Aguilar Villanueva, 1996), y actores que implementan y desde esa implementación también construyen y reconstruyen las políticas sociales. Así, estos actores construyen y reconstruyen determinadas comprensiones de la pobreza y la desigualdad.

Los actores que intervienen en las políticas surgen de recorridos y trayectorias heterogéneos. Tal como asegura Aguilar Villanueva (1996), operan con supuestos y categorías relativas a la comparación y comportamientos de la “realidad”, que configuran “modelos conceptuales” o “marcas de referencia” –implícitos o explícitos– que determinan la manera de describir los hechos, de definirlos y problematizarlos, de clasificarlos y explicarlos, condicionando las acciones. El espacio institucional en que estos actores se reúnen está entonces atravesado por el paradigma vigente y dominante y por una construcción –política, técnica y social– de la pobreza, vinculada a una historia y a este período histórico particular, construcción que cristaliza y legitima las percepciones y modalidades de intervención del Estado y la sociedad como paradigma de políticas sociales (Cardarelli y Rosenfeld, 2000). Pero si bien es importante el peso de este discurso dominante, son también importantes las representaciones de quienes tienen poder y autoridad para nombrar y clasificar a las personas pobres. Las representaciones y los discursos de los sujetos con poder de nombrar tienen más fuerza de intervención en la creación de categorías y clasificaciones, de estereotipos, en la delimitación de fronteras y posibilidades (Bourdieu, 1985). Es importante analizar estas representaciones y esta interacción para comprender la política social, los obstáculos o los facilitadores de implementación y profundización de nuevos paradigmas. Como ya mencionamos arriba, algunas características de la política social neoliberal persisten, y entre otros factores esto tiene relación con los agentes de la política social y sus propias comprensiones de pobreza, desigualdad, universalidad y derechos.

Describiremos dos lógicas presentes y en pugna en el campo de la política social en la última década: la lógica de la igualdad y la lógica de la desigualdad.¹

La lógica de la desigualdad y sus soportes

Cuando hablamos de la lógica de la desigualdad hacemos referencia a mecanismos, modos o formas que, articulados, operan en la producción y reproducción de la desigualdad. Este concepto nos permite abordar y comprender también la desigualdad como proceso relacional. La lógica de la desigualdad tiene entonces relación directa con el concepto de “privación de identidad” de Vasilachis (2003): con él esta autora muestra que cuando se niega, por diversas acciones o estrategias discursivas, la identidad esencial² de las personas, se está privando de identidad, creando diferencias, consolidando la desigualdad y, paralelamente, legitimando el poder de unos sobre otros y creando distancias. Vasilachis hace referencia también a que quienes definen, explican e interpretan la pobreza pueden ser vistos como sujetos activos en posibles relaciones de privación. Podemos decir entonces que estas estrategias o soportes de la lógica de desigualdad son mecanismos que refuerzan las distancias sociales y niegan la igualdad esencial.

En esta lógica está presente la función clasificatoria, y en ella las tipologías descriptivas sirven para marcar relaciones con otros (Baczko, 1991; Tilly, 2000). Aparecen, bajo palabras diferentes, básicamente dos categorías de personas pobres: por un lado los que parecen no tener posibilidades de cambiar su situación, “los estructurales”, “a los que no les interesa nada”, “los que se quedaron ahí y ahí están”, “los insalvables”, “los no reciclables”; y por otro lado los que sí tendrían estas posibilidades, “los nuevos pobres”, “los que tiran a progresar”, “los que salen a flote”, “los salvables”, “los reciclables”. Las palabras que se usan para

1. Tomamos como referencia para plantear estas lógicas el trabajo de campo realizado por la autora para la obtención del título de Magister en Políticas Sociales (UBA, 2012): “Representaciones de pobres y pobreza en los agentes de la política social argentina post 2003”.

2. Vasilachis utiliza el término “esencial” no retomando posturas esencialistas, sino haciendo referencia a “lo común” o lo “constitutivamente común” entre los sujetos. Utilizaremos en este trabajo indistintamente los conceptos “esencial” o “constitutivo”.

establecer estas diferencias no son neutras, poseen un fuerte peso de nominación y de demarcación de posibilidades. A la primera categoría se le atribuyen características vinculadas a una elección y a una actitud personal, parecen por esto estar condenados a permanecer en esa condición. La segunda categoría, aun viviendo en la pobreza, parece tener otras características y actitudes que sí permitirían cambiar su situación: “tiran”, “salen”. Para éstos la pobreza ya no sería una condición, sino una situación.



Analizando la política social neoliberal, Lautier (1998) observa que, para realizar la selección de aquellos que son dignos de ser ayudados, se mezclan inevitablemente los datos con apariencia objetiva (por ejemplo: conocimientos) y los datos más subjetivos (“espíritu empresarial”, “voluntad de salir a flote”, etcétera). Este autor realiza así otro aporte para comprender la presencia de aspectos subjetivos de los agentes del Estado en el diseño e implementación de programas. Svampa (2001), al analizar a “los que ganaron” en el modelo neoliberal, muestra la manera en que en las representaciones de estas personas el pobre es antes que nada una clasificación. Hace hincapié también en la prevalencia de algunos “tópicos clásicos” acerca de la pobreza, y entre ellos la visión meritocrática y la tarea pedagógica y hasta civilizatoria que deben ejercer las clases superiores con relación a los pobres. Podemos identificar, de acuerdo a lo que venimos sosteniendo, la presencia y la fuerza de esta visión meritocrática y de esta tarea pedagógica en los agentes inscriptos en esta lógica.

Gutiérrez (2008) advierte, siguiendo a Bourdieu, que la estructura de dominación existe objetivamente, independientemente de los agentes, y también existe en forma incorporada en esos mismos agentes. La clasificación de las diferenciaciones sociales efectuada por los agentes de la política social contribuye a convertir y establecer estas diferencias como desigualdades, haciéndolas aparecer como “objetivas”, “reales” y “naturales”, como desigualdades ontológicas. Las causas de la pobreza se colocan en los factores subjetivos y culturales de las personas, poniendo así el acento en las causas que la potencian y no en las causas que la producen (Álvarez Leguizamón, 2001). Esto invisibiliza las condiciones materiales que generan y agudizan la pobreza, y facilita el proceso de naturalización discursiva. Se nombra al “otro”, al “pobre”, como el diferente, el desigual.

Si la invisibilidad de las personas pobres y de las causantes de las situaciones de pobreza se imponen, será consecuente la innecesidad de acciones para revertir la pobreza o para trabajar para la igualdad, y serán legítimas las inacciones o las acciones e intervenciones que sólo buscan modificar los atributos asignados a las personas pobres. Los programas sociales pueden reforzar los procesos de “exclusión” mediante acciones difusas que legitiman la desigualdad social, y no parecería entonces necesario identificar e intervenir en las causas de la pobreza y en el cumplimiento de derechos (proceso de ocultamiento), sino lidiar con los pobres y la pobreza. De modos diversos, en muchos de los hacedores e

implementadores de programas sociales están presentes la inmovilización, la invisibilización y la privación de identidad, elementos puestos en juego e interrelacionados que aportan a la cristalización de lógicas y procesos sociales de construcción y refuerzo de la desigualdad social. Danani (1996) afirma que la política social condensa, manifiesta y vehiculiza representaciones sobre la “generalidad del orden”, “los modelos socialmente deseables” y sobre quiénes son “los otros”. Los soportes de la lógica de la desigualdad ponen de manifiesto, claramente, esta afirmación, y nos muestran cuáles son esos “modelos socialmente deseables” privilegiados por muchos de los agentes de la política social.

La lógica de la igualdad y sus soportes

Los soportes de esta lógica muestran representaciones y mecanismos que tenderían a plantear la igualdad como principio y reconocimiento, y la desigualdad existencial, la pobreza, como violación de los mismos. Aquí recurrimos nuevamente al concepto de “privación de identidad” de Vasilachis (2003). Dijimos, al explicitar la lógica de la desigualdad, que ésta se refiere a la negación de la igualdad esencial de las personas. En esta lógica es definitorio entonces el reconocimiento de esa igualdad. Si quienes definen e interpretan la pobreza pueden ser vistos como sujetos activos en las posibles lógicas de privación (Vasilachis, 2003), también pueden ser sujetos activos y productores de esta lógica de igualdad.

Los agentes que vinculamos a esta lógica parten del reconocimiento de la igualdad constitutiva de las personas. Esto parece no ser algo retórico, sino que funciona como base para pensar las desigualdades y las acciones para influir en la transformación de esa configuración social. Son causas estructurales y políticas, y no diferencias constitutivas, las que determinan la desigualdad. Así, la pobreza no depende de características individuales de las personas que la viven. La desigualdad social sería entonces una producción socio política y –como dijimos– relacional.

En esta lógica no hay lugar para efectuar distinciones categoriales, y los factores subjetivos de las personas en situación de pobreza pueden ser causas que la potencian pero no la producen (Álvarez Leguizamón, 2001). Los problemas organizacionales podrían entonces buscar otras vías resolutivas distintas de las distinciones categoriales, y estas vías tendrían que ver con la apelación a la igualdad constitutiva. La privación de

identidad significa no reconocerla y desde ahí la violación que implica la desigualdad. Al no realizar estas clasificaciones, también sería diferente la forma de comprenderse a sí mismos de los agentes de la política social y de definir su posición y función social.

En esta lógica juega un papel importante la visibilización, tanto de la igualdad esencial de las personas como de las relaciones de privación, y los procesos y mecanismos de esencialización de las diferencias existenciales. Visibilizar causas estructurales, insistimos, es reconocer la existencia y dar lugar a la interpelación que cuestiona posiciones y relaciones de clase.

Algunas conclusiones

Diferentes lógicas están en juego en la política social argentina, lógicas que responden a variadas perspectivas paradigmáticas y filosóficas. Gordon y Spicker (1998) sostienen que es interesante identificar las representaciones sociales que contribuyen a la reproducción de la pobreza y aquellas representaciones que cuestionan el *statu quo* y plantean alternativas de desarrollo humano porque significan el cambio de estructuras sociales. Es posible observar un predominio de la lógica que refuerza la desigualdad. Esto no implica desconocer la presencia de la lógica de la igualdad que reconoce los factores objetivos de la producción y reproducción de la pobreza, y la necesidad de compromiso en acciones e intervenciones transformadoras. Así, lógicas contrapuestas entran en pugna por la imposición de visiones y proyectos.

Como ya hemos dicho, las políticas sociales implementadas a partir de 2003 han marcado un cambio respecto a los programas neoliberales. Sin embargo, es posible observar todavía la presencia de una fuerte lógica de la desigualdad, de manera que muchas intervenciones parecen mostrar los elementos aún presentes y más fijos de la política social neoliberal. Programas y políticas suelen estar influidas y de alguna manera heredar no sólo lineamientos de las anteriores, sino también “técnicos”, sujetos con representaciones que pueden jugar un papel importante a la hora de retrasar, obstaculizar o permitir cambios, teniendo también el entramado institucional tendencia a condicionar los cambios y ser favorable a las repeticiones.

Si bien en el discurso político y en los enunciados de los programas sociales se ve un distanciamiento de la visión neoliberal, sin embargo continúa teniendo una fuerte presencia la lógica de la desigualdad, especialmente en muchas de las prácticas. Arcidiácono (2012) subraya que en el discurso de los actores estatales suele estar presente un forzado discurso de derechos imbricado en medio de lógicas anteriores, y que este discurso ha operado más bien como mera retórica, ya que da cuenta de las brechas entre reconocimiento normativo y goce efectivo de derechos.

La pobreza y la desigualdad persistentes dan cuenta de que es necesario continuar ahondando en las dimensiones redistributivas de la política, pero también se requiere readecuar instituciones, repensar accesibilidad e intervenciones territoriales. El estudio de las representaciones y discursos de los agentes de la política social emerge así como una instancia compleja pero relevante, que puede contribuir en un mayor conocimiento de las problemáticas y desafíos de la política social.

Bibliografía

Aguilar Villanueva, L. (1996): “Estudio introductorio”. En Aguilar Villanueva, compilador: *La hechura de las políticas*. México, Porrúa.

Álvarez Leguizamón, S. (2001): *Los cambios operados en las concepciones de gestión de programas sociales a partir del financiamiento internacional*. VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Buenos Aires.

Arcidiácono, P. (2012): *La política del “mientras tanto”. Programas sociales después de la crisis 2001-2002*. Buenos Aires, Biblos.

Baczko, B. (1991): *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Bayón, M.C. (2012): “El lugar de los pobres. Espacio, representaciones sociales y estigmas de la ciudad de México”. En *Revista Mexicana de Sociología*, 74:1, México, páginas 133-166.

Bourdieu, P. (1996): *Cosas Dichas*. Barcelona, Gedisa.

Clemente, A., P. Molina Derteano, y E. Roffler (2014): “Pobreza y acceso a políticas sociales. El caso de los jóvenes en el conurbano bonaerense”. En *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, N° 86, páginas 18-25.

Danani, C. (1996): “Algunas posiciones sobre la Política Social como campo de estudio y la noción de población objetivo”. En S. Hintze, organizadora: *Política Social. Contribución al debate teórico-metodológico*. Buenos Aires, UBA.

Gordon, D. y P. Spicker (1998): *The International Glossary on Poverty*. New York, London, Zed Books.

Gutiérrez, A. (2008): “El ‘capital social’ en la pobreza: apuesta, medio y resultado de luchas simbólicas”. En P. Pavcovich y D. Truccone: *Estudios sobre pobreza en Argentina*. Villa María, Edivim.

Kessler, G. (2014): *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, FCE.

Merklen, D. (2010): *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires, Gorla.

Soldano, D. (2014): “El conurbano bonaerense como expansión, desigualdad y promesa”. En *Revista de Ciencias Sociales*, UBA, N° 86, páginas 12-17.

Svampa, M. (2005): *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus.

Tenti Fanfani, E. (1992): “Representación, delegación y acción colectiva en comunidades urbanas pobres”. En S. Lumi, S., E. Golbert y E. Tenti Fanfani: *La mano izquierda del Estado. La asistencia social según los beneficiarios*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tilly, C. (2000): *La desigualdad persistente*. Buenos Aires, Manantial.

Vasilachis, I. (2003): *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona, Gedisa.

Modelo de asistencia en momentos de aumento de consumo

Antecedentes para la lectura

Ana Josefina Arias
Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM
anaarias@sociales.uba.ar

Estas líneas buscarán reflexionar acerca de un conjunto de preguntas que sugiere el aumento del consumo en contextos de pobreza –en palabras de Kessler (2011), la coexistencia de pobreza y consumo–, y se intentará forzar estas preguntas para relacionarlas con posibles modificaciones a las políticas sociales. En este momento de nuestras investigaciones nos encontramos abocados a actualizar un esquema para modelizar intervenciones institucionales a fin de poder discutir, más allá de las acciones particulares, las líneas o dimensiones generales que configuran la intervención social en esta etapa. En este intento, y comparando con la tendencia de los períodos anteriores, es que nos encontramos con una nueva situación con relación a las poblaciones pobres: crecimiento o democratización del consumo por parte de los sectores populares. Las cuestiones aquí analizadas no son exclusivas de tales sectores populares, sino que dan cuenta de tendencias mayores. En este artículo sólo nos limitaremos a señalar los impactos que identificamos en la relación entre aumento del consumo, políticas sociales y población en situación de pobreza. *La hipótesis que intentamos componer es que el modelo de asistencia y promoción que caracterizamos en estudios anteriores* (Arias, 2011) *estaría superado por un nuevo modelo que relaciona la modificación de la intervención asistencial por modalidades integradoras a partir del consumo*. Para esto identificaremos en primer lugar algunas constantes acerca de las lecturas sobre el consumo en los sectores populares, luego algunos aspectos considerados como principales logros en términos de avance en la mejora de las condiciones de vida y posteriormente algunos interrogantes en la relevancia que tiene el consumo como estructurador de relaciones de integración social.

El aumento del consumo popular y especialmente la posibilidad de acceder a consumos no imprescindibles es un viejo tema en el repertorio de juicios y de prejuicios sobre los sectores populares y su relación con los bienes y el dinero. En un libro de reciente aparición, Natalia Milanésio (2014) señala los cambios en la aparición del obrero como consumidor durante el primer peronismo. La aparición de este sujeto como consumidor llevó aparejada una variada crítica acerca de la utilidad de las formas del gasto. Los clásicos *slogans* acerca del asado con parquet convivieron con un cambio relevante de las formas publicitarias que empezaron a reconocer otros destinatarios. Parece ser una constante la idea que el que estos sectores mejoren sus consumos es improcedente, en tanto no aporta significativamente al desarrollo de la sociedad en general, ni a la mejora de las condiciones sociales para el futuro, etcétera. Esta falacia queda claramente desmentida en el estudio señalado. La autora concluye su libro planteando que: “la centralidad del consumo para la historia y la vida moderna es indiscutible, así como es irrefutable que, a pesar de los riesgos políticos, los peligros sociales y el deterioro cultural que los críticos esgrimen tanto hoy como en el pasado, el consumo continúa siendo un mecanismo vital para el desarrollo de la cultura popular y la creación de conciencia y solidaridad” (Milanesio, 2014: 238).

Las dudas acerca de cómo quienes tienen carencias pueden utilizar el dinero es un prejuicio latente que vuelve a aparecer reiteradamente. Por ejemplo, un senador planteó la improcedencia de las transferencias de dinero de la Asignación Universal por Hijo (AUH) planteando que sería utilizada para “drogas y bingo”. Con mayor nivel de sofisticación, en las políticas alimentarias se justificaron las prestaciones en alimentos y no en dinero porque se partía de una supuesta falta de conocimiento

de determinados sectores para realizar las compras, y también del temor acerca de la utilización de este dinero en cuestiones inconvenientes.

En otro libro recientemente publicado, *Lógicas sociales del consumo*. El gasto improductivo en un asentamiento bonaerense (Figueiro, 2013), se analizan los consumos considerados “improductivos” en sectores populares en la década pasada. En este libro de Figueiro se plantea cómo el consumo no puede explicarse desde un enfoque de optimización de recursos cuando estos consumos, como todos, tienen una relevancia en términos sociales y simbólicos que van más allá de la planificación desde una racionalidad considerada universal.

En este análisis los consumos relacionados con la identidad, con las lógicas de reciprocidad, explican una cantidad importante de estos gastos, como por ejemplo los propios de las fiestas, dentro de una red de sentido. Asimismo, la relación con el tiempo es algo muy significativo en el análisis de estas prácticas. Las modificaciones de las formas de ahorro para sectores populares que proponen endeudamientos a tasas mucho más leoninas que las que acceden los sectores medios, y las dificultades de prever el flujo de dinero que ingresará, llevan a una mayor relevancia del presente: “darse el gusto hoy” resulta absolutamente sensato.

Consumos e institucionalidad de las políticas sociales

En la última década, las mejoras en los niveles de consumo de los sectores populares no se encuentran exclusivamente relacionadas con las políticas sociales, sino principalmente con los cambios en el modelo productivo y en el mercado laboral. Sin embargo, las políticas de transferencias monetarias han ocupado una función importante, tanto para mejorar condiciones vinculadas con la indigencia y la pobreza, como también para impactar, aunque en menor medida, en las mediciones sobre desigualdad. Para ejemplificar lo antedicho son ilustrativos los datos sobre la Asignación Universal por Hijo (AUH): “con la AUH, los indicadores de indigencia se reducen entre un 55 y un 70 por ciento, retornando así a los mejores niveles de la historia argentina (los de 1974, resultado que se alcanza cualquiera sea el índice de precios utilizados para establecer el valor de la canasta de subsistencia); luego de la AUH,

el indicador más arquetípico de desigualdad (cuántas veces ganan los ricos más que los pobres) se reduce más del 30%, llevando a que la Argentina sea ahora el país más igualitario de América Latina (ranking otrora comandado por Uruguay, Venezuela y República Dominicana); por primera vez en décadas, la AUH ha logrado que los grupos poblacionales históricamente más vulnerables (como niños, madres solteras o familias numerosas) tengan una menor probabilidad relativa de indigencia que el resto de la sociedad; y la AUH también ha reducido los indicadores de pobreza, aunque en mayor medida los de intensidad que los de incidencia” (Agis, Cañete y Panigo, 2010: 1).

Estos cambios han posicionado de manera decisiva el lugar que dentro de la política social argentina ocupa la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). Esta institución creció en centralidad ya que dependen de su gestión la ampliación de jubilaciones y pensiones que coloca a la Argentina en un lugar privilegiado en términos de cobertura en América Latina, la gestión de la AUH, el programa Conectar Igualdad, el programa Progresar, el programa PROCREAR y un conjunto de iniciativas que son un núcleo de la innovación en materia de políticas sociales. El crecimiento del presupuesto de la ANSES es paradigmático del período, ya que la incorporación de los fondos de las AFJP posibilitó la expansión de las coberturas, a la par de la fuerza simbólica que implicó la estatización de esos fondos. Esta entidad incorporó nuevas modalidades de gestión sobre los formatos del sistema previsional. Con esto queremos decir que para obtener una prestación se debe realizar una presentación administrativa que acredite cumplir los requisitos: no se prevé intermediación comunitaria, ni tampoco se requiere asistencia o evaluación profesional.

La importancia del ANSES para la política social también es la importancia de una modalidad de gestión de lo social-asistencial desde otro registro. Podríamos decir desde una modalidad cercana a la lógica previsional o de seguridad social, pero quizá sea sensato componer más este registro de un tipo de lógica previsional pero sin vinculación directa con la experiencia de trabajo formal. Esto se vinculará con el apartado en el que trabajemos sobre novedades o preguntas sobre la sociabilidad en la que se inscriben estas prácticas, pero también muestra la preeminencia de una forma de institucionalidad diferente a la que era gestora de las políticas de asistencia.

Por otro lado, varias de las políticas que han aportado de manera relevante en el mejoramiento del consumo tienen precariedad en su legalidad y pueden quedar presas de la inflación. Que pueda avanzarse en la

aprobación de una ley que incluya a la AUH y que pueda, como sucede actualmente con las jubilaciones y pensiones, incorporar una cláusula de ajuste de los montos de acuerdo a la inflación aparece como un requerimiento de consolidación importante.

En otras políticas, como por ejemplo la de salud, la recuperación de la intervención estatal ha garantizado también consumos, ya no monetariamente en este caso. El programa Remediar, que es uno de los más relevantes de la gestión del Ministerio de Salud, se centra sobre la mejora en los consumos de medicamentos.

Las instituciones comunitarias cambiaron sus ejes, ya que la pérdida de la intermediación de los recursos asistenciales, especialmente de los recursos alimentarios, ha generado otras preocupaciones y actividades en las organizaciones que supieron reconvertir su práctica (Testa, 2012).

Consumo, políticas sociales y derecho a la asistencia

Las transferencias directas mejoraron las posibilidades de consumo popular y también modificaron algunas constantes de la política asistencial que proponían modificaciones en los sujetos a partir de las prestaciones asistenciales otorgadas. Podemos decir que las prestaciones que señalamos no tienen como objeto generar cambios en las actitudes, capacidades o conductas de los sujetos, sino que se plantean como reconocimiento de un derecho al acceso a las prestaciones monetarizadas. En este sentido se ha avanzado en el derecho a la asistencia como una forma de asistencia “legitimada”, tomando los términos de Alfredo Carballeda.

Esta forma de asistencia también tiene efectos en las demandas de sectores medios. La AUH tiene entre sus receptores a miembros de las clases medias bajas y su portación no implica formas estigmatizantes como otras políticas sociales asistenciales. En otras palabras, el modelo de asistencia y promoción que caracterizamos en estudios anteriores (Arias, 2011) estaría superado por un nuevo modelo que modifica la intervención asistencial por modalidades integradoras a partir del consumo. Si en la etapa anterior se describía la asistencialización de la política social, en esta etapa podríamos hablar de una previsionalización de la política social y también fuertemente de una monetarización de la misma.



El acceso a los distintos satisfactores que reconocen nuestros entrevistados se plantea de manera “no mediada”, o en todo caso la mediación del dinero aparece como una mediación tan naturalizada que se presenta como inexistente. La posibilidad de comprar alimentos, útiles o vestimenta, pudiendo elegir lo que se obtiene, se identifica como un avance no sólo en términos de subsistencia, sino también en términos de reconocimiento y aumento de la autonomía. El dinero como sinónimo de acceso “libre” aparece como obviedad y con un efecto igualador. La identificación de las transferencias como derechos aparece asociada a la superación de las lógicas focalizadas, a las formas de gestión del recurso y también en el tema de que sean prestaciones monetarias.

En los contextos de mayor pobreza, estas transferencias igualmente coexisten con otras prestaciones asistenciales tradicionales. Puede verse en el testimonio de una entrevistada: “ustedes tienen en los barrios, por ahí, la compra de algún ladrillito, algo para ir mejorando, para ir cambiando un poco la casa. La mejora familiar contaba con todo esto y en la administración se separaba o se contaba ya con que ese gasto no iba a existir. A mí me llamó la atención en la época del paro docente que en la mesa de gestión lo que reclamaban era que no se suspendieran los comedores, por ejemplo”. Otra entrevistada: “comparto mucho lo que vos decís. Es como que algunas necesidades la organización familiar sabe que las tiene cubiertas por algún lado, de alguna manera. Entonces se distribuye el ingreso como para acceder a otra necesidad. Me pasa, lo vemos bastante nosotros a eso. La leche es de acá, la mercadería se la pido a los trabajadores sociales, y se rearma todo, es una organización”.

Consumo y goce: darse el gusto hoy

El aumento del consumo ha posibilitado ciertos goces que se vinculan con formas de vida deseables. El festejo de los cumpleaños o la posibilidad de la fiesta aparecen como indicadores poco mensurables desde las políticas y sin embargo son centrales en la estructuración de las vivencias.

Ciertos consumos se han vinculado, por ejemplo, con mejoras de los sistemas de políticas universales, como la compra de útiles para las escuelas de los niños o los aumentos en los niveles nutricionales de los niños. Tener cierta disponibilidad o alivio de las necesidades más urgentes posibilita otras búsquedas tales como la de formación.

Sin embargo, el consumo como estructurador de procesos de integración deja sin respuesta o –mejor dicho– potencia algunos problemas de orden social que tienen que ver con la manera en que se estructuran otros procesos de integración.

Consumo y sociabilidad

“Si el consumidor se inviste como soberano, la ley será la ley del consumo” (Lewkowicz, 2004). ¿Cuál es el tipo de sociabilidad en la que se inscribe este derecho justamente reconocido? ¿Quién es este otro sobre el que opera la restitución de este derecho? Es paradójico el dilema que se presenta con el avance del consumo como forma de integración, especialmente a partir de estas formas de consumo que aparecen *a priori* despejadas de otras identidades. A diferencia de lo analizado durante el primer peronismo, en el cual se vinculaban los avances en materia de consumo con el reforzamiento de la identidad de los trabajadores, estas formas de aumento del consumo se dan en momentos en los cuales cuesta determinar cuál es la categoría identitaria que aparece relacionada. ¿Será la categoría de consumidor?

Algo incomoda a quien escribe identificar estos avances con reforzamientos de la categoría de consumidor, o con definir que el derecho a la asistencia sea homologable (¿superado?) por el derecho al consumo, quizá porque el reforzamiento de la categoría de consumidor se inscribe en el conjunto de transformaciones del neoliberalismo. Lewkowicz explicó con maestría cómo una de las transformaciones más significativas de la soberanía era la estructuración de la figura del consumidor como el sujeto de derecho por excelencia de las transformaciones de la modernidad tardía. Estas transformaciones de la soberanía tenían que ver con la pérdida de la figura histórica del Estado como garante de los derechos del pueblo. En este esquema los consumidores rompían el monopolio del ciudadano en materia de derechos. En palabras del autor: “la relación social ya no se establece entre ciudadanos que comparten una historia, sino entre consumidores que intercambian productos. La representación estatal ya no es la representación sustancial, sino la de una configuración instantánea del mapa de los encargos de los consumidores” (Lewkowicz, 2004). Sin embargo, a diferencia del período sobre el cual Lewkowicz escribe, en este podemos identificar crecimiento de

la centralidad del Estado –sobre todo del Estado Nacional– y una rejerarquización de la política y de la disputa sobre temas de “lo nacional”, que no pueden homologarse a las descripciones realizadas en donde el Estado aparecía como resumido a su función técnico-administrativa o como “configuración instantánea del mapa de los encargos de los consumidores”. En este sentido, no parece este crecimiento del consumo identificarse como parte del proceso neoliberal.

Más allá de lo que planteamos en el párrafo anterior, el problema persiste, y los derechos que aparecen con un grado mayor de avance parecen asociarse a la lógica del consumo y del consumidor como sujeto. Hemos sabido mejorar muchísimo más rápido las operatorias dirigidas a paliar la carencia o a posibilitar o igualar un consumo en términos de transferencias individuales –especialmente dirigidas a las personas– que en modificar espacios institucionales de acuerdo a los nuevos derechos –leyes, reformas, etcétera– o sistemas tradicionales de la política social, salud y educación particularmente.

En la relación entre identidad y consumo algunos bienes parecieran ocupar un lugar relevante, especialmente para las y los jóvenes: las gorras, las zapatillas, los celulares, etcétera. Ocupan un lugar importante como expresión de identidad. Uno de nuestros entrevistados nos planteaba “en la identidad cultural de los pobres, el tema de la vestimenta fue creciendo entre los pibes, y a veces eso no llega a otros sectores. Es un tema cultural que pasa en la sociedad porque muchos pibes hoy en día por vestirse de forma diferente son mirados con prejuicios por parte de la policía o de otra gente, o cuando buscan un laburo. Hablo más desde los jóvenes, que es lo que estoy trabajando y ahora militando un poco más con los vecinos. (...) La música, la ropa o el tiempo libre son importantes para ellos. Me interesa ver la manera en que esos jóvenes pueden tener espacios donde puedan ser protagonistas, desde lo que utilizan, o lo que escuchan”. Como puede verse en esta cita, estos consumos también operan en las estrategias de diferenciación y de resistencia. Se usan ciertos bienes aunque traigan problemas, por ejemplo, con la policía, por su identificación con categorías juveniles populares. Sin embargo, se trata de bienes generalmente costosos, como las zapatillas.



Límites del consumo

Como ya demostramos en anteriores artículos (Testa, 2012), un repertorio de nuevas demandas en las organizaciones se relaciona con las violencias, los consumos problemáticos de drogas, los inconvenientes asociados con robos, etcétera. Para estos temas los consumos o las transferencias monetarias parecen no poder llegar: “hay algo de esa plata que dejó a una franja de los adolescentes medios adultos, jóvenes pero ya con pibes, que les da la posibilidad o de ir al Fines, o de volver a repensar su proyecto de vida. A mí me parece, por distintos casos que hemos visto de jóvenes con responsabilidades y con líneas de trabajo de adultos, que la asignación universal les da el derecho de repensarse a ellos mismos como individuos. Las trasferencias económicas dejaron saldadas ciertas coberturas y pueden volver a algún taller, o a algún oficio, o al Fines. Hubo una llegada de estos pibes y también hay alguien que los recibe. Por ahí no la escuela, pero en este marco del Fines y en la escuela más comunitaria, barrial, más real para nosotros, nos da números de presencia de pibes en la iglesia o en comedores más reunidos. Por ahí en otro momento tenían que estar cartoneando. La [AUH] vino, para nosotros, a cubrir eso. Algo de lo simbólico que queda ahí como sin poder resolverse, simbólico y real. Que la gente tiene problemas de consumo es real, pero es algo que no tiene que ver con lo materialmente saldable”. Lo que nuestra entrevistada dice magistralmente como no “materialmente saldable” es un requerimiento de intervención que desafía los formatos administrativos y que Ana Gómez describe como problemas de intervención en la complejidad (Gómez, 2012) en los que, por ejemplo, los tiempos de acompañamiento y el tipo de respuesta esperable interpelan a instituciones que parecen por momentos “sin saber qué entregar”.

De alguna manera, parece mantenerse aquello que señalábamos anteriormente sobre las políticas asistenciales tradicionales, en las que planteábamos que las estrategias promocionales no podían limitarse a la intervención sobre los asistidos, ya que no se trataba de problemas de los marginados o de los márgenes, sino de problemas del centro de la sociedad, de sus principales mecanismos de generación de sociedad.

Si la política asistencial tradicional no ha sido el mecanismo para modificar los problemas de sociabilidad críticos, tampoco lo es el reemplazo por las políticas de transferencias monetarias. “También creo que se generaron muchos hábitos, por lo menos con el tema de la asignación universal, con

las libretas, las vacunaciones, la escuela. Muchos hábitos positivos en un montón de familias. Lo negativo no sé si fue generado por esas transferencias de ingresos, es algo que la sociedad misma trae y que esta generación de ingresos nuevos no lo va a poder resolver, que tiene que ver con otras cosas, con la sociedad misma, en la ruptura de los lazos familiares, de los conflictos entre vecinos, de la violencia, de los rechazos, de todas esas cuestiones que no está pudiendo resolver una transferencia de dinero. Nosotros, el recurso humano que está en el territorio –todos, no solo los trabajadores sociales, porque hay mucha gente en el territorio trabajando suelta–, no estamos pudiendo trabajar para modificar esa cuestión que trae más problemas a la gente que el plato del día, traen más angustias los conflictos de las familias del barrio. Por ejemplo, hay muchas familias con problemas de violencia o adicciones. No se acercan al servicio porque no tienen para comer ese día, sino porque tienen al hijo que está perdido con las drogas, o al marido que no pudo salir nunca del alcohol, o al hijo que dejó la escuela y no hay forma de que vuelva porque el de al lado le ofreció algo más interesante. Con esas cosas a veces tenemos pocos recursos para trabajar con la gente”.

La proliferación de modalidades de consumo aparece a la vez como soporte y como potenciador de algunas de las situaciones descriptas como problemáticas.

Trabajar o estudiar

La relación entre ingresos y trabajo ha perdido cierta relación lineal para los sectores populares (Merklen y Kessler, 2013). Sin embargo, esto aparece de manera compleja en las lecturas que sobre ese hecho realizan los referentes sociales que hemos podido entrevistar, para quienes el trabajo sigue siendo un valor de referencia para la idea de dignidad.

Los problemas vinculados con la educación parecen más cerca de los sistemas que de las pretensiones o los deseos de las personas. El incremento en la matrícula de las nuevas universidades, el crecimiento exponencial del plan Fines, además de los relatos que hemos podido encontrar en las entrevistas que realizamos, colocan a la educación en un lugar sumamente relevante para el conjunto de los sectores populares. “Nosotros decimos que en los barrios hoy salen a laburar, que comprendieron. Pero no la gran mayoría. Comprendieron que el trabajo es la fuente de

poder, el motor social que te da mayores posibilidades de crecimiento desde lo económico, lo cultural o lo social. Hay personas que a eso todavía no lo vieron, no lo comprendieron, y son generaciones y generaciones. Porque en cuarenta años nos hicieron mierda, no podés entonces recomponerlo, son como dos o tres generaciones que vivieron lo mismo, sus papás estuvieron hechos mierda, sus hijos también, y sus hijos vieron a sus padres y a sus abuelos hechos mierda. Recién ahora están empeñando a ver otra cuestión, en donde muchos pudieron entender la lógica. No se quedaron con eso y bueno, salieron a enfrentar la realidad, a conseguir laburo, a pelearla y a lucharla, y a recuperar esos derechos. Hay otros que todavía no, y ahí tenemos un gran déficit". Otro testimonio pide "que se pueda respetar la música, la ropa, que no sean vistos con el prejuicio de pibes chorros, como los pibes que tienen problemas, sino que puedan ser respetados en la sociedad, porque hay muchos pibes que se visten así y que hoy trabajan o van a la escuela secundaria. Nosotros tenemos nuestros prejuicios también, no es sólo como te ven los medios, muchas veces el vecino, el barrio, que son los chicos de Bajo Flores, o son los chicos de Soldati. Estamos llenos de prejuicios".

El trabajo sigue siendo el lugar de referencia para pensar las formas de participación e integración social. Sigue siendo el lugar deseable, especialmente en los entrevistados miembros de organizaciones sociales. Esto en algunos casos convive con la valoración positiva de las transferencias y de los beneficios, y en otros relatos aparece como crítica a lo ineficiente de las políticas que no logran "sacar" a las personas de las situaciones que atraviesan. Ante una pregunta acerca de si cambió algo en los últimos años con las políticas que tienen como objetivo mejorar el nivel de ingreso, una entrevistada respondió: "no, porque no están preparados. Mandalos a estudiar. Tuviste un bebe, ¿tenés trece, catorce, quince años? Bueno, estudiá. Te damos la asignación pero estudiá. ¿El día de mañana qué va a ser de esa criatura?".

Aumento del consumo y desafíos para lo público

Desde una perspectiva macrosocial Fernando Filgueira identifica una serie de desafíos que suponen el aumento de los consumos para los sistemas de políticas sociales en América Latina. Uno de ellos refiere a que si no se

modifica la pauta actual, lo que sucede es que las personas que se encuentran mejor se proponen consumos de los sectores medios, en su mayoría con tendencia hacia consumos segmentados y obtenidos en el sector privado. Esto debilita a los sistemas públicos, y se ve con claridad cuando la posibilidad de mejora económica conlleva la opción de abandonar el sistema público de educación, transporte, etcétera.

A su vez, esto también genera problemas de sustentabilidad política: "el problema con estas estrategias y sus límites en forjar coaliciones distributivas es que las mismas generan crecientemente una sensación de 'injusticia fiscal' que afecta la posibilidad de seguir fortaleciendo las capacidades fiscales del Estado. La percepción de los sectores medios de la población es que aportan fiscalmente a un Estado que les da pocos beneficios. Ello es en rigor falso, ya que estos mismos estados han expandido en muchos casos más los subsidios a sus prestaciones contributivas en salud y seguridad social que a los sectores pobres en materia asistencial. Pero los regímenes contributivos desfinanciados esconden por su propia naturaleza estos subsidios, en tanto se hacen evidentes también por su propia institucionalidad y criterios los subsidios a las poblaciones pobres" (Filgueira, 2013: 41).

El desafío planteado de reconstrucción de lo público no refiere únicamente a falencias presupuestarias. Muchas veces ni siquiera puede explicarse desde allí el problema. Con claridad una de nuestras entrevistadas nos decía: "a las escuelas se les ha hecho una importante transferencia de recursos y la lectura que yo hago es que no es suficiente, porque después de mucho tiempo de que las escuelas, sus directivos, sus equipos, estuvieran tratando de ver cómo paliar la crisis, cuando está la plata no se sabe cómo, por dónde empezar, qué hacer, y concretamente en Cárcova, las escuelas estaban demasiado deterioradas".

Este deterioro puede profundizarse incluso más si los sectores medios optan por prestaciones del sector privado.

Conclusiones

Sin dudas, que los sectores populares puedan mejorar sus posibilidades de consumo es una excelente noticia, y su limitación un argumento del que es más que conveniente desconfiar.

No es casual que uno de los organismos que mayor grado de readecuación a las nuevas expectativas haya sido la ANSES. Las modalidades asistenciales anteriormente denominadas como propias del modelo de asistencia y promoción han sido superadas por nuevas formas de reconocimiento del derecho a la asistencia.

Como toda modificación social, el nuevo esquema presenta nuevos desafíos y exhibe como piso algunas cuestiones que anteriormente se presentaban como techo. Esto necesariamente conlleva nuevas claves de lectura y otros desafíos políticos e intelectuales.

En este marco, debería llamarnos a la reflexión la pregunta acerca de si el sistema de políticas públicas puede descansar centralmente en la distribución monetaria sin intervenir en la modificación de los sistemas universales de política pública. Entre otros problemas, se encuentra lo señalado con relación a la tensión que genera sobre la presión política de los sectores medios. “Si la opción que ofrecen los estados a las nuevas clases emergentes de la región es la de aumentar su poder de compra privado, los pobres quedarán solos y las presiones distributivas se harán inmanejables. Si, por el contrario, el Estado logra contribuir en generar con responsabilidad fiscal un piso básico común para los sectores pobres y medios que éstos valoran y defienden, las presiones distributivas serán más moderadas y el camino al desarrollo más solidario” (Filgueiro, 2013: 94).

La estructuración de identidades centradas sobre el consumo es sumamente crítica, en tanto su redefinición opera dentro de códigos propios de la cultura popular. El consumo no parece garantizar el techo de expectativas de los sectores populares, en las cuales las perspectivas sobre lo educativo y lo laboral siguen siendo elementos centrales para la valoración de la vida deseable. En este sentido, queda claro el lugar de piso que suponen estos aumentos del consumo y, una vez más, el problema no se resuelve por la vía de la modificación de los sujetos, sino de las condiciones que habilitan a la participación en distintos proyectos de desarrollo. La importante disposición al involucramiento de los sectores populares en las iniciativas que valorizan la escuela y la universidad son muestras de lo dicho.

Bibliografía

Agis, E., C. Cañete y D. Panigo (2010): *El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina*. Buenos Aires, CICCUS/CEIL-PIETTE.

Arias, A. (2012): *Pobreza y modos de intervención. Aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción*. Buenos Aires, Espacio.

Figueiro, P. (2013): *Lógicas sociales del consumo. El gasto improductivo en un asentamiento bonaerense*. Buenos Aires, UNSAM.

Filgueira, F. (2013): “Los regímenes de bienestar en el ocaso de la modernización conservadora: posibilidades y límites de la ciudadanía social en América Latina”. En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, volumen 22, N° 2, ICP, Montevideo.

Gómez, A. (2013): “¿Nuevos problemas o respuestas viejas?”. En M. Testa: *Trabajo Social y Territorio. Reflexiones sobre lo público y las instituciones*. Buenos Aires, Espacio.

Kessler, G. (2011): “Exclusión social y desigualdad. ¿Nociones útiles para pensar la estructura social argentina?”. En *Laboratorio/on line, Revista de estudios sobre cambio social*, año XII, número 24, verano. Buenos Aires, Instituto Gino Germani.

Kessler, G. y Merklen D. (2013): “Una introducción cruzando el Atlántico”. En Castel, R.; Kessler, G.; Murard, N. y Merklen D.: *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires, Paidós.

Lewkowicz, I. (2004): *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Paidós.

Milanesio, N. (2014): *Cuando los trabajadores salieron de compras. Nuevos consumidores, publicidad y cambio cultural durante el primer peronismo*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Testa, M. (2013): *Trabajo Social y Territorio. Reflexiones sobre lo público y las instituciones*. Buenos Aires, Espacio.

Williams, R. (2000): *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Políticas sociales y salud mental: atravesamientos y tensiones

Construcción sociohistórica de la Salud Mental

Margarita Ussher
Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM
margaussher@hotmail.com

El concepto de salud mental es ambiguo, polisémico, inadecuado quizá para designar la complejidad de procesos que implica. Su mención hace referencia a dos tipos de fenómenos diferentes (Vainer, 2014):

- La salud mental como lo opuesto a la enfermedad, definida de diferentes maneras a partir de la dimensión que se considera determinante, dando lugar a la aparición de reduccionismos psicólogos o biólogos. Entre ellos, es necesario mencionar el que considera la salud mental como producto de mercado y pone en lugar preponderante la medicalización o algunos tratamientos especializados que se transforman en mercancías accesibles sólo para algunos sectores sociales.
- La salud mental como un campo de problemas complejo, relacionado con la vida cotidiana, que debe ser comprendido multidimensionalmente. No se refiere a un individuo o a una población en particular, sino que remite al proceso de construcción conjunta del sujeto y su comunidad. Es un campo interdisciplinario que busca comprender los lazos sociales deseables que son pensados en clave de integración social y comunitaria.

Esta última perspectiva nos desafía a analizar qué tipo de lazo social se construye desde las políticas públicas, y a evaluar si esos lazos buscan la salud colectiva o generan vínculos que reproducen padecimientos. En este trabajo se realizará una brevísima mención a la construcción socio-histórica del concepto de Salud Mental, para analizar después algunos desafíos que esta noción plantea al diseño y desarrollo de políticas sociales.

Con la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental 26.657, en diciembre de 2010, y su reglamentación realizada el 28 de mayo de 2013, se pone fin a un largo período de luchas y tensiones que llevaron a cabo organizaciones diversas para adecuar la legislación a principios centrados en el respeto a los Derechos Humanos y a concepciones de atención y prevención de los padecimientos subjetivos con perspectiva comunitaria. Se busca avanzar en la construcción de un acceso equitativo a la promoción y asistencia de la salud mental para todos los habitantes de la República Argentina, y garantizar el respeto de los derechos de quienes sufren padecimientos severos. Las jurisdicciones provinciales van adecuando también su legislación. En la provincia de Buenos Aires, mediante la Ley 14.580 de noviembre de 2013, se homologó el marco jurídico local a la legislación nacional. Esta legislación coloca a las adicciones y al consumo problemático de sustancias en el campo de la Salud Mental, generando un importante giro en torno a las políticas públicas encargadas de su abordaje, pasando del ámbito de la Seguridad al de la Salud y Desarrollo Humano. El acento no se pone en el tipo de sustancia o conducta adictiva, sino en los sujetos y grupos vulnerabilizados que padecen y en los modelos comunitarios de atención.

Aunque las leyes no cambian la realidad por su mera existencia, marcan los caminos de una utopía y los ejes para avanzar en su construcción. Esta ley marca un hito importante que nos desafía a comprometernos en su plena aplicación, fortaleciendo un largo y trabajoso camino de adecuación de las instituciones y las políticas públicas a una perspectiva de salud íntimamente relacionada con la justicia social y las condiciones de equidad en el acceso a los recursos necesarios para una vida digna. Esto

no pone fin a la tensión entre perspectivas diferentes, pero coloca al Estado como garante del Derecho a la Salud Mental.

A partir de su sanción, surge la necesidad de lograr compromisos para actualizar la formación académica a este nuevo paradigma. Esto implica transformar planes de estudio en grado y postgrado, involucrando varias áreas disciplinares: medicina, enfermería, psicología, trabajo social, derecho, comunicación social, antropología, sociología, entre otras. El desafío es deconstruir los modelos que la Modernidad y el neoliberalismo instituyeron en los imaginarios sociales –acerca de la forma de definir y atender el padecimiento subjetivo– y transformar los mecanismos modulados por procesos sociales de exclusión y extinción social (Bialakowsky, 2006), que generaron y legitimaron dispositivos de encierro, estigmatización, medicalización, invisibilización y genocidio simbólico –y a veces efectivo– de grupos poblacionales discriminados y expulsados de toda forma de integración social. En estos procesos no han sido ajenas la ciencia y su organización en estructuras académicas (Bialakowsky, 2013).

La Organización Mundial de la Salud, a mediados del siglo xx, definió la salud como el *completo estado de bienestar bio-psico-social*. Floreal Ferrara reconoció el valor que esta enunciación implica, ya que incorporó lo biológico, lo social y lo psicológico como componentes de la salud, pero problematizó el concepto de bienestar, que hace referencia a un supuesto estado de equilibrio e inmovilidad (Svampa, 2010). Así, propone una concepción que defina la salud como un proceso de tensiones o luchas que se entablan –individual y socialmente– para enfrentar las situaciones que limitan la vida, e implica la capacidad de afrontar y resolver conflictos, incorporando una dimensión política que incluye la participación comunitaria como componente central. “El problema de la salud en nuestra Patria no es un problema aislado, es decir de la salud propiamente dicha, sino que está íntimamente ligado al modelo económico y social del país” (Ferrara, 2002).

La noción de Salud Mental está intrínsecamente relacionada con la de subjetividad a la que hace referencia. Este último concepto no remite sólo al aparato psíquico, sino que implica también la corporalidad, las condiciones culturales, sociales, económicas y políticas que sostienen la existencia humana. La subjetividad es un objeto de estudio que compromete varias disciplinas científicas y que requiere de los saberes que el pueblo construye en su praxis histórica. La psicología ha sostenido dife-

rentes perspectivas para definir el aspecto psicológico de la subjetividad: el alma, la mente, la conducta, el inconsciente, la interacción, los sujetos colectivos (grupos, instituciones, comunidades) considerados objetos de estudio y diseñando métodos específicos para construir el conocimiento o para intervenir. El nivel psicológico de existencia está relacionado con la capacidad humana de construcción de sentido, con la posibilidad de elaborar efectos de significación simbólica y afectiva en los intercambios sociales, generando un nivel de análisis diferente, relacionado íntimamente con lo biológico y lo social. En la vida cotidiana estos niveles se integran en complejas situaciones que la historia de las ciencias, el desarrollo de las profesiones y la formación académica separó en dominios disciplinares específicos (Ussher, 2014). El objetivismo como modelo de saber impregnó todas las representaciones del mundo occidental, colonizando otras perspectivas presentes en las culturas latinoamericanas. El término mental no da cuenta de la complejidad de procesos que se ponen en juego en la subjetividad humana: tiene todavía impregnado el efecto racionalista de la modernidad.

Los nuevos paradigmas psicológicos, sostenidos por perspectivas complejas, nos invitan a superar fragmentaciones y reduccionismos. Bateson, en 1972, afirmó que una parte de la red del pensar está situada fuera del cuerpo, abriendo el camino para considerar una dimensión sistémica de la existencia humana. La corriente histórico-cultural, iniciada por Vigotzky a comienzos del siglo xx, dio cuenta de la influencia social en la génesis del pensamiento y el lenguaje. Se afirma así que el conocimiento remite siempre a un sujeto colectivo, atravesado por tensiones de poder y expuesto a la dominación simbólica.

La noción de subjetividad, que la Psicología Social ha abordado desde diferentes corrientes teóricas, da cuenta de una configuración compleja que construye simultáneamente al sujeto y a la comunidad. Desde esta mirada, el Psicoanálisis se integra a una perspectiva crítica, contrahegemónica, que recupera la tradición histórica latinoamericana iniciada por Enrique Pichon Riviére a mediados del siglo xx, profundizada por notables figuras, entre las que podemos mencionar a Mauricio Goldemberg, Fernando Ulloa y José Bleger, que desarrollaron recorridos teóricos y prácticas institucionales que fueron expulsadas del mundo académico por las políticas dictatoriales, e invisibilizadas, muchas veces, en las circunstancias actuales.



La subjetividad no es un concepto homogéneo. Remite a la tensión entre distintos niveles de organización, a un ser que se muestra en acciones concretas, que piensa, desea e interactúa en un ámbito social que lo determina y al que modifica, que cambia a lo largo de su ciclo vital, que construye significados, que tiene su yo distribuido en diferentes interfaces. El sujeto se constituye como categoría central de la subjetividad, pero no se agota en él: aparece cuando el “individuo se expresa en primera persona, es decir, cuando hablando en nombre propio puede enunciar rasgos, emociones, opiniones que hacen de él un ser singular” (Galende, 1998: 112). La construcción de subjetividad se da simultáneamente en dos planos: la historia individual del sujeto y la historia social. González Rey define la subjetividad como “una configuración compleja que se produce simultáneamente en el plano social e individual” (González Rey, 2002: 178). El concepto de configuración da cuenta de un núcleo dinámico en el que se interceptan distintos procesos y organizaciones: es un sistema abierto, histórico, flexible, en cambio permanente. No hay subjetividad sin sujeto, no hay subjetividad sin la instancia históricossocial y cultural en que tiene lugar la vida, anidada en complejas redes de lazos sociales. Ana María Fernández (2007) nos invita a pensar la subjetividad desde una concepción histórica, no esencialista, en proceso de devenir permanente, instituyéndose en los diversos lazos sociales. Cada institución produce sentido y modula a los sujetos que la habitan, quienes, a su vez, la reproducen y modifican. El estudio de la subjetividad no se agota en las categorías que puede construir una sola disciplina, requiere de un análisis multidimensional e histórico.



La salud mental podría ser entonces definida como la posibilidad, individual y social, de afrontar las tensiones que se generan en la trama relacional de la vida y producen padecimientos, como la capacidad de afrontar y superar los conflictos en los diferentes momentos evolutivos. La Salud Mental (con mayúsculas) podría ser definida como un conjunto de saberes y prácticas que se refieren a un campo de problemas que no es natural, es un objeto sociohistórico que no se restringe al estudio de enfermedades, sino a los valores positivos que organizan un *Buen Vivir* donde “la comunidad es el sustento y es la base de la reproducción de ese sujeto colectivo que todos y cada uno somos” (Plan Nacional para el Buen Vivir, 2009: 32).

“El daño mental es sólo comprensible en relación con los códigos simbólicos que cada sociedad, en cada momento histórico, pone en juego” (Galende, 1994: 82). Es un desafío interdisciplinario comprender los procesos sociales de producción de esos daños y generar mecanismos de reparación y transformación de las condiciones que lo originan.

Salud Mental y políticas sociales

Considerar la salud mental de las poblaciones que son destinatarias de las políticas sociales nos lleva a considerar “procesos determinados por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos” vinculados con la concreción de los derechos humanos y sociales (Ley Nacional de Salud Mental, artículo 3).

Al analizar esta relación diferenciamos dos tipos de políticas públicas. Por un lado se pueden describir políticas específicas que asisten el daño psicosocial, promueven y protegen la salud de poblaciones determinadas, desde una perspectiva comunitaria. En esta línea, el Plan Nacional de Salud Mental señala objetivos, entre los que podemos remarcar: a) la eliminación progresiva de la estigmatización y la discriminación de los sujetos necesitados de recurrir a servicios de salud mental y adicciones, garantizando la accesibilidad a una atención adecuada, con criterios de equidad; b) la desaparición progresiva de las instituciones manicomiales; c) el diseño de estrategias para abordar adicciones y consumo problemático; d) el fortalecimiento del componente de Salud Mental en el primer nivel de atención, promoviendo vínculos saludables y solidarios que permitan planificar la atención desde el territorio (Ussher, 2013); e) la formación de recursos humanos en este paradigma, facilitando el trabajo interdisciplinario, intersectorial, y el desarrollo de estrategias interculturales; f) el diseño de dispositivos para poblaciones vulneradas por su situación etaria (niños, adolescentes, adultos mayores), por su género (mujeres en situaciones de violencia, población LGTBC) o por su inclusión desventajosa en los mecanismos de distribución social de los recursos (pobreza persistente o extrema, migrantes, desplazados de sus territorios) entre otros.

El segundo nivel de análisis es considerar la Salud Mental como componente transversal en todas las políticas sociales, analizando la dimensión salutogénica o patogénica que se puede generar en las interacciones promovidas desde ellas. Si, como afirmamos, todo intercambio institucional construye subjetividad, podríamos decir que hay intercambios promotores de salud e intercambios promotores de padecimientos subjetivos. Por ejemplo, se pueden encontrar impactos asociados a los programas asistencialistas en los que la satisfacción de una necesidad erosiona la autonomía y la autoestima por la relación que se establece entre el efector y el usuario del programa. Basta recordar, en la crisis de comienzo de siglo, escenas en las que los alimentos eran arrojados desde camiones o previa aceptación de relaciones subalternas, de dominación, con el operador de turno. El Plan Nacional de Salud Mental establece que “el componente Salud Mental y adicciones deberá estar incluido en todos los espacios de concertación intersectorial existente a escala municipal, provincial y nacional”, como una forma de considerar esta dimensión en las acciones coordinadas del Estado Nacional (Plan Nacional de Salud Mental, 2014: 33).

Podemos describir algunos ejes a considerar si incluimos la Salud Mental como componente transversal en todas las políticas sociales:

- *Participación*: en sentido específico, “la participación se define como el proceso activo a partir del cual se busca incidir en las decisiones que intervienen en la organización colectiva; está atravesada por el ejercicio del poder, el compromiso, la capacidad de conducir acciones conjuntas en función de objetivos comunes” (Ussher, 2011). Al investigar el tema hemos observado que la participación protagónica en procesos colectivos es promotora de salud, enriquece el vínculo entre el sujeto y su contexto, y es un camino para superar conflictos y tensiones de intereses. Es por eso que las políticas sociales deberían generar espacios de participación genuina, donde las personas, los grupos y las comunidades puedan ser protagonistas de decisiones referidas al uso de recursos, los objetivos a desarrollar y las estrategias a implementar para superar vulneraciones de derechos.
- *Reflexividad*: “La experiencia individual sólo adquiere significado en el contexto de un sistema colectivo” (Bialakowsky, 2013: 52). El sufrimiento se resignifica cuando la persona es rescatada en su individualidad y a la vez puede referir su situación a procesos históricos compartidos. La capacidad humana de construir significados a partir de las prácticas permite hacer visibles formas de dominación y explotación que en soledad se adjudican a falencias individuales. El desafío es considerar las Políticas Sociales como praxis transformadoras de los sujetos y las comunidades.
- *La salud mental de los equipos efectores de las políticas sociales*: las políticas sociales deben incluir espacios de reflexión y formación continua para los equipos –profesionales y no profesionales– que las ejecutan (Ussher, 2013). El desgaste subjetivo que implica el contacto cotidiano con el dolor –y con la imposibilidad de lograr cambios rápidos– requiere de dispositivos que sostengan a todos los actores y eviten la burocratización y la reproducción institucional de dominaciones y exclusiones.

Conclusiones y nuevas aperturas

¿Cómo construyen subjetividad las políticas sociales? ¿Cómo reparan el daño subjetivo que genera la vulnerabilización y los procesos de expulsión social? ¿Cómo se valoran y potencian las capacidades, resistencias y resiliencias que los sujetos y los colectivos generan frente a las condiciones concretas de existencia, en situaciones de pobreza persistente o expulsión social? ¿Es la subjetividad un punto ciego en el análisis de las políticas sociales? (Grillo, 2014) Son estas sólo algunas de las preguntas que quedan planteadas al analizar esta temática, y que deberían ser investigadas en el marco de políticas de integración social que busquen “reestructurar el funcionamiento social que genera resultados considerados injustos” (Fontela, 2014: 93). La Salud Mental es una utopía que avanza en esa construcción.

Bibliografía

Bateson, G. (1972): *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Lohlé.

Bialakowsky, A. y otros (2006): “Familias, estallidos y modulaciones. Gubernamentalidad en los procesos de exclusión-extinción social”. En Eroles, C. (coordinador): *Familia(s), estallido, puente y diversidad: una mirada transdisciplinaria de derechos humanos*. Buenos Aires, Espacio.

Bialakowsky, A. (2013): *Coproducción e intelecto colectivo*. Buenos Aires, Teseo.

Fernández, A. M. (2007): *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires, Biblos.

Fontela, M. (2014): “Integración o inclusión social”. En *Revista de Políticas Sociales*, Universidad Nacional de Moreno, número 0.

Galende, E. (1998): *De un horizonte incierto*. Buenos Aires, Paidós.

— (1994): *Psicoanálisis y salud mental*. Buenos Aires, Paidós.

Grillo, O. (2014): “Puntos ciegos en el análisis de políticas sociales”. En *Revista de Políticas Sociales*, Universidad Nacional de Moreno Editora, número 0.

González Rey, F. (2002): *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural*. México DF, Thomson.

Ley Nacional de Salud Mental 26.657 y Decreto Reglamentario 603/2013.

Ministerio de Salud (2013): *Plan Nacional de Salud Mental*. Presidencia de la Nación.

Plan Nacional para el Buen Vivir (2009). SENPLADES, Ecuador.

Svampa, M. (2010): *Certezas, incertezas y desmesuras de un pensamiento político: conversaciones con Floreal Ferrara*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

Ussher, M. (2011): *Participación y subjetividad*. Tesis inédita.

— (2013): “Reinventando prácticas profesionales: del consultorio al territorio, del paciente a la situación”. En Timpanaro, D. (compilador): *Construyendo un nuevo paradigma. Salud mental y Derechos Humanos*. Buenos Aires, Letra Viva.

— (2014a): “Articulación de saberes en el trabajo comunitario”. En *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, UBA.

— (2014b): “El equipo de trabajo en Psicología Social Comunitaria”. En AAVV: *La supervisión, un lugar en el Colegio de Psicólogos*. Buenos Aires, Letra Viva.

Vainer, A. (2014): *Psicoanálisis y salud mental*. En: <http://www.topia.com.ar>. Consulta en noviembre de 2014.

Cultura y vida: una reflexión filosófico-teológica sobre la política

Destino y vocación

La vida del ser humano se desarrolla enfrentando una opción permanente: destino o vocación. La palabra destino en el lenguaje habitual tiene esta característica: es un lugar al que tenemos que llegar, aunque no lo conozcamos. Es una palabra que aparece en los boletos que adquirimos para viajar en los medios de transporte. Usada de una manera más general adquiere otra carga que guarda relación con cuestiones existenciales. Alguien dice de sí mismo o de otra persona: no tengo destino, mi destino es incierto, con lo cual está significando que su vida ha perdido el rumbo. Lucio Séneca (4 AC-65 DC) ya nos había advertido, en medio de un Imperio Romano en decadencia, que “para el que no sabe adónde va, ningún viento es favorable”.

Ahora bien, tomando la vida como una totalidad, todos sabemos –unque simulemos no saberlo– que nuestro destino es la muerte. En el preciso momento en que adquirimos conciencia de que nuestra vida ha tenido un principio, también aprendemos que tendrá un final. Es más, nuestra vida tiene sentido porque tiene un final, y cuando algo tiene un final hay que rendir cuentas, aunque sea ante uno mismo.

Nuestros mayores solían decir: “nadie tiene la vida comprada”. Carlos Carabajal y Pablo Trullenque lo sintetizaron en ritmo de chacarera en *Entre a mi pago sin golpear*: “La vida me han prestao / y tengo que devolverla, / cuando el Creador me llame para la entrega”.

Sin embargo, la vida del ser humano no se agota sólo en su destino de muerte como experiencia existencial. También tenemos la experiencia íntima del anhelo de superar ese límite. Atahualpa Yupanqui plasmó esta idea en un hermoso poema (*La mano de mi rumor*): “No puede ser que me vaya, / del todo cuando me muera, / que no quede ni la espera / detrás de la voz que calla”.

Si todo termina con la muerte, ¿desde dónde miro para saber que ese es el límite? Es curioso que rara vez reflexionemos sobre el hecho de que para saber que algo es un límite tenemos que atravesarlo. Esta experiencia siembra en nosotros la duda –por lo menos la duda– sobre si todo termina con la muerte y entonces aparece, con esta duda, la experiencia contrapuesta de la vocación. Decimos “contrapuesta” porque si el destino del ser humano es de muerte, por el contrario, su vocación es de vida.

Uno de los rasgos más característicos del ser humano es sentirse llamado a algo más que a cumplir un ciclo biológico. Ser humano es saber que la vida no es un dato más dentro del universo, sino un don que se recibe. Somos los únicos seres vivos que podemos preguntarnos no sólo qué es la vida, sino –y es mucho más importante– para qué tenemos la vida. Esta pregunta es el fundamento de toda problemática ética.

Intemperie y proyecto de vida

Esta experiencia de sentirse llamado a algo más el hombre la percibe en su interior y es en la interioridad donde se funda la sociabilidad del ser humano. No somos sociales porque hacemos un contrato entre individuos. Somos sociales porque en nuestra interioridad descubrimos que nuestra raíz más profunda no es un yo, puro y aislado, sino que hay un núcleo íntimo y raigal que es dialógico y, por lo tanto, descubrimos también que la plenitud de nuestra experiencia vital sólo se alcanza en comunidad. Uno de los errores más profundos de la Modernidad, a mi entender, fue convertir el “pienso luego existo” de Descartes (1596-1650), que era metodológico, en fundamento existencial del ser humano.

Carlos Javier García
Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM
garciacarlosjavier@hotmail.com

La vida humana no se agota en ser individuos, que lo somos, sino que es una vocación –un llamado– a ser personas, cada vez más personas. La diferencia entre persona e individuo es que la experiencia de ser persona incluye la experiencia de la comunicación, y ésta se hace necesaria para darnos a conocer unos a otros nuestra interioridad.

También experimentamos la fragilidad de nuestra vida. Existir significa etimológicamente “estar de pie fuera” (del latín: *ex stare*), estar a la intemperie. A medida que vamos creciendo y madurando en nuestro ciclo vital, descubrimos y vivenciamos distintas formas de intemperie: físicas, psicológicas, espirituales, sociales... Estas intemperies ponen en riesgo nuestro proyecto de vida, que no es otro que el de ser persona. Nuestra vida transcurre en un esfuerzo constante para ser cada día más persona y menos individuo. Ésta es una de las propuestas más fuerte de Emanuel Mounier (1905-1950), el filósofo francés impulsor de la corriente de pensamiento llamada personalismo.

Cultura, tiempo y libertad

Denominamos cultura a la herramienta por la cual el ser humano se protege de la intemperie existencial e intenta llevar adelante su proyecto de vida. La cultura es la forma humana de habitar el suelo donde arraiga nuestra vida. Habitar y cultivar provienen de la misma raíz latina (*colere*, de donde proviene *cultus*).

Pero quisiera remarcar dos características de la cultura (no digo cultura humana, porque sería una redundancia). La primera es que la cultura, por esencia, es comunitaria. Por la cultura construyo un mundo y construir (de *cum struo*) significa ordenar junto con otro. Aun si imagináramos un ser humano en solitario, su propia interioridad –como ya dijimos– es dialógica, y trabajar la tierra no deja de ser una forma de diálogo con la naturaleza que no es sólo un objeto externo a nuestra conciencia, sino también un componente constitutivo e intrínseco de nuestra condición humana. La cultura es comunitaria porque este hacer de varones y de mujeres está cargado de sentidos diversos y a veces contradictorios, que la capacidad de comunicar lleva y trae entre extremos tan diversos como el silencio de los que se aman y no necesitan palabras y la sobresaturación de los que se conectan pero no se comunican en una torre de Babel siempre reeditada. La cultura es comunitaria porque es la forma de llevar

adelante el proyecto de vida y éste siempre es comunitario por esencia, y por mandato moral debe serlo.

La segunda característica es la dimensión temporal de la cultura y fundamentalmente respecto del futuro. La terminación *urus/a* en lengua latina indica futuro. *Caesar, Morituri te salutant* (César, los que van a morir te saludan), vimos en numerosas películas de la Roma *hollywoodense*. Futuro –que como es evidente tiene la terminación *urus*– significa lo que será. El ser humano es un ser que no se agota en su instalación en la vida, sino que ésta lo impulsa hacia adelante. El hombre es futurizo, enseñó hace ya muchos años el filósofo español Julián Marías (1914-2005).

El deseo es la señal de que el ser humano está sin terminar, porque su tarea en esta vida es terminarse. Por eso no es un *creatus* (terminado), sino creatura (todavía por hacer, mejor dicho, por hacerse). El ser humano no se agota en el *cultus*, que hace referencia a lo ya hecho o adquirido, sino que se proyecta en la cultura, lo que quiero hacer. La conciencia del tiempo atraviesa todas las experiencias existenciales del ser humano.

El culto, por su relación con el pasado, es lo instituido; la cultura, por su proyección hacia el futuro, es instituyente. Es cierto que somos lo que hemos vivido, pero también es cierto que somos lo que deseamos ser. Es cierto que somos por lo que hemos sido, pero es más verdad que somos por lo que seremos. Por esta razón, filosófica y teológicamente, habitamos más en el tiempo que en el espacio. Por la conciencia del hombre hay tiempo en el universo. En el tiempo del hombre todo el universo recupera la conciencia de la eternidad como vocación. San Pablo expresó esta idea cuando dijo: “sabemos que la creación entera gime y sufre dolores de parto” (*Carta a los romanos* 8,22). Por la acción del ser humano todo lo *creatus* se vuelve *creatura*.

Ahora bien, si estamos sin terminar y la terminación depende de nuestras acciones, inevitablemente debemos plantearnos la posibilidad de elegir qué acciones llevar a cabo. En la medida en que nuestra inteligencia nos señala que nuestra vida tiene un sentido, nuestra voluntad nos mueve a construirlo. Como creaturas recibimos del Creador la capacidad de dar sentido a la vida, no el sentido de la vida ya dado. Esto nos enfrenta a la experiencia humana de la libertad. Somos creaturas porque disponemos de la capacidad de elegir. Sin libertad no hay ni creatura ni cultura, porque sin capacidad de elegir no habría diferencia entre pasado y futuro, nada podría cambiar desde nosotros mismos.

Gravedad y gravidez

La libertad pone en evidencia dos características de la vida humana, muy relacionadas entre sí: gravedad y gravidez. Gravedad (de *gravis*: pesado). La vida nos pesa cuando estamos enfermos, cuando nos quedamos sin trabajo, cuando las preocupaciones nos sobrepasan. Sentimos que en vez de estar en la vida cargamos con ella y esta carga no es liviana. La gravedad de la vida nos pone en el camino de las experiencias éticas. La vida nos pesa porque tenemos que decidir entre hacer una cosa u otra. La vida nos pesa porque la libertad nos abre a la posibilidad de hacer el bien o el mal, y entonces el error, el desencuentro, el dolor se vuelven posibles.

Gravidez: evidentemente son vocablos muy relacionados, pero en este caso el peso no es un peso cualquiera. La vida se vuelve grávida cuando la carga consiste en traer vida. Es un peso que se lleva con alegría. Y no me estoy refiriendo exclusivamente a la situación de embarazo, que, por supuesto, es la experiencia fundante de la palabra en cuestión, sino a una actitud frente a los demás. Las relaciones comunitarias pueden tornarse experiencias graves o experiencias grávidas. Es cierto que lo que sean depende muchas veces de otros, pero también es cierto que en gran medida dependen de nosotros mismos. De nuestra actitud hacia los demás.

Remarquemos que cuanto más individuos somos, más pesadas se vuelven las relaciones con los demás y, por el contrario, cuanto más personas somos, más grávidas, más generadoras de vida, son esas relaciones. Ni unas ni otras están exentas de incertidumbres y de dolores.

La política como el gesto cultural más profundo

Los diversos vectores de reflexión que hemos abierto hasta el momento, por supuesto de manera muy sucinta, desembocan en la experiencia humana de la política. Entendemos a la política como la acción de las personas que buscan construir el Bien Común. Subrayo personas y no individuos, porque el primer acto de la persona es el salir de sí, y sin ese acto no hay posibilidad de encuentro con el otro y sus circunstancias vitales. Sin ese acto la política no es posible.

El Bien Común es el bien de las personas, porque ser persona es poner la vida en común. Ser persona es decir “me importa la vida del otro”. Con esta afirmación queda claro que entendemos la palabra política siempre en un sentido positivo. Desde esta perspectiva, la expresión “mala política” sería contradictoria. No hay política sin ética, o mejor, la política es la forma de establecer las normas éticas que nos ayuden a ser cada vez mejores personas, en todas las dimensiones. Porque somos mejores personas no sólo cuando somos buenos, lo somos cuando podemos acceder a un puesto de trabajo, cuando tenemos acceso a la educación, a la salud, al descanso, a la participación comunitaria. La bondad de un ser humano nunca es solitaria, y esto dicho en un doble sentido: se vuelca hacia los demás, pero se nutre de los demás. Del Bien Común se participa usufructuándolo y construyéndolo.

El primer bien común que la acción política debe cuidar es la vida. Dijimos al principio que el ser del hombre se debatía entre el destino y la vocación. La política es la forma coordinada en que las personas cuidan la vida, y la vida se cuida para adelante, por eso cuidar la vida es hacer cultura, en el sentido más profundo que podamos darle a este vocablo. Los derechos humanos a la alimentación, a la vivienda, a la salud, no son derechos biológicos. Es cierto que no somos humanos sin nuestro cuerpo, pero también es cierto que el cuerpo humano no es sólo biológico. El hambre no se agota en la dimensión física de un estómago vacío, sino que su dimensión más profunda es cultural: no hay hambre sin abandono. Una sociedad que hambrea de pan, de educación, de salud, primero ha abandonado a aquellos que hambrea. No hay hambre sin soledad.

Si bien es cierto que el destino de muerte nos alcanzará en algún momento, la acción política, al regular y democratizar el acceso a los bienes de la tierra –como metáfora de todos los bienes que producimos–, retrasa ese destino y plenifica la vida mientras ésta es vivida. En esta dirección de pensamiento tiene sentido decir que un trabajador social o un docente, por ejemplo, son trabajadores de la cultura, porque lo son de la vida.

Afirmamos antes que la vida no es un dato sino un don, y que no hay vida humana sin comunidad, entonces debemos concluir que no hay vida sin política, y ésta se constituye en el gesto más profundo que el ser humano puede concebir y construir culturalmente hablando. Los términos se remiten mutuamente. No hay cultura que no tenga dimensión política y no hay política válida y plena que no sea concebida y construida como acción cultural.

Si incorporamos a esto último la dimensión temporal ya mencionada, concluimos que no hay política y ni cultura sin futuro. Cuando Francis Fukuyama (nacido en 1952) anunció al mundo el fin de la historia, en realidad estaba diciendo a los pobres del mundo: nada puede cambiar ya, por lo tanto no hay futuro. Lo más grave que dejó el neoliberalismo en la década de 1990 fue la convicción en una gran mayoría de la población del mundo que estaba exiliada del futuro. Así, el destino de muerte se adelantó y tomó posesión de la vida de las personas

En relación con esto señalamos una idea que no podremos desarrollar por razones de espacio. Aristóteles tenía claro que el ser humano era un animal político, es decir, sobre una base de vida se instalaba la acción política. Por el contrario, estamos asistiendo en la actualidad al desconcierto de la política generada a partir de la Modernidad, que nos hace sospechar, después de tantas guerras, genocidios, dictaduras, economías que enriquecen a pocos y hambread a muchos, que la política es incompatible con la vida.

El liberalismo, la corriente política propia de la Modernidad, se construye sobre la noción de individuo. John Locke (1632-1704) en su obra *Segundo tratado sobre el gobierno civil* (1689) da un paso muy importante para potenciar esta noción, al expresar que el primer derecho humano es el de la propiedad. Todo lo demás, incluso la libertad, la posibilidad de expresar ideas, etcétera, son expresiones derivadas de ese derecho primigenio. Más aún: la primera propiedad del ser humano es él mismo. Si queremos dar a esta afirmación apenas una pincelada sobre políticas de género, podemos señalar que Thomas Hobbes (1588-1679), en su obra *Leviathan* (1651), cuando habla del “hombre” y su derecho a poseer, en realidad no está hablando del género humano sino del “varón”. Un liberal coherente con su doctrina no dice “soy libre”, sino “tengo libertad”, y su tarea de crecimiento consistirá en ampliar su zona de libertad, como quien va corriendo el alambrado de su campo sobre el campo del vecino –el ejemplo no es casual. A la larga, el liberalismo destruye la política porque le alcanza con la idea del mercado para funcionar a su gusto en una sociedad.

Pero en un sentido profundo, señalado por autores como Emmanuel Levinas (1906-1995) o Simone Weil (1909-1943), el ser humano es un templo: hay en él algo sagrado. Por eso cuando la política no cuida la vida de las personas y de la comunidad comete un acto de profanación de lo sagrado. Lo sagrado, es decir el ser humano, no es objeto de compra-

venta. Cada varón y cada mujer son templo de Dios. A los que conciben la vida humana como un bien de mercado comprable o desechable le caben las palabras condenatorias de Jesucristo: “Ustedes han convertido mi casa en una cueva de ladrones” (Marcos, 11,17). A estos les molesta la política, simplemente porque les molesta la vida.

La reconstrucción de la gestión estatal en América Latina y su proyección a futuro

Carlos M. Ciappina
 Docente de la
 Licenciatura
 en Trabajo Social
 UNM
 ciappinac@gmail.com

De la larga lista de conceptualizaciones sobre lo que América Latina “debería ser”, podemos señalar que han sido hegemónicas aquellas que se han constituido desde la perspectiva que toma como patrón societal, cultural y económico a sociedades –europea y norteamericana– que son marcadamente diferentes en términos de construcción social, intereses económicos y experiencias históricas. La pregunta por Latinoamérica y sus modos de ser se halló siempre sesgada por la “mirada del otro” (Wallerstein, 2006) como si nuestro “éxito” como sociedad estuviera relacionado directamente con el cumplimiento de los patrones económico-sociales de “la civilización”, “Europa y el mundo anglosajón” y, en las versiones más aggiornadas, “el Centro Desarrollado” (Feinmann, 2008).

Las perspectivas sobre el deber ser latinoamericano se han desplegado desde estas lógicas “en exterioridad”: desde los estudios europeos y norteamericanos de la década de 1920-1930 relativos a explicar las dificultades para la “democracia” en América Latina –con asociaciones y prejuicios variados vinculados a cuestiones raciales, religiosas, climáticas o culturales–, pasando por las perspectivas desarrollistas que luego de la Segunda Guerra Mundial pusieron el acento en la situación de “atraso relativo” –vinculado a las estructuras agrarias latifundistas, los patrones familiares, las carencias educativas y de salud (Skidmore-Smith, 2005)–, hasta las conceptualizaciones relativas a la necesidad de sumarse a la globalización fundiéndose en ella bajo el paradigma neoliberal. Frente a estas propuestas –que son analíticas y prospectivas– las tradiciones nacional-populares de las décadas del cuarenta y cincuenta proponían una estrategia basada en la crítica a la teoría liberal y a la práctica de un Estado desentendido de la búsqueda de mayores grados de autonomía económica y de bienestar social. La mirada de la Teoría de la Dependencia señaló a su vez los aspectos distorsivos que la economía central tenía sobre las posibilidades de un desarrollo “a la europea” (Argumedo, 2004; Dos Santos, 2003). Finalmente –y no menos importante, aunque menos presente–, en particular a partir de las experiencias cubana y chilena –en

diversos formatos y modalidades–, la posibilidad de un modelo societal socialista “a la latinoamericana” se volvió tema de discusión y debate –y, por supuesto, de práctica– en los años sesenta y setenta del siglo pasado (Fernández Nadal, 2001).

Hoy, en la segunda década del siglo *xxi*, la emergencia de procesos políticos de carácter democrático y popular se asienta en una propuesta que, con sus matices, intenta desplegar un proyecto económico-social de crecimiento económico, inclusión social e integración regional que tiene una fuerte impronta latinoamericana. Esta reconfiguración tiene como eje articulador y orientador el reempoderamiento del Estado nacional. El presente artículo tiene como objetivo señalar las ventajas y potencialidades del modo de reconfiguración del vínculo entre el Estado, la economía y la sociedad en América Latina, a partir de la crisis neoliberal de fines del siglo *xx* y las experiencias nacionales de inicios del siglo *xxi*. La lógica interpretativa del presente artículo postula que esa reconfiguración adquirió en América Latina la forma de una nueva experiencia político-social originada desde nuestras sociedades. Esa condición “propia” se explica por la confluencia de las tradiciones de resistencia a las políticas económicas de la ortodoxia liberal de las dos últimas décadas del siglo *xx*, por las experiencias de gobiernos nacional populares de mediados de ese siglo, y por la novedad de experiencias políticas de corte profundamente democrático que desde la gestión estatal recuperaron esas tradiciones y las renovaron y actualizaron en el contexto de una economía universalizada, transnacionalizada y deslocalizada (García Delgado, 1998). También señalamos que esta reconfiguración es, sobre todo, una elección política que toma en cuenta el contexto internacional en forma relativa, habida cuenta que la situación internacional varió a partir de la crisis de la economía europea y norteamericana de 2008 (Borón, 2012), pero no así la línea estratégica de la reconstrucción estatal en América Latina. Partimos de la idea que las modalidades que adquiere el Estado en la gestión pública tienen que ver con el modo en que se

articulan economía, sociedad y Estado en una sola matriz. Así, la forma, las funciones y el perfil que la política –en el modo de representación al hacerse cargo del gobierno– le da al Estado define los rasgos que la matriz societal adquiere. Proponemos tres casos emblemáticos en este sentido: Bolivia, Ecuador y Argentina.

El derrumbe neoliberal y su impacto en América Latina: razones de un fracaso

Las llamadas reformas neoliberales en América Latina surgieron en un contexto de reforma económica a partir de la crisis de la deuda de 1982 (Toussaint, 2002). Lo que ha sido llamado el agotamiento del modelo estadocéntrico en América Latina no fue sino la combinación de una crisis presupuestaria originada en una dimensión “impagable” de la deuda y la imposibilidad de los gobiernos latinoamericanos de generar un proyecto político que diagnosticara claramente las raíces de la crisis. En ese contexto de incapacidad de definición política cobraron primacía las perspectivas ortodoxas, las cuales se pueden resumir en tres ejes de ejecución: a) apertura de la economía; b) privatizaciones; c) reformulación del Estado.

La primera fue presentada como una alternativa que modernizaría la economía vía el ingreso de tecnología y que abarataría los precios a través de un funcionamiento virtuoso del mercado internacional que proveería bienes a bajo costo. La realidad era muy otra: se habilitaba un esquema económico de extrema inequidad entre grandes corporaciones de carácter transnacional compitiendo con pequeñas y medianas empresas nacionales, desarticulando el largo proceso de construcción de una economía que buscaba integración vertical y horizontal. Las privatizaciones fueron presentadas como la panacea para la mejora en el funcionamiento de servicios y empresas que fracasaban porque estaban en manos del Estado. La transferencia de activos –en muchos casos con décadas de acumulación social en materia económica, simbólica y de recursos humanos– se justificaba por un principio mítico: la gestión estatal era en sí incapaz. La reformulación del Estado adquirió la forma de una enorme operación de reducción y redireccionamiento, de modificación de sus áreas de interés y capacidades de gestión.

Las reformas planteadas desde esta perspectiva política se basaron pues en una presencia potente del Estado, quien operativizó los tres niveles señalados. Lejos de la interpretación sobre un “retiro” del Estado, las reformas neoliberales se hicieron bajo una fuerte “presencia” estatal que fue –otra vez– el actor clave en dicho proceso, aunque en su fundamentación discursiva se hablaba de una “democracia de mercado”.

La construcción política de un Estado débil y la paradoja del éxito de su debilidad

Cuando se analizan las políticas estatales desarrolladas bajo el paradigma del neoliberalismo no encontramos sino un vasto proceso de construcción política del Estado “ausente”. Esta tarea, que –recordémoslo bien– estuvo a cargo de las expresiones de la política, tuvo varios principios y acciones:

1. El proceso privatizador no se limitó solamente a la transferencia de activos físicos (bienes públicos) y servicios que prestaba el Estado, sino que se transfirieron también facultades de conducción política y de gestión. Este desprendimiento de capacidades de planificación, diseño, conducción y gestión involucró las capacidades de conducir la macroeconomía, planificar proyectos de infraestructura, preservar el medioambiente y potenciar el desarrollo científico.
2. Se trasladó la actividad política, delegando en empresas y organismos transnacionales el rol conductor de los destinos económico-sociales, bajo la premisa de que el papel de la política era generar las condiciones institucionales para el mejor despliegue del mercado. La política debía apoyarse en la técnica y, sobre todo, en los técnicos que poseían los instrumentos para conducir la vida económica.
3. El diagnóstico neoliberal de una transterritorialidad que la globalización inevitablemente llevaba a su extremo, tenía como consecuencia una presunción de agotamiento de la base territorial del Estado nacional y a la inevitabilidad de una nueva dimensión técnica de conducción estatal asentada en los organismos internacionales, con la progresiva adecuación de las instituciones estatales nacionales a esa supuesta necesidad. Esta perspectiva desligaba además al Estado del soporte de los actores sociales y a las políticas públicas de su representación social tradicional.

4. La incorporación del Estado nacional a un entramado internacional fortalecería la despolitización nacional de la gestión pública: a) la incorporación a los organismos financieros internacionales creados en la Segunda Posguerra (Fondo Monetario Internacional, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, Banco Mundial) implicó la puesta en práctica de una política financiera que descansaba, en última instancia, en la Secretaría del Tesoro norteamericana y en el patrón de la moneda estadounidense; b) la separación de la autoridad monetaria de cada país de las decisiones de política monetaria –la escisión entre los bancos centrales y la administración del Estado– condujo a la vinculación directa de la autoridad monetaria con el FMI y el Tesoro norteamericano, quienes definían la política monetaria de los países; c) la reducción de la capacidad soberana nacional en la definición de los litigios de carácter económico-financiero con las empresas extranjeras se sumó a la delegación de atribuciones judiciales a organismos trasnacionales (CIADI) y aun a jurisdicciones legales extranjeras (sistema judicial norteamericano o europeo); d) y no es menor el rol jugado por el conglomerado comunicacional global en la generación de argumentos, climas y mentalidades que facilitaron la aceptación de este vasto proceso de desarticulación y rearticulación política-estatal a favor del modelo neoliberal.

Un breve análisis de las experiencias de la Argentina, Bolivia y Ecuador dan una dimensión empírica de lo que señalamos.

La experiencia argentina

La crisis de la deuda que asoló a América Latina en 1982-1983 encontró a la Argentina con una dictadura militar en descomposición y con una política económica de apertura externa y financierización de la economía que se combinaron con el costo presupuestario de la Guerra de las Malvinas y llevaron a que la situación económico-social de “la transición” (el período que se iniciara con Raúl Alfonsín en 1983) fuera extremadamente débil. Los intentos por reconstruir un Estado con capacidades para redireccionar la economía (en el frente interno y externo) se vieron debilitados cada vez más. La crisis presupuestaria, monetaria y de endeudamiento recrudeció en 1988-1989 y no sólo llevó a dos hiperinflaciones y una retirada anticipada del gobierno radical, sino también a una reconfiguración profunda del “sentido común” sobre los modos de

ser del Estado y las políticas públicas que debían llevarse a cabo. En ese contexto, el llamado a elecciones le dio el triunfo a Carlos S. Menem, quien llegó al gobierno con un programa apoyado por las grandes corporaciones nacionales y trasnacionales, los organismos multilaterales de crédito (FMI-Banco Mundial) y los grandes grupos mediáticos monopólicos. Este apoyo de los factores de poder le dieron margen económico-político y mediático-cultural para llevar adelante el proceso de desestructuración de las capacidades estatales en empresas y organismos públicos, áreas completas de los recursos naturales y políticas de sostén de servicios básicos tales como educación, salud, seguridad social, etcétera.

Así, desde el Estado –y con el apoyo de los factores de poder interiores y exteriores– se llevó a cabo un vasto programa de ajuste económico-social que tomó por nombre el de la convertibilidad y por práctica las privatizaciones y desregulaciones económicas y laborales, y el crecimiento del endeudamiento externo. Esta situación de reconversión neoliberal funcionó en tanto y en cuanto el Estado pudo desprenderse de activos que sostuvieron el incremento de los servicios de deuda para mantener la paridad, y comenzó a resquebrajarse cuando se combinaron la crisis externa (efecto tequila) de 1995 con el fin del período más álgido de las privatizaciones. A partir de 1996 la convertibilidad y las reformas neoliberales requirieron de un nivel mayor de endeudamiento y reajustes permanentes del presupuesto estatal para mantenerse. El recambio del año 1999 –con el acceso al poder de una alianza constituida por el partido radical y una coalición progresista– no se planteó la reformulación del plan de reformas neoliberales previo, y menos aún la salida de la convertibilidad. La crisis desatada en el año 2001 mostró los límites hasta los cuales podía llevar al Estado y a la Nación la aplicación del canon neoliberal. La devaluación, la captura de depósitos, la crisis fiscal, la crisis de pagos internos y externos, junto con la profundización de indicadores de pobreza y desempleo, confluyeron en un colapso económico absoluto y en una reacción de trabajadores desempleados, trabajadores empleados, pobres, indigentes, sectores bajos y medios, que terminó con el gobierno de De la Rúa y abrió un período de inestabilidad política entre 2001 y 2003. El gobierno surgido en el año 2003, con un apoyo de apenas del 23% de los votantes, modificó radicalmente la perspectiva sobre el rol del Estado y su vinculación con las variables centrales de la economía y la sociedad. Reconstrucción estatal, desendeudamiento externo, creación de empleo, reestatización de empresas y de activos jubilatorios, ampliación del salario, planes universales de ingreso, planes masivos de construcción de viviendas e incremento de carga impositiva

Cuadro 1. Argentina: evolución de indicadores económico-sociales, 1995-2014

Año	PBI *1	Mortalidad infantil *2	Pobreza *3	Indigencia *4	Deuda externa *5	Deuda externa *6	Desempleo
1995	244.500	22,2	26,7% *7	6,5%	87.091	56,5%	16,6%
2002	240.400	16,8	41,4%	20,0%	171.198	164,2%	17,1%
2003	268.561	14,9	42,6%	19,0%	178.195	135,4%	17,3%
2010	425.000	11,9	9,9%	3,1%	118.400	48,5%	7,9%
2012	442.000	11,7 *8	6,0%	1,5%	136.800	39,1%	6,9%
2014	450.000 *9	9,6 *10			80.314	18,0%	6,8% *11

*1. PBI: expresado en millones de dólares.

*2. Mortalidad infantil: por mil nacidos vivos.

*3 Pobreza: expresada en porcentaje de personas.

*4. Indigencia: expresada en porcentaje de personas.

*5. Deuda externa: expresada en millones de dólares.

*6. Deuda externa: expresada en porcentaje del PBI.

*7. Porcentaje perteneciente al año 1996.

*8. Dato perteneciente al año 20110.

*9. Dato estimado.

*10. Dato perteneciente al año 2013.

*11. Porcentaje perteneciente al año 2013.

a los sectores concentrados –vía retención a las exportaciones con súper renta–, comenzaron a redefinir las principales variables de la economía, y por lo tanto de los recursos del Estado en términos presupuestarios y en el modo de reasignar los recursos públicos a las áreas de Educación, Salud, planes sociales y jubilaciones. Así, brevemente, damos cuenta de que en ambos procesos, el neoliberal y el de reconstrucción de un Estado nacional-popular, es la clave interpretativa y la principal herramienta para modificar las pautas de la matriz societal. El cuadro 1 da cuenta de algunos indicadores relevantes y su modificación a partir de la modificación de los patrones de funcionamiento del Estado en Argentina.

Bolivia

El caso boliviano, con sus particularidades, no varía sustancialmente del argentino. La dictadura boliviana –apoyada por la dictadura argentina– finalizó en 1982 con una situación económica de extrema debilidad: alta deuda externa e hiperinflación. El primer gobierno post-dictadura (Hernán Siles Zuazo) no logró revertir la crisis económica hiperinflacio-

naria heredada de la dictadura y, en medio de una crisis política resultado de la misma, debió –como en el caso argentino– adelantar las elecciones.

El gobierno del histórico líder del Movimiento Nacional Revolucionario (MNR) Víctor Paz Estenssoro, inició en 1985 las medidas de política neoliberal que culminarían con la crisis del período 2003-2006. Paz Estenssoro estableció por Decreto Supremo 21060 un programa de fijación del peso boliviano al dólar, con apertura económica al exterior, congelamiento de salarios, despido del 10% de la administración pública estatal y acuerdos de toma de deuda con organismos internacionales. En el año 1989 resultó electo presidente Jaime Paz Zamora que, pese a provenir del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), profundizó las medidas de carácter neoliberal, especialmente los acuerdos con los organismos internacionales de crédito que le permitieron sostener la llamada Nueva Política Económica y controlar así la inflación. El período de Gonzalo Sánchez de Lozada del Movimiento Nacional Revolucionario se caracterizaría por ciertas medidas de reforma social y política (Ley de Participación Popular, Ley de Delimitación de Territorios Comunitarios de Origen, Seguro Materno Infantil, Defensor del Pueblo) con la profundización de las medidas neoliberales en economía, en especial el famoso programa de capitalización de empresas públicas que era, en realidad,

Cuadro 2. Bolivia: principales datos económico-sociales, 1995-2013

Año	PBI * ¹	Mortalidad infantil * ²	Pobreza	Indigencia	Deuda externa * ³	Deuda externa * ⁴	Desempleo
1995	17.252.382	75			4.791	72%	4 %
2002	21.265.795	66	62%	37%	4.300	54%	9 %
2005	23.534.090	53	54%	31%	7.766	52%	4 %
2013	34.051.267	40	40%	21%	5.262	18%	3,5%

*1. PBI: expresado en millones de bolivianos a valor constante 1990.

*2. Mortalidad infantil: por mil nacidos vivos.

*3. Deuda externa: expresada en millones de dólares.

*4. Deuda externa: expresada en porcentaje del PBI.

un vasto programa de privatización a partir de la venta del 50% de las empresas estatales a capitales privados: Ferrocarriles, Yacimientos Petrolíferos Bolivianos y empresas de Telecomunicaciones, de Electricidad y de Aviación. Las privatizaciones a gran escala comenzaron a generar resistencias profundas y, electo el ex dictador Hugo Banzer Suárez para el período 1997-2001, su política de destrucción de los cultivos de coca junto a la privatización del servicio de agua culminó en la denominada “Guerra del Agua” del año 2000 y en el inicio de una inestabilidad política creciente. Entre 2002 y 2006 se sucedieron los gobiernos de Jorge Quiroga Ramírez, Gonzalo Sánchez de Lozada, Carlos Mesa Gisbert y Eduardo Rodríguez Veltze. Todos ellos sostenidos centralmente por el apoyo de los Estados Unidos, el FMI y el Banco Mundial, a cambio de profundizar las medidas neoliberales, y con una resistencia cada vez más masiva por parte de los sindicatos mineros, los cocaleros y los movimientos sociales.

La elección de Evo Morales Ayma del Movimiento al Socialismo significó un cambio rotundo en la política estatal: durante el año 2006 se decretó el fin de la extracción descontrolada de productos mineros en Bolivia (decreto denominado “Héroes del Chaco”). Se estatizaron así todos los recursos petroleros del país, obligando a las empresas privadas a iniciar además un proceso de cooperación con la empresa estatal boliviana, que debía tener al menos el 50% de las acciones de cada compañía privada. Ese mismo año se estatizó la mina de estaño de Huanuni. Durante 2007 se restatizó la empresa siderúrgica Vinto y la empresa de servicio de aguas de La Paz. En 2008 se nacionalizó la empresa de Telecomunicaciones (en manos de Telecom), se compraron las acciones de Hidrocarburos Bolivia

y el 50% de la empresa petrolera Andina (en manos de Repsol), se obtuvo el 51% de las acciones de la empresa Chaco de Hidrocarburos (en manos de British Petroleum) y el 50% de la distribuidora de combustibles Transredes (de capital británico). En mayo de 2010 la totalidad de las acciones de la empresa abastecedora de combustible a los aviones fue estatizada. En 2012 se nacionalizó la empresa de electricidad de Bolivia.

Ecuador

Durante la década de 1990, siguiendo con las políticas del Consenso de Washington, Ecuador tuvo una serie de gobiernos que llevaron adelante una política de apertura externa, toma de créditos en el exterior y dolarización de la economía. El período de Sixto Durán Ballén (1992-1996) se caracterizará por la profundización de las medidas neoliberales: las propuestas “modernizadoras” incluyeron la creación del Consejo de Modernización del Estado y la imposición de un conjunto de medidas tales como la privatización de empresas públicas, la apertura comercial y las garantías para la inversión de capitales extranjeros, particularmente la entrada en el Plan Brady y el apoyo de las organizaciones de crédito internacionales. Para tener un ejemplo de este apoyo, sólo durante 1995 se le otorgaron al Ecuador cuatro créditos del Banco Mundial. También se modificaron las pautas de asociación de la empresa estatal petrolera con las de capital privado: los contratos entregaban la mayor parte de la rentabilidad de la explotación petrolera a las empresas privadas, los

Cuadro 3. Ecuador: Principales datos económico-sociales, 1995-2013

Años	PBI *1	Mortalidad infantil *2	Pobreza	Indigencia	Deuda externa *3	Deuda externa *4	Desempleo
1995	23.000	44	55,9%	20,0%	13.934	77%	8%
1999	19.000	20	45,0%	21,0%	13.372	114%	15%
2002	29.000	24	40,9%	19,4%	16.233	52%	9%
2005	42.000	22	37,6% *5	16,9% *6	17.008	35%	8%
2010	70.000	20	32,8%	13,9%	16.207	19%	6%
2013	90.000	20	32,0%	12,9%	17.374	14%	5%

*1. PBI: expresado en millones de dólares.

*2. Mortalidad infantil: por mil nacidos vivos.

*3. Deuda externa: expresada en millones de dólares.

*4. Deuda externa: expresada en porcentaje del PBI.

*5. Porcentaje perteneciente al año 2006.

*6. Porcentaje perteneciente al año 2006.

ingresos petroleros del Estado bajaron en este gobierno de 90% al 33%, incrementando así la necesidad de tomar deuda para cubrir el déficit. Estas medidas fueron condicionadas por las recomendaciones y condicionalidades del Banco Mundial: se flexibilizó la ley de empleo y se avanzó sobre la reducción de los alcances de la gratuidad en educación básica y salud pública.

El gobierno de Durán Ballen sentó las bases para una permanente caída de las capacidades de funcionamiento del Estado ecuatoriano, provocando una crisis presupuestaria saldada con toma de deuda y el consiguiente resquebrajamiento de las condiciones de gobernabilidad por la protesta social general e indígena.

La crisis política se inició con la destitución del presidente Abdalá Bucaram, electo en 1996 y destituido en 1997, la asunción de un presidente interino (Fabián Alarcón) hasta la convocatoria a elecciones de 1998 y la elección de Jamil Mahuad, quien continuó con las políticas de ajuste y financierización, lo que culminó con su destitución en medio de una gravísima crisis financiera y social en el año 2000. El mandato del presidente depuesto lo completó su vice, Gustavo Noboa, quien profundizó el ajuste y optó por completar la dolarización de la economía con el asesoramiento y el apoyo del FMI: junto con los créditos del Fondo Monetario Internacional dejó de circular el Sucre, la moneda ecuatoriana, que fue reemplazada por el dólar, y se privatizaron las compañías

eléctricas y telefónicas que eran de propiedad estatal. Las elecciones de 2002 le dieron el triunfo a Lucio Gutiérrez, quien con una amplia alianza de centroizquierda indigenista proponía revertir el despliegue de las políticas neoliberales. Al hacerse cargo del gobierno modificó drásticamente sus propuestas: firmó una nueva Carta de Intención con el FMI, ajustó los postulados de su gobierno a este compromiso y abrió la participación del capital privado en la industria petrolera y eléctrica, y particularmente en la Seguridad Social. Confirmando lo ya ocurrido con los presidentes anteriores, la política económica generó nueva inestabilidad política y Gutiérrez fue destituido en el año 2005.

La llegada al gobierno de Rafael Correa en 2006 modificó fuertemente el paradigma imperante:

- La sanción de una nueva Constitución permitió un nuevo marco jurídico que avaló procesos de transformación estatal más profunda y la inclusión de las cuestiones de diversidad étnica, de género y religiosa, que estaban pendientes en el Ecuador.
- La política estatal se orientó hacia tres grandes ejes: planificación para el desarrollo, regulación y control de los sectores estratégicos de la economía, y distribución y redistribución de la riqueza.
- Se planteó una renegociación de la deuda externa que partiera de una auditoría integral para distinguir deuda legítima e ilegítima.

- Se dismanteló la legislación laboral “flexible” y se generó una fuerte inversión en planes educativos y sociales de carácter masivo.
- Se eliminó el pago de matrícula en la educación básica pública y se invirtió en la construcción y refacción de escuelas y en la provisión gratuita de elementos de enseñanza.
- Se creó en el año 2009 un Sistema Nacional de Planificación en el marco de un Plan Nacional de Desarrollo a cargo de un Consejo Nacional de Planificación.

Las principales variables de la macroeconomía y algunos indicadores sociales entre 1995-2013 señalan para el Ecuador situaciones similares a las de Argentina y Bolivia: el punto de inflexión se da a partir de la definición política de colocar al Estado nacional como punta de lanza para la transformación, dejando de lado las políticas neoliberales.

La reconfiguración del Estado latinoamericano

La crisis económica, social y política integral que generaron las políticas neoliberales en América Latina habilitó un proceso de rearticulación del Estado a partir de la reconfiguración de los roles de la política y de la aceptación de amplios sectores sociales de las clases medias y populares en la redefinición de los alcances de la gestión estatal en relación al paradigma del mercado como regulador de la vida social. Consideramos que los principales ejes sobre los que se ha hecho posible esta recuperación de las capacidades estatales se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- La reconstrucción de la idea de “lo público” como “lo común” es una referencia que recuperó antiguas tradiciones comunitarias en el caso de algunos países de América Latina (Bolivia, Ecuador) y otras de raigambre popular (Argentina, Venezuela). Esta recuperación de lo público como oposición al *homo* neoliberal –individual, despreocupado de lo social, maximizador de sus ventajas individuales– habilitó una recuperación del rol de lo político.
- Lo político y la política como expresión legítima de colectivos sociales y su representación en la conducción del Estado son la base

de sustento de la posibilidad de una recuperación del rol conductor y articulador del Estado nacional y aun del regional y local.

- La recuperación paulatina de una autonomía de la gestión estatal en materia monetaria, judicial y financiera superó a la anterior combinatoria de endeudamiento externo, jurisdicción legal extendida al exterior y encorsetamiento a la dinámica de los organismos financieros internacionales, que había mostrado todas sus limitaciones concretas y reales en las crisis neoliberales de Argentina, Venezuela, Bolivia y Ecuador. La recuperación de autonomía monetaria, redefiniendo el rol de los bancos centrales, la búsqueda de monedas alternativas al dólar y las propuestas de construcción de una banca latinoamericana, señalan un camino de búsqueda en ese sentido.
- La recuperación selectiva del rol empresarial del Estado se realizó no sobre la base de un principio mítico –al estilo de las formulaciones neoliberales–, sino sobre la evaluación de la relevancia económico-social del área a estatizar y a la *performance* económica de las empresas privadas, medida desde el doble estándar de su contribución a la economía nacional general y a su impacto concreto en la provisión de servicios o generación de bienes para la población.
- La inclusión de colectivos sociales –tradicionalmente ausentes o reprimidos– en las definiciones de políticas públicas: junto con la tradicional participación en la definición de política pública de los sindicatos en América Latina se ha venido desplegando una participación creciente de movimientos y organizaciones sociales desencuadradas del sindicalismo clásico.
- Por último, también se verifica una búsqueda de articulaciones supraestatales que persigan la ampliación de la autonomía de políticas públicas de los países latinoamericanos: UNASUR, MERCOSUR, ALBA, CELAC.

Obstáculos, límites y desafíos

Los obstáculos que siguen limitando las posibilidades de sostener este proceso de reconfiguración estatal son también relevantes:

- La insistencia de los organismos del sistema financiero internacional en proponer recetas recesivas basadas en estimaciones erróneas sobre las expectativas del ciclo de recuperación económica y las propuestas inclusivas, y su vocación por continuar monitoreando y controlando las políticas de los estados latinoamericanos.
- El peso y tamaño de la deuda externa, en particular por la judicialización externa de los canjes de deuda y la amenaza que eso representa para los procesos exitosos de reestructuración.
- La profundidad de la desestructuración de las capacidades de gestión estatal y la lentitud para reconstruir los mecanismos legales e institucionales requeridos para ampliar la eficacia de las políticas públicas dentro del sistema democrático. La pérdida de recursos humanos altamente capacitados y formados durante décadas por las políticas de ajuste y reducción del Estado es un obstáculo que demanda tiempo para reconstruir y formar a nuevas generaciones de trabajadores, administradores y gerentes en el ámbito público.
- La persistencia de una cultura hegemónica demonizadora de las capacidades públicas extendida en el sistema comunicacional-empresarial monopólico en América Latina, lo que en procesos de ampliación de la participación democrática tiene efectos desmovilizadores y de reconstrucción de alternativas políticas autoritarias y neoconservadoras (Dantas, 2014).

Los desafíos a futuro: democracia, procesos de inclusión y sostenibilidad económica

La emergencia de procesos democrático-populares, que han logrado una fuerte recuperación de las principales variables de la economía con mejoras en las condiciones de vida y con políticas de inclusión social a partir de la crisis neoliberal de fines del siglo xx, plantea una serie de desafíos a futuro. Buena parte de ellos están referidos a las capacidades de las políticas estatales para consolidar, sostener y aun profundizar esta recomposición.

- *Las capacidades de gestión:* lejos de referirse a la eficacia y la eficiencia en posicionamientos abstractos o evaluados a partir de

categorizaciones que proponen incorporar modelos de gestión “llave en mano”, nos proponen el desafío de construir y sostener modalidades de gestión estatal que se constituyan a partir de las experiencias prácticas y concretas que resultan adecuadas a la configuración de nuestras sociedades. Las fórmulas institucionales exitosas en otras latitudes son eso: exitosas para esos marcos societales y no necesariamente constituirán una vía útil o eficaz para el Estado latinoamericano.

- *Los alcances del involucramiento estatal:* las perspectivas clásicas han hecho hincapié en la existencia de una modalidad “mínima” –la propuesta neoliberal–, una modalidad “del Estado de Bienestar” en donde la negociación se da entre el Estado y las corporaciones económicas y sindicales, y el modelo desarrollista donde el Estado “elige” vincularse en forma privilegiada con un grupo de empresas, relegando las políticas distribucionistas para un segundo momento (Vilas, 2011). Los desafíos del actual momento de reconfiguración democrático-popular en América Latina se corresponden con el de generar marcos normativos de gestión estatal –que puedan ajustarse tanto a individuos como a organizaciones formales e informales– que regulen, promociónen o desestimen determinadas actividades privadas a través de mecanismos de inversión, impositivos y legislativos que articulen las políticas económicas nacionales con las regionales. La clave de los alcances del involucramiento estatal no se refieren por lo tanto a una conceptualización *a priori* sobre lo que el Estado “debe abarcar”, sino a lo que deba hacerse para garantizar crecimiento económico, sustentabilidad e integración e inclusión social.
- *El mito del tamaño:* la cuestión de las dimensiones que el Estado debe adquirir es uno de los tópicos fundantes de las críticas neoconservadoras a la posibilidad de procesos democráticos inclusivos y al rol del Estado en ellos. Ha sido además el “sentido común” instalado en la destrucción estatal operada por las reformas neoliberales. Es uno de los desafíos centrales de cara a sostener y profundizar el rol del Estado en los parámetros que hemos señalado más arriba: la cuestión de las dimensiones no debería tener que ver con el peso y el número de trabajadores de la gestión pública, sino con la densidad de esa gestión y su adecuación a los espacios concretos de articulación con el mundo de la economía y de la sociedad civil.

- *Las amenazas de la reconfiguración neoconservadora y la necesidad de una comunicación que dé cuenta de la relevancia de la recuperación estatal:* uno de los desafíos más relevantes –y quizás menos explorado– es el de la necesidad de revertir “el sentido común” instalado sobre las falencias e incapacidades del Estado latinoamericano. Ese modo naturalizado de juzgar y evaluar los roles de la gestión estatal ha sido y es marcadamente funcional a estrategias de reformulación estatal que apuntan a la construcción de un marco societal sin su intervención. Una política comunicacional masiva, participativa y popular resulta especial para reconfigurar el sentido dado al rol estatal y poner en agenda la relevancia de profundizar su accionar para alcanzar niveles progresivos de crecimiento económico, integración e inclusión social.

Conclusiones (provisionales)

Como puede concluirse con los datos señalados para los casos de Argentina, Bolivia y Ecuador, hay una correlación evidente entre las capacidades y la profundidad de involucramiento en la economía y la sociedad del Estado latinoamericano, y la mejora en las condiciones económicas y sociolaborales. En los tres casos señalados, la profundización de las políticas neoliberales “desde el Estado” condujeron al empeoramiento de las condiciones económicasociales, a la pérdida de soberanía económica y al debilitamiento, la crisis o la desaparición de un sistema político democrático.

La emergencia de gobiernos con una perspectiva de definiciones políticas que ponen a la estatalidad como eje para la reconversión de la matriz societal neoliberal hacia una sociedad democrática, plural y con mayores niveles de inclusión e integración, ha modificado el mapa latinoamericano y coloca a la cuestión del Estado como eje clave para los desarrollos de una sociedad más justa en el futuro cercano.

Bibliografía

Argumedo, Alcira (2004): *Los silencios y las voces en América Latina*. Buenos Aires, Colihue.

Borón, Atilio (2012): “Crisis capitalista y miseria del pensamiento económico burgués”. En *Batalla de ideas*, número 3: *El sur global frente a la crisis*. Revista del Instituto de Política Económica, Buenos Aires.

Cotarelo, María Celia (2008): “Las protestas contra el FMI y la política estadounidense en Argentina reciente (2000-2006)”. En Margarita López Maya, Pilar Calveiro y Nicolás Iñigo Carrera, *Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.

Cuello, Raúl (2004): “El neoliberalismo, una ideología contraria al equilibrio social”. En Atilio Borón, Julio Gambina y Naum Minsburg, compiladores, *Tiempos violentos: neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.

Dantas, Marcos, coordinador (2014): *Avances de los procesos de democratización de la comunicación en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.

De la Torre, Carlos (2008): “Protesta y democracia en Ecuador: la caída de Lucio Gutiérrez”. En *Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina*, obra citada.

Feinmann, José Pablo (2008): *La filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires, Planeta.

Fernández Nadal, Estela, compiladora (2001): *Itinerarios socialistas en América Latina*. Córdoba, Alción.

Ferrer, Aldo (2004): “La globalización, la crisis financiera y América Latina”. En *Tiempos violentos: neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*, obra citada.

García Delgado, Daniel (1998): *Estado-nación y globalización*. Buenos Aires, Ariel.

Prada Alcoreza, Raúl (2008): “Genealogía de la multitud, seis años de luchas sociales en Bolivia”. En *Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina*, obra citada.

Skidmore, Thomas y Peter Smith (2005): *Historia Contemporánea de América Latina*. Barcelona, Crítica.

Thwaites Rey, Mabel y José Castillo (2004): “Poder estatal y poder global: los límites de la lucha política”. En *Tiempos violentos: neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*, obra citada.

Theotonio dos Santos (2003): *La teoría de la dependencia. Balance y perspectivas*. Buenos Aires, Plaza & Janés.

Toussaint, Eric (2002): *Deuda Externa en el Tercer Mundo. Las finanzas contra los pueblos*. Caracas, CADTMA y Nueva Sociedad.

Vilas, Carlos (2011): *Después del neoliberalismo. Estado y procesos políticos en América Latina*. Remedios de Escalada, UNLa.

Wallerstein, Imanuel (2006): *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Madrid, Siglo XXI.

El sistema de riesgos del trabajo en la Argentina: antecedentes y perspectivas actuales

Valeria Elena Costanzo
Docente del
Departamento
de Economía y
Administración
UNM
valeria.costanzo@gmail.com

Los sistemas de riesgos del trabajo son un componente de las políticas de seguridad social cuyo objeto es establecer condiciones de seguridad, higiene y protección de la salud laboral mediante acciones de prevención de riesgos y de reparación de daños ocasionados por el trabajo en relación de dependencia. Su origen se remonta a los inicios del capitalismo industrial, adoptando diferentes modelos según los países, sus tradiciones y actores sociales predominantes. En Argentina, si bien hubo formas de protección de los accidentes desde principios del siglo xx, como sistema completo nace en la década del noventa y se convierte en una de las reformas institucionales emblemáticas del modelo de política social neoliberal que estableció al individualismo y al mercado como organizadores de un nuevo orden social.

Desde 2003, las políticas de seguridad social han sido puestas en el eje de reformas estructurales, ampliando sustantivamente las poblaciones cubiertas, pero básicamente colocando este conjunto de políticas como eje vertebrador de un modelo inclusivo.¹ La política social entró así en un proceso de reversión del modelo neoliberal que la había convertido en una acción estatal de emergencia, dirigida a rescatar a los excluidos del nuevo modelo económico de la convertibilidad. En este periodo, el sistema de riesgos del trabajo permaneció intocado durante un largo tiempo, perdiendo estado parlamentario varios proyectos de reforma, al mismo tiempo que se sucedían fallos de inconstitucionalidad de la Corte Suprema de Justicia. En 2012 finalmente se producen algunos

cambios de relevancia que nos proponemos presentar aquí con relación a la historia y los antecedentes tanto empíricos como teóricos de este sistema protectorio.

Trabajo, riesgos y salud

Desde una perspectiva que enfoca en el problema de la integración social, los sistemas de seguridad social pueden ser entendidos como el conjunto de políticas y prestaciones del Estado dirigidas a solucionar colectivamente los riesgos y contingencias de la existencia humana, entendiendo a los riesgos sociales como acontecimientos que comprometen las capacidades de los individuos para desempeñarse en sociedad y, entonces, a los sistemas de seguridad social como los recursos sociales de los que disponen para ello (Castel, 2004). En el caso de los sistemas de riesgos laborales está implicado un conjunto de derechos fundamentales necesarios para la inserción social a través del trabajo, que conforma una de las claves para la comprensión de la salud y la calidad de vida de los grupos humanos en las sociedades capitalistas (Laurell, 1993).

Desde el análisis de políticas públicas, siguiendo a Danani y Hintze (2011), pueden distinguirse sistemas institucionales que pueden ser metodológicamente analizados desde sus componentes: las garantías que establecen y el reconocimiento de necesidades sociales traducidas como “riesgos”, las cuales son satisfechas –cubiertas– cuali y cuantitativamente. En este sentido, los sistemas de seguridad social establecen una determinada capacidad de protección para los sujetos implicados en ellos, proceso no neutral en el que se traducen aspectos político-culturales: ideas y valores implicados. Protección, seguridad, solidaridad o derechos no son conceptos unívocos, sino que adquieren significados específicos según modelos de

1. No podemos extendernos aquí, pero nos referimos fundamentalmente a la reforma del sistema previsional, incluidas las moratorias previsionales e inclusión de grupos sociales no cubiertos que expandieron el nivel de cobertura a un nivel inédito (más del 90%) en Argentina y en América Latina, y a la ampliación del sistema de asignaciones familiares a través de la Asignación Universal por Hijo, lo cual significó la ruptura con el modelo contributivo que legitimaba este tipo de prestaciones.



protección social (Fleury, 2007). O siguiendo a Grassi, en una sociedad capitalista cuyo rasgo intrínseco es la desigualdad económica estructural, las políticas sociales no son estáticas sino que “expresan la medida en que una sociedad se acerca o aleja del reconocimiento de las necesidades de todos sus miembros y su capacidad de protección de los mismos. Asimismo muestran... el derecho que a cada uno le asiste de constituirse (reconocerse y ser reconocido) como sujeto valioso para su sociedad y de proyectar su vida más allá de la mera supervivencia” (Grassi, 2003: 25).

La protección de los riesgos del trabajo

Los sistemas de riesgos del trabajo evolucionaron por los avances científicos en la materia y las disputas y relaciones de fuerza entre capital y trabajo, lo cual necesariamente implicó, históricamente, tanto la protección de la salud laboral de los trabajadores como la minimización del riesgo empresario, así como –parafraseando a Guillermo O’Donnell en uno de sus trabajos pioneros– garantías para un orden económico más allá de las partes implicadas. En la práctica ello promovió el desarrollo de organizaciones de seguro especializadas en la catalogación y estudio de riesgos, lesiones y tipos de prestaciones, y de medidas preventivas para disminuir el costo de los accidentes evitables (Rey, 2001).

Con relación a los avances conceptuales en la materia, los sistemas inicialmente orientados a subsanar daños que se consideraban naturales a la actividad industrial, fueron incorporando la idea de prevención como conjunto sistemático de acciones integrales capaces de evitar los riesgos, a cargo de empleadores, sindicatos, Estado y trabajadores. En un trabajo ya clásico, Neffa (2002, 1995) ha utilizado la noción amplia de “condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT)” sobre la que debería actuarse: a) la carga física de trabajo y el esfuerzo muscular, psíquico y mental que requiere el ejercicio de la actividad; b) los factores del medio ambiente de trabajo (riesgos físicos, químicos, biológicos, factores tecnológicos y de seguridad del medio ambiente de trabajo, o por catástrofes naturales o desequilibrios ecológicos); y c) las condiciones de trabajo: las formas institucionales, las relaciones sociales de producción, los modos de organización del trabajo. También el concepto de *enfermedades profesionales*, específicas de una actividad laboral determinada, fueron puestas en jaque por la idea de multicausalidad de las mismas (Rodríguez, 2005; Rey, 2001). A su vez, en los sistemas

jurídicos es posible rastrear la evolución del concepto de responsabilidad individual-empresarial hacia uno de responsabilidad social que coloca al Estado como organizador del sistema.

Ahora bien, no siempre los avances científicos se tradujeron en soluciones respecto de la cobertura (Rey, 2001), tanto por problemas de especificación clara de los riegos y daños a cubrir, como de financiamiento y, obviamente, de poder entre las partes implicadas. Por otra parte, el desarrollo de estos sistemas en los países adoptó más bien formas mixtas, pero predominaron los modelos de seguro basados en la responsabilidad y financiamiento del empleador² asegurado a través de entidades aseguradoras estatales, de apoyo mutuo o privadas (Rodríguez, 2005).

El caso argentino

El régimen de protección de los riesgos del trabajo se fundó en 1995 como sistema de seguro privado regulado por la Superintendencia de Seguros de la Nación y la Superintendencia de Riesgos del Trabajo (SRT). La Ley 24.557 de Riesgos del Trabajo (LRT) implicó pasar de un modelo de responsabilidad individual y seguro voluntario con opción del trabajador de recurrir a un sistema tarifado o a la litigación judicial (Ley 9.688) a un régimen de responsabilidad colectiva y seguro obligatorio a cargo de aseguradoras privadas.³

2. Existen dos modelos predominantes: el modelo alemán basado en la seguridad social, denominado de “socialización de los riesgos laborales”, y el modelo francés que establece la responsabilidad individual del empleador con posibilidad de descargar dicha responsabilidad en un seguro (Babace, 2005).

3. Llegados los noventa Argentina tenía un sistema de seguro voluntario evidentemente atrasado en relación a los sistemas obligatorios de muchos países del mundo. Las críticas del sector empresario –y de los ideólogos neoliberales– se referían sobre todo a la “incertidumbre” que suponía para el empleador la alta litigiosidad, quitándole objetividad al sistema en la definición de accidente o enfermedad profesional. En efecto, las prestaciones eran indeterminadas, en el sentido de que no estaba tabulado en un sistema, sino que cada juez tenía la potestad de definir el resarcimiento de cada uno de los daños causados. Otra de las críticas era que las indemnizaciones eran gestionadas por compañía de seguros de ramos generales, lo que implicaba que la prevención estaba escindida de la reparación. Las prestaciones eran parciales, sólo dinerarias, no en especie y muy fuera de tiempo. Parte de estas críticas eran compartidas desde perspectivas opuestas, pero la diferencia estaba en las soluciones que finalmente se encararon. Para un recorrido sobre los actores e intereses vinculados a la reforma, véase Etchemendy y Palermo (1998).

La LRT alcanza a trabajadores en relación de dependencia formal del sector público y privado, y a personas obligadas a prestar un servicio de carga pública, cubriendo accidentes de trabajo y de trayecto (*in itinere*) y enfermedades profesionales que constan en un listado cerrado.⁴ Las prestaciones previstas son de dos tipos: a) monetarias, definiéndose un ingreso base según sea el tipo de incapacidad⁵ (temporaria, permanente parcial o total, gran invalidez y muerte); y b) en especie: asistencia médica y farmacéutica, prótesis y ortopedia, rehabilitación profesional, recalcificación profesional y servicio funerario.

Las ART son los órganos de gestión del sistema que notifican a la SRT los siniestros ocurridos, realizan las indemnizaciones y las acciones de rehabilitación. Tienen funciones de prevención, debiendo establecer un plan de acción con el empleador que incluya la evaluación periódica de los riesgos existentes y su evolución, realizar visitas periódicas de control de cumplimiento de las normas de prevención, definir medidas correctivas y capacitar a empleadores y trabajadores en la materia. Las Comisiones Médicas son los órganos encargados de definir las contingencias a cubrir en cada caso, el contenido y los alcances de las prestaciones, y resolver conflictos entre ART y damnificados o sus derechohabientes. Esto incluye la eliminación de la responsabilidad civil de los empleadores respecto de los siniestros laborales.

Finalmente, el financiamiento del sistema se realiza con cuotas de los empleadores deducibles del impuesto a las ganancias, según la siniestralidad presunta.

El sistema ha sido fuertemente criticado desde varios puntos de vista:⁶

- a) La regresividad de la protección: sustentada en fallos de tribunales laborales y de la Corte Suprema que han cuestionado la restricción de acceso a la vía judicial para reclamos, lo cual imposibilita el acceso a una reparación integral de los daños sufridos, el reconocimiento únicamente de pérdida de la capacidad de ganancias y la

4. En 2000 se estableció el Fondo Fiduciario de Enfermedades Profesionales administrado por las ART para cubrir enfermedades que surjan por fuera del listado.

5. La tabla de incapacidades laborales pondera, entre otros factores: edad del trabajador, tipo de actividad y posibilidad de reubicación laboral.

6. Para un detalle de las críticas, véase Costanzo (2011).



- indemnización en forma de renta periódica que parcializa el objetivo reparador, entre otros cuestionamientos (Campos y Ketznel, 2006).
- b) El listado cerrado de enfermedades, sumamente restringido e insuficientemente actualizado.⁷
 - c) El fin de lucro como lógica del sistema. La restricción de la cobertura es coherente con un sistema que debe asegurar un negocio a las ART. A lo largo del tiempo éstas disminuyeron sus obligaciones respecto de la prevención⁸ y su propia operatoria de tercerización de funciones clave, tales como la recalificación de trabajadores o la realización de exámenes ocupacionales que resulta en su desresponsabilización y la fragmentación de la atención al trabajador.⁹
 - d) Falta de prevención, ya que las ART tienen insuficientes incentivos para promoverla y las empresas son clientes a quienes hay que ofrecerles las mejores condiciones para retenerlos: tarifas más bajas y menores controles.
 - e) Ausencia de mecanismos de participación de los trabajadores o de las organizaciones sindicales. Esto coloca a la Argentina entre uno de los pocos países latinoamericanos que no cuenta con estas figuras en su legislación.
 - f) Reproducción de la desigualdad laboral. Varios estudios realizados en nuestro país muestran que en situaciones de mayor precariedad laboral y trabajo en negro se producen mayor cantidad de accidentes laborales (Silva, 2003; Panaia, 2007), los cuales quedan fuera de la cobertura del sistema de ART. En el mejor de los casos, algunos sectores cubren los riesgos del trabajo con seguros de accidentes personales, que cubren en general los casos extremos (lesiones de incapacidad total y muerte). Es en este contexto que debe comprenderse que el freno a la vía judicial es una medida que profundiza los efectos en términos de regresividad de la protección.

Propuestas de reforma

7. Se incorporaron dos enfermedades en 2003 (Hanta Virus y Chagas).

8. Sólo están obligadas a realizar planes de prevención en “empresas críticas”.

9. En el caso del empleo público la aplicación de esta legislación no resulta en una maximización de ganancias, pero sí en una disminución de costos laborales para el Estado empleador. Cabe agregar que el nivel de cobertura de este sistema para el empleo público sólo abarca las plantas permanentes y transitorias.

Ante el impulso del nuevo gobierno, en 2003 se presentaron varios proyectos de reforma del sistema. Dos proyectos de ley presentados en 2006 por las dos centrales sindicales permiten recorrer los puntos entrales

de las alternativas propuestas.¹⁰ Ambas coinciden en la enunciación de derechos de los trabajadores y de obligaciones de los empleadores según el marco propuesto por la OIT, la redefinición de la noción de prevención, asociándola a las nociones de condiciones y medio ambiente de trabajo, la indicación clara de límites al trabajo inseguro e insalubre, la reinstalación de la responsabilidad civil del empleador en la reparación y por ende del acceso a la vía judicial –a lo que se suma asistencia médica y letrada al trabajador, inexistente en la LRT–, la regulación respecto de las formas flexibles de contratación y el pluriempleo, la posibilidad de ampliación de la cobertura vertical a través de un listado abierto de enfermedades, el aumento de montos y garantías a las prestaciones, límites mínimos –no topes máximos– a las indemnizaciones, la prestación de única vez, responsabilidad por daños y perjuicios, y deberes de celeridad de las ART. A su vez, los dos proyectos establecen mecanismos de participación de los trabajadores: la figura del delegado de prevención para establecimientos con más de diez trabajadores¹¹ y comités mixtos obligatorios para los que tienen más de cincuenta. Además, proponen la formulación de una política nacional en salud y seguridad del trabajador, basada en la coordinación entre diversas instancias y la asignación de funciones en prevención a las autoridades jurisdiccionales en materia laboral, sanitaria, educativa, de industria, de ciencia y tecnología y de defensa del consumidor.¹²

10. El de la CGT, presentado por el diputado Héctor Recalde (expediente 0215-D-2006), y el de la CTA, presentado por el diputado Claudio Lozano (5446-D-2006, Trámite Parlamentario 134, 18/09/2006).

11. El tema del número de trabajadores no es un dato menor, ya que está comprobada la mayor siniestralidad en las pymes y sus mayores dificultades a la hora de organizar la prevención. Por eso las propuestas de comités a partir de más de 150 trabajadores, por ejemplo, no sólo son discriminatorias de estas empresas, sino que buscan deliberadamente no atender el problema de la salud de los trabajadores (Rodríguez, 2005).

12. Respecto de la educación, incluyen “la mejora de la educación preventiva en los diferentes niveles, modalidades y especialidades de la enseñanza y de manera especial en la oferta académica de formación de recursos humanos necesarios para la prevención de los riesgos laborales”. A la autoridad sanitaria se asignan funciones de promoción en salud laboral, control de las actuaciones que en las empresas realicen los servicios de prevención, implantación de sistemas de información para la elaboración de mapas de riesgo laboral y estudios epidemiológicos, supervisión de la formación del personal sanitario actuante en los servicios de prevención y elaboración de informes y estadísticas sobre el tema.

El proyecto de la CTA incorpora elementos adicionales: la ampliación de la cobertura al ámbito de las relaciones reguladas por el derecho laboral común, y las regidas por estatutos profesionales y de empleo público en todos los ámbitos y niveles de la administración; las pasantías educativas; los trabajadores voluntarios y personas obligadas a la prestación de servicios de carga pública; las sociedades, asociaciones y cooperativas en las que existan socios o asociados cuya actividad consista en la prestación de su trabajo personal; y los trabajadores del servicio doméstico. También se hace referencia a la sensibilidad especial de los trabajadores a determinados riesgos, maternidad, trabajo nocturno, turnos rotativos y la protección de los menores, entre otros. Finalmente, este proyecto –y el de la CGT deja la puerta abierta– propone además una reorganización del seguro, constituyendo nuevas entidades denominadas también Aseguradoras de Riesgos del Trabajo, pero de derecho público, constituidas por el Estado en sus diferentes niveles, asociaciones mutuales y cooperativas y Obras Sociales sindicales.

Perspectivas

Luego de propuestas en grandes rasgos similares a las mencionadas, en 2012 se promulgó una ley modificatoria de la 24.557: la Ley 26.773, que busca constituir un régimen de ordenamiento de los daños derivados de los accidentes de trabajo y enfermedades. No se trata de una reforma integral del sistema, sino de algunos de sus aspectos cuestionados. Pero al ser la inhabilitación de la acción judicial (excluyente) el tema más debatido en los medios de comunicación, se soslayan algunos cambios favorables a los trabajadores.

En primer lugar, si bien no se establece el concepto de daño moral, se determina una indemnización adicional de pago único por otros daños no cubiertos y se definen plazos perentorios, actualización y ajustes semestrales por evolución de salarios para el pago de las indemnizaciones. Además, se regula en el valor del seguro los gastos administrativos y de comercialización de las ART y productores de seguros.

Un tema importante –que no modifica sustancialmente el régimen anterior– es la clausura de la vía judicial para los damnificados que opten por la indemnización tarifada del sistema. Este siempre fue un punto en el que no coincidían los proyectos del Ejecutivo con los de las centrales

sindicales. Y también fue uno de los puntos de desacuerdo dentro del propio partido gobernante respecto de esta reforma. Del mismo modo, no se incorporaron figuras de participación de los trabajadores, algo muy cuestionado por la UIA, ni mayores medidas de prevención, indicando el Ejecutivo que todas estas cuestiones merecen un debate más integral.

Por otra parte, si bien el sistema de ART seguirá vigente,¹³ otra reforma destacable que reglamenta un aspecto presente en la LRT es el Decreto 1720/12 ART-Mutuales, en el que se establece la posibilidad de crear asociaciones de empleadores o de trabajadores, independientes o creadas en negociación colectiva, e inscribirlas en el Instituto Nacional de Asocativismo y Economía Social (INAES). Queda por verse el efecto que tendrá esta nueva legislación y si es posible que este tipo de organizaciones puedan comenzar a funcionar. Al respecto se promueve que prioritariamente las mismas utilicen los servicios existentes de la salud pública, lo que en parte favorece la unificación de ambos sistemas, aunque también deben evaluarse los costos que ello implica.

Si bien podría visualizarse un inicio de abordaje del tema de los riesgos del trabajo, problemas como la cobertura, la lógica de lucro del sistema, las prestaciones insuficientes, la calidad en la prevención, la participación de los trabajadores, el rol de los empresarios, o el alcance hacia otras formas de trabajo no dependiente, son aspectos aún abiertos, cuya resolución efectivamente merece un debate amplio y complejo que efectivamente está todavía pendiente.

13. Fuentes cercanas a quienes elaboraron el proyecto del Ejecutivo plantean que eliminar las ART, tal como se hizo con las AFJP, sería un salto al vacío, sobre todo porque las ART cumplen funciones muy específicas de gestión de las prestaciones del sistema (Dellatorre, 2012).

Bibliografía

- Babace, Héctor (2005): "Prevención y reparación de riesgos laborales". xv *Jornadas rioplatenses de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*. Maldonado, 7 y 8 de Octubre.
- Campos, Luis y Gabriela Ketzel (2006): "Progresividad y prohibición de regresividad en materia de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales en Argentina". En Courtis, C. (2006): *Ni un paso atrás. La prohibición de regresividad en materia de derechos sociales*. Buenos Aires, Del Puerto.
- Castel, Robert (2004): *Las trampas de la Exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires, Topía.
- Costanzo, Valeria (2011): "La protección social del trabajo desde la perspectiva de la economía social. Un análisis desde el sistema de Riesgos del Trabajo en Argentina". En J. L. Coraggio y V. Costanzo, editores: *Mentiras y verdades del capital de los pobres*. Buenos Aires, UNGS/Imago Mundi.
- Danani, Claudia y Susana Hintze (2011): "Protección y seguridad social para distintas categorías de trabajadores: definiciones conceptuales, propuestas de abordaje e intento de interpretación". En C. Danani y S. Hintze, coordinadoras: *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010*. Buenos Aires, UNGS.
- Dellatorre, Raúl (2012): "Ley corta y un debate largo". Diario *Página 12*, Buenos Aires, 21 de octubre.
- Etchemendy, Sebastián y Vicente Palermo (1998): "Conflicto y Concertación. Gobierno, Congreso y organizaciones de interés en la reforma laboral del primer gobierno de Menem (1989-1995)". En Revista *Desarrollo Económico*, volumen 37, N° 148 (enero-marzo).
- Fleury, Sonia (2007): "Los patrones de exclusión e inclusión social". En F. Calderón, coordinador: *Ciudadanía y desarrollo humano*. Buenos Aires, PNUD y Siglo Veintiuno.
- Grassi, Estela (2003): *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires, Espacio.
- Laurell, Asa Cristina (1993): "La construcción teórico-metodológica de la investigación sobre la salud de los trabajadores". En A. C. Laurell, coordinadora: *Para la investigación sobre salud de los trabajadores*. Washington, OMS-OPS.
- Neffa, Julio César (2002): "Carga física, psíquica y carga mental en el medio ambiente de trabajo de los docentes primarios". En M. Panaia, compiladora: *Competitividad y Salud ocupacional. Tres sectores críticos. Petroquímica. Construcción. Docencia*. Buenos Aires, La Colmena.
- Panaia, Marta (2007): *Accidentes de trabajadores informales y migrantes sin papeles: el caso de la industria de la construcción, cirujas, trabajadores infantiles y trabajadores agrícolas en la ciudad de Rosario y Capital Federal*. Buenos Aires, Superintendencia de Riesgos del Trabajo.
- Rey, Paule (2001): "Indemnización por accidentes de trabajo: tendencias y perspectivas". En *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo*. Madrid, OIT y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rodríguez, Carlos (2005): *La salud de los trabajadores: contribuciones para una asignatura pendiente*. Buenos Aires, Superintendencia del Riesgos del Trabajo.
- Silva, María Alejandra (2003): "La siniestralidad en trabajadores 'ilegales': trabajo infantil y migrantes sin papeles". *VI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, ASET, 13 al 16 de agosto.

La seguridad social desde la concepción de la seguridad humana

Susana Beatriz Lombardi
 Docente de la
 Licenciatura
 en Trabajo Social
 UNM
 lombardisusana@hotmail.com

“En definitiva, la seguridad humana se expresa en un niño que no muere, una enfermedad que no se difunde, un empleo que no se elimina, una tensión étnica que no explota en violencia, un disidente que no es silenciado. La seguridad humana no es una preocupación por las armas: es una preocupación por la vida y la dignidad humanas”. (PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1994)

En principio, es conveniente definir etimológicamente la palabra *seguridad*: proviene del latín *securitas*, centrada en el concepto de seguro, que refiere a una situación que carece de riesgo o con ausencia de peligro y que simultáneamente también refiere a lo que es cierto e indubitable. Por tanto, *seguridad* también estaría indicando certeza. Es en el siglo xx cuando este término fue diversificando sus acepciones, ascendiendo en importancia hasta llegar a ser incorporado en tratados internacionales. Esta diversidad de conceptos del mismo término es tal que bien podemos hablar de *seguridad jurídica*, *seguridad informática*, *seguridad industrial*, *seguridad alimentaria*, y muchas otras variantes. Un trabajo acabado sería aquel que abarcara la totalidad de las acepciones que el término conlleva. No obstante, ello representaría una dispersión que nos alejaría del objeto principal de este artículo, por eso vamos a ceñir la acepción del término *seguridad* en lo que respecte a la materia de los derechos humanos, entendiendo por ello cuando de algún modo se afecte para bien o para mal las libertades individuales, las garantías constitucionales o los derechos humanos, referidos a la persona humana o al Estado.

La lucha por los derechos humanos a lo largo de la historia de la humanidad no ha sido otra cosa que el intento de ponerle límites al poder absoluto del Estado. Como bien dice Zaffaroni (2011: 484): “cuando las tensiones sociales y la violencia colectiva (con su sangre que reclama sangre) exceden la capacidad manipuladora del sistema penal y la venganza lo desborda, se deslegítima, pues pierde la confianza en su potencial canalizador de la violencia. En esa emergencia las agencias

del poder punitivo se lanzan a retener o recuperar su legitimidad canalizante (que equivale a su poder), para lo cual se ponen al frente de la ejecución de la venganza sacrificial, con la pretensión de capitalizar el mérito del restablecimiento de la paz”. Lo que expone este jurista se puede corroborar con un análisis de los hitos que fue marcando el constitucionalismo comparado desde su antecedente más lejano de la *Magna charta libertatum* (“Carta Magna de las Libertades”, firmada en 1215 por Juan Sin Tierra, como era llamado Juan I de Inglaterra) hasta las constituciones más modernas de la actualidad. Los grandes crímenes de masa o genocidios que asolaron a los pueblos del mundo son resultado del descontrol en las distintas agencias del poder punitivo del Estado (Zaffaroni, 2011).

El Estado ejerce su poder a través de lo que se denomina *poder punitivo*, y el mismo se estructura a través de las llamadas *agencias*, entendiéndose por tales a la policía, al servicio penitenciario, las distintas fuerzas de seguridad, los organismos judiciales y toda otra organización que de alguna forma pueda afectar las garantías individuales. Por supuesto que las constituciones habilitan en determinados y excepcionales casos algún límite a la libertad irrestricta de los gobernados por el Estado. Sin embargo, es una constante que el Estado tienda a concentrar poder y a transformarse en el comúnmente llamado *Estado Gendarme*, vulnerando esas garantías en detrimento de los derechos humanos.

Teniendo en mira que el presente artículo va dirigido a un colectivo de profesionales, docentes y estudiantes dedicados a las áreas sociales, quiero referirme a la *seguridad humana* tal como la concibe el Informe sobre Desarrollo Humano 1994 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Evitaremos toda connotación militarista o represiva de las concepciones que el término podría implicar, y lo abordaremos desde su visión más humana, en el sentido de proteger derechos que son inalienables para todos los seres humanos. Destacamos la seguridad de

la vida cotidiana, aquella que debe satisfacer las necesidades básicas de las personas con el fin de eliminar las injusticias sociales, ubicando en el extremo opuesto las hambrunas, las enfermedades, el desempleo, la persecución política, e incluso el cuidado del medioambiente.

Específicamente entonces, refiriéndonos al término en su dimensión de *Seguridad Social*, conviene enmarcarlo dentro de esa brújula que para nosotros debe ser la *Seguridad Humana*, destacando el párrafo de la declaración y programa de acción de Viena de 1993: “todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos de forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

Como ya dijimos, el término puede entenderse como falta de riesgo, por tanto coincidiremos con Castel (2008: 15), quien sostiene que la “exasperación de la sensibilidad a los riesgos muestra bien a las claras que la seguridad jamás está dada, ni siquiera conquistada, porque la aspiración a estar protegido se desplaza como un cursor y plantea nuevas exigencias a medida que se van alcanzando sus objetivos anteriores”. Define el autor ese estado de ánimo “como una proliferación contemporánea de aversión al riesgo” y se pregunta: “¿qué nos protegerá –dejando de lado a Dios o la muerte– si para estar plenamente en paz hay que dominar por completo todas las contingencias de la vida?”. Lo que Castel advierte es aquella sensación de angustia frente a las distintas contingencias de la vida que pueden sobrevenir en forma inesperada. Ese estado de ánimo, que llega al extremo de transformarse en pánico y que es generador de tantas enfermedades contemporáneas, reconoce antecedentes que demuestran que el temor a perder la seguridad ha estado siempre presente en la historia de la humanidad. El hombre ha sido definido como *Homo homini lupus* (hombre lobo del hombre): ha sido esa la razón por la que Thomas Hobbes en el *Leviatán* (1651) propusiera un *Estado absoluto*, y que tras el objetivo de impedir que el egoísmo condujera a un enfrentamiento de todos contra todos abrigaría la ya descripta exacerbación del poder punitivo estatal.

Este temor ha sido desde siempre el de los poderosos, que son menos, y que tienen en sus manos el poder del Estado para prevenirse –en razón de las desigualdades que provocan sus privilegios– de la reacción de los súbditos, que son muchos más, ante la injusticia que ello conlleva. Podríamos retrotraernos aún más en la historia de la humanidad, en cuanto a ese recelo que los poderosos guardan por sus dominados, trayendo a colación aquello que Galeano (2008: 52) relata refiriéndose a la esclavitud en Grecia: “cuidado con ellos, advertía Platón. Los esclavos, decía, tienen una inevitable tendencia a odiar a sus amos y sólo una constante vigilancia podrá impedir que nos asesinen a todos. Y Aristóteles sostenía que el entrenamiento militar de los ciudadanos era imprescindible, por la inseguridad reinante”.

Aunque en algún aspecto pueda parecer impropio, irreal y hasta absurdo, frente a las situaciones de injusticia que flagelan a grandes sectores de una misma comunidad, hay quienes disfrutando de sus privilegios bregan para que dicho sistema se mantenga, dado que se sienten cómodos en la posición que ocupan, banalizando el martirio que sufren sus semejantes y estableciendo mecanismos de control social y represión que impidan que los postergados puedan revelarse. Este es el cuneo donde se forja el método de control social llamado *demonización*, que consiste en descalificar y degradar las costumbres, conductas, comportamientos, vestimentas y demás rasgos que caracterizan a determinado sector social, hasta llegar incluso a un grado de etiquetamiento tan nefasto que su propio destinatario pueda convencerse de que le es propio por su condición. Fue Howard Becker quien en la década de 1960 desarrolló la teoría del *Labeling Theory* o “Teoría del etiquetamiento” o la “reacción social”, que abarca incluso a los considerados “diferentes” (discapacitados, enfermos mentales, homosexuales, criminales) y también desvalidos sociales tales como niños, ancianos, etcétera. Estas metodologías son las que ampliadas muchas veces por los medios masivos de comunicación, películas, biografías en forma de novelas y demás instrumentos de comunicación y penetración, van ideologizando a los desprevenidos en el camino del descontrol del poder punitivo que como ya vimos deviene en masacre, y que desembozadamente en general se autodenomina “mano dura”.

Hemos llegado hasta aquí para comprender por el opuesto cuál es nuestro rumbo elegido, que sin duda es el de poner límites al poder punitivo del Estado, y el respeto y la defensa irrestrictos de los derechos humanos, dentro de los cuales en este caso cobijamos el concepto de

la Seguridad Social. No se tenga duda: bien aplicada por los actores dedicados al Trabajo Social se convertirá en una herramienta eficaz de prevención de las masacres.¹ Cuando nombremos a la Seguridad Social deberá representárenos el bienestar de la población concebida en un plano de igualdad. Este concepto surgió a principio del siglo pasado, como consecuencia de lo que se conoció como la Gran Depresión que se produjo en los Estados Unidos en 1930 y que provocó una reacción en cadena mundial, descargando su costo más brutal sobre los sectores más vulnerables. Así es que nace la teoría económica de Keynes, resumida en su obra *Teoría general del empleo, el interés y el dinero*, publicada en 1936. Allí propone un cambio en los paradigmas que venían dominando los sistemas económicos reinantes. El presidente de los Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt, ya venía desarrollando su política denominada *New Deal* desde 1932, y para enfrentar la crisis reinante adoptó las teorías keynesianas, y ya para mediados de la década de 1940 va adquiriendo forma lo que se conoce como Estado de Bienestar (*Welfare State*). Este modelo consiste en desarrollar un Estado que modere las desigualdades sociales y regule las leyes de la economía de mercado contraponiéndose al liberalismo económico, que fue el que finalmente desató la tremenda crisis ya mencionada del 30 y que hoy adquiere un rostro mucho más salvaje denominado neoliberalismo económico, planteando la ausencia total del Estado y un sistema de economía de mercado sin límites.

En este sentido, el artículo 22 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 establece: “Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”. Ello significó un hito a partir del cual ya son muchos los tratados internacionales que incorporan a la Seguridad Social con esta concepción. A modo de ejemplo veremos que en 1991 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) la definió diciendo: “La protección que la sociedad proporciona a sus miembros,

1. “Más allá de la cuestión de los suburbios pobres y de los problemas de la delincuencia, por cierto asistimos a un deslizamiento del Estado Social hacia un Estado de la Seguridad (*État sécuritaire*) que preconiza y pone en marcha el retorno a la ley y el orden, como si el poder público se movilizara esencialmente alrededor del ejercicio de la autoridad” (Castel, 2008: 73).



mediante una serie de medidas públicas contra las privaciones económicas y sociales que, de no ser así, ocasionarían la desaparición o una fuerte reducción de los ingresos por causa de enfermedad, maternidad, accidente de trabajo o enfermedad laboral, desempleo, invalidez, vejez y muerte; y también la protección en forma de asistencia médica y de ayuda a las familias con hijos”. Se desprende entonces que en los más modernos y avanzados tratados internacionales de derechos humanos la Seguridad Social contempla tanto el aspecto económico, tendiente a lograr una mayor igualdad y justicia social, como el aspecto sanitario consagrado en las políticas de salud pública que persiguen los mismos objetivos humanitarios.

Finalmente, sella la acepción y la concepción del término de la Seguridad Social dentro de la brújula que nos brinda la Seguridad Humana concebida como un derecho humano inalienable, el trabajo mancomunado de los organismos internacionales tales como la OIT o la Organización de las Naciones Unidas, e instituciones supranacionales como la Asociación Internacional de Seguridad Social (AISS), la Organización Iberoamericana de Seguridad Social (OISS) y la Conferencia Interamericana de Seguridad Social (CISS).

Bibliografía

Castel, R. (2008): *La inseguridad social*. Buenos Aires, Manantial.

Galeano, E. (2008): *Espejos*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Gómez Isa, F. (2013): *Derechos humanos: concepto y evolución*. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/61>.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2011): *Derechos humanos, seguridad ciudadana y funciones policiales*. San José de Costa Rica, IIDH.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1994): *Informe sobre desarrollo humano 1994*. <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1994>.

Zaffaroni, E. R. (2011): *La palabra de los muertos*. Buenos Aires, Ediar.

Aportes

Las cooperativas de actividad y de empleo en la búsqueda de un modelo productivo

Catherine Bodet

Coopaname
catherine.bodet@ouvaton.org

Noémie De Grenier

Coopaname
ndegrenier@gmail.com

Thomas Lamarche

UMR-Ladyss,
Université Paris-Diderot
thomas.lamarche@univ-paris-
diderot.fr

Traducido por:

Máxima Guglielmelli
Docente de la Licenciatura
en Trabajo Social
UNM
MáximaGuglielmelli@gmail.com

A partir del ejemplo de Coopaname, cooperativa de Ile-de-France en la cual dos de los coautores son asociados, mostraremos que el desarrollo de las cooperativas de actividad y de empleo (CAE), si bien se sitúan en el campo de la producción, proceden antes que nada de una dinámica política. De esta manera, las CAE se enfrentan a la difícil sostenibilidad de este modelo económico (acceso a los mercados, rentabilidad, nivel de los ingresos pagados), lo que entra en contradicción con su capacidad de producir un compromiso interno. Es en este espíritu que nos referiremos al concepto de modelo productivo, no para mostrar que la CAE es un “modelo”, sino para favorecer la reflexión sobre su dinámica productiva. Las CAE son en efecto construidas sobre la falta de división técnica del trabajo y el rechazo de la subordinación. La originalidad del modelo político que ellas producen aporta elementos de respuesta individual y colectiva a las transformaciones del trabajo, pero interroga también sobre la estabilización de una dinámica productiva.¹

Las CAE nacieron al final de los años noventa, a partir de una doble exigencia potencialmente contradictoria: una exigencia de autonomía dentro del trabajo asalariado y una exigencia de creación de colectivos de producción frente a la atomización de las relaciones de trabajo y a la promoción del emprendimiento individual. En estas empresas cooperativas los trabajadores desean crear su propio empleo en un marco colectivo, antes que constituir una micro o una auto-empresa: la formación de salarios es individualizada y directamente ligada al volumen de producción. Protegidos por la responsabilidad de la persona jurídica de la cooperativa y socialmente por el Estatuto

del Asalariado,² estas nuevas cooperativas buscan acceder a la autonomía y a la emancipación individual vía la construcción colectiva de derechos, de seguridad y –más ampliamente– a través de la práctica de la cooperación. Las CAE mismas y los colectivos que las componen realizan un movimiento de innovación (Bodet y De Grenier, 2011a).

A partir del ejemplo de Coopaname mostraremos que la construcción actual de las CAE, si bien se sitúa en el campo de la producción, procede sobre todo de una entrada de naturaleza política o institucional, particularmente a través de un proyecto utópico compartido y la difusión de una cultura cooperativa. De esta manera, la construcción de las CAE se enfrenta al carácter imperfecto del modelo económico, desde el punto de vista del nivel de los ingresos salariales efectivamente distribuidos, y entra en contradicción con su capacidad de mantener un compromiso interno. Es en este espíritu que hacemos referencia a la noción de “modelo productivo” (Boyer y Freyssenet, 2000), no para intentar caracterizar si las CAE son un modelo, sino para llevar adelante una reflexión sobre su dinámica productiva, la cual se caracteriza por un cierto número de características únicas y que conforman una serie de dificultades: ausencia de división del trabajo, de renta, de política productiva, etcétera.

Este texto forma parte de una investigación-acción en la cual participa Coopaname. Nos proponemos aquí utilizar conceptos producidos a propósito de otros períodos y sectores, para así poder aprehender mejor la dinámica actual de construcción de la mutual de trabajo (Delvové

1. Una versión previa de este artículo fue publicada en francés en *Recma, Revue internationale de l'économie sociale*, número 329, año 92.

2. N. de la T.: el Estatuto del Asalariado se define por la existencia de un contrato firmado con la empresa que emplea al trabajador. El empleado y el empleador se someten a las normas que rigen el contrato de trabajo, así como a los convenios colectivos específicos del sector ocupacional.

y Veyer, 2011) con el objetivo de mejorar la comprensión externa y de proporcionar pistas de reflexión a los actores. En este marco, y en el espíritu de la perspectiva de lectura regulacionista, mostramos cómo actúan en interacción las dinámicas políticas, económicas e institucionales del proyecto “coopanamiense” y como éstas se estructuran en respuesta a un contexto macroeconómico.³

Mientras que los modelos productivos dominantes en el transcurso del siglo xx producen renta principalmente a través de la subordinación del trabajo,⁴ las CAE se construyen sobre la base del rechazo a la subordinación y sobre una cuasi ausencia de división del trabajo. La potencialidad de su modelo político aporta elementos de respuesta individual y colectiva en la transformación del trabajo, no obstante lo cual plantea interrogantes acerca de la estabilidad de su dinámica productiva.

Diferentes articulaciones capital-trabajo y su durabilidad

La noción de modelo productivo surge a partir de un trabajo original que ofrece una lectura sintética en referencia a los trabajos de Gerpisa sobre la industria automotriz. Si bien está claro que no hay lugar para comparar lo incomparable –los modelos dominantes de la industria automotriz y las cooperativas creadas como reacción a la precarización–, la noción nos sirve aquí para reflexionar acerca de otras categorías de modelos, no dominantes, no industriales, etcétera. Los autores han tomado la industria automotriz como un caso estilizado, un tipo ideal, y nos invitan de hecho a la generalización.⁵

3. El presente texto surge a partir del estudio de la situación de Coopaname, pero la reflexión puede ser extendida al conjunto de las CAE. Esta generalización puede quizás reducir la diversidad, porque no todas las CAE funcionan de la misma manera.

4. Los modelos productivos descritos reposan sobre una forma de renta organizacional, es decir sobre la capacidad de generar un ingreso regular surgido a partir de una propiedad. En estos modelos la propiedad es ella misma la organización de la producción.

5. Es también más generalmente la finalidad del método de la teoría de la regulación: introducir el hecho inesperado –aquí el éxito de un modelo productivo– y construir la categoría analítica pertinente (Boyer, 2001).

Boyer y Freyssenet (2000) hacen hincapié sobre la plasticidad de los modelos productivos dentro de un mismo régimen, en un mismo modelo de regulación. Sin embargo, un modelo no puede ser definido de otra manera que *ex post*. Es un tipo ideal no intencional, en la medida en que la intención estratégica de los actores se enfrenta a condiciones macroeconómicas y a la resistencia de otros actores, por ejemplo: confrontación social con el trabajo y sus representantes, formas de competencia, etcétera. Introducen así su enfoque: “se trata de entender en el plano científico cómo evoluciona, en la diversidad de sus formas, la relación capital-trabajo ahí donde se renueva constantemente, es decir, en las empresas y en los espacios económicos y políticos en los que éstas desarrollan sus actividades. En el plano práctico, se trata de delimitar las condiciones de rentabilidad duradera de las empresas, su consecuente perennidad, y de evaluar así los márgenes de maniobra de la que disponen los actores implicados: accionistas, bancos, dirigentes, asalariados, sindicatos, proveedores, Estado, colectivos públicos, teniendo en cuenta sus perspectivas económicas y sociales” (Boyer y Freyssenet, 2000: 5).

Pensar los modelos productivos permite comprender los “compromisos de gobierno de empresa” en relación con las “estrategias de rentabilidad” (Boyer y Freyssenet, 2000) que aparecen como pertinentes o performativas. La complementariedad –y por lo tanto también las tensiones– entre la dimensión política (el compromiso) y la dimensión productiva (la estrategia de rentabilidad) depende estrechamente del contexto macroeconómico, del modo de regulación y de las especificidades nacionales donde los modelos emergen y se estabilizan. Trabajando sobre el sector automotriz, Boyer y Freyssenet describen seis modelos productivos durante el siglo xx. La conceptualización tiene por objetivo clasificar los modelos dominantes de un período, pero sabemos que hay una amplia variedad de modelos secundarios que coexisten: cooperativas, artesanos, etcétera.⁶ Señalan por una parte la variedad de los compromisos sociales –focalizándose sobre la empresa– y por otra parte la adaptación a un contexto local-nacional, estudiando particularmente los tipos de mercado-salidas y de trabajo-competencias. El objetivo es comprender lo que se designa como “estrategias de rentabilidad”, en relación con el modelo

6. Los trabajos sobre las regulaciones sectoriales y territoriales muestran que en el seno del fordismo una variedad de sectores que poseen su propia regulación han perdurado, y comprender esta variedad permite interpretar las regulaciones emergentes (Laurent Du Tertre, 2008).



de crecimiento del país de referencia. En este contexto, aquello que prima es la naturaleza y la solidez del “compromiso de gobernabilidad de la empresa”, permitiendo o no aplicar los medios y métodos coherentes con la “estrategia de rentabilidad” adoptada. Medios que se agrupan de la siguiente manera: “política producto, organización productiva, relación salarial” (Boyer y Freyssenet, 2000). Esto supone, finalmente, que los compromisos son compartidos por todos los actores: propietarios, dirigentes, asalariados, sindicatos, proveedores. Podemos también extenderlo hacia los poderes públicos locales y los clientes. Boyer y Freyssenet se refieren a seis estrategias de rentabilidad: a) las economías de escala, en relación con los volúmenes; b) la diversidad de la oferta, en relación con la demanda de diversidad; c) la calidad, en relación con las expectativas de diferenciación social; d) la innovación, con el objetivo de construir una renta de monopolio temporal; e) la flexibilidad productiva, con el fin de hacer frente a las tensiones coyunturales; f) la reducción permanente de costos. Las empresas tienen así necesidad “de circunscribir la demanda solvente y de dotarse de una ventaja competitiva teniendo en cuenta las prioridades de los compradores, es decir de actuar sobre el modelo de crecimiento para que la evolución cuantitativa y cualitativa de la demanda sea más previsible y para limitar la competencia” (Boyer y Freyssenet, 2000: 8), y conjuntamente deben encontrar las condiciones de la durabilidad del compromiso social interno.

Una innovación en el trabajo

La noción de modelo productivo no posee un uso estratégico o gerencial, y no está destinada a guiar a los dirigentes sobre una decisión. Se trata de definir *ex post* los modelos que están impuestos, en el sentido de tipos

ideales. La noción de modelo no se refiere a una intencionalidad directa. No hay lugar, entonces, para la prescripción de una receta de modelos productivos. Tampoco se trata de afirmar que no hay intenciones estratégicas por parte de los actores, se trata más bien de precisar a cuáles se enfrentan. Como para toda decisión estratégica, las limitaciones y oportunidades que encubren el régimen macroeconómico hacen evolucionar el compromiso interno y permiten (o no) la existencia de una estrategia de rentabilidad.

Formularemos una segunda observación: los modelos productivos trabajan, por una parte, sobre una forma dominante durante un período, y por otra, sobre una lógica estrictamente industrial. En el caso que nos interesa no se trata de lo uno ni de lo otro. La noción de modelo productivo nos parece sin embargo útil para entender la pendiente económica del proyecto político de las CAE. En esta lógica, es la existencia misma de una “estrategia de rentabilidad” la que permite construir un “compromiso de gobernabilidad de la empresa”. Por el contrario, las CAE responden a una necesidad de emancipación, que se traduce en un modelo organizacional y de gobernabilidad original, pero que plantea interrogantes acerca de su dinámica productiva. La noción de modelo productivo es entonces una herramienta o un medio de investigación y de reflexión para un antimodelo o un contra-modelo, sin ninguna ilusión o ingenuidad sobre su carácter no dominante.

¿Qué es una CAE? Una cooperativa de actividad y de empleo reúne en el interior de una misma empresa –generalmente una sociedad cooperativa y participativa (Scop)– varias actividades llevadas adelante por una o por varias personas, gestionadas de manera autónoma, tanto en su tratamiento económico como en su puesta en marcha. Las personas son contratadas bajo la forma de contratos de duración indeterminada

(CDI) y remuneradas en función de su volumen de producción.⁷ Para una contribución proporcional a su volumen de producción (10%), los emprendedores asalariados financian un cierto número de funciones mutualizadas, reagrupadas en aquello que Coopaname denomina la “estructura”,⁸ en contraposición a las actividades llevadas adelante por los asociados. Esta estructura está igualmente financiada por los fondos públicos destinados a acompañar la creación de actividades económicas. Su función cubre, principalmente, la contabilidad y la gestión. Ellas son asumidas por los asociados que no desarrollan su propia actividad económica y que perciben una remuneración estable por parte de la cooperativa. Así como los emprendedores, los asalariados de la estructura pueden devenir asociados.

El proyecto utópico de Coopaname hoy es convertirse en una mutua de trabajo: una empresa cooperativa en el interior de la cual los trabajadores autónomos aseguren mutuamente sus trayectorias profesionales. Es un foco de experimentación para nuevas formas de cooperación todavía embrionarias: mutualización de funciones de monitoreo⁹ o de comercialización, de capacidades, de volúmenes de producción, etcétera.

Un contexto neoliberal pesado del que las CAE buscan protegerse

La alteración de las relaciones salariales fordistas como modelo homogéneo ha dado lugar a múltiples configuraciones, en un contexto global de individualización de las relaciones del trabajo (Colletis y Dieuaide, 2008). Asistimos, después de algunas decenas de años, a la generalización de la precariedad de los trabajadores, asalariados o independientes, acentuada por la pérdida de poder de negociación colectiva. En el interior de las relaciones salariales fordistas que prevalecieron hasta los

años setenta es importante subrayar el debilitamiento de la posición de los trabajadores en la relación de fuerza que los opone al capital: “la balcanización de las relaciones salariales aparece como la expresión de la fragmentación del poder de las negociaciones salariales” (Boyer, 2001: 8). El proceso de individualización se acelera cuando los poderes públicos buscan resolver el problema del desempleo, flexibilizando el mercado de trabajo y llevando a cabo políticas voluntaristas de incitación a la creación de empresas. Las cooperativas de actividad y empleo han sido creadas en respuesta a este contexto de degradación de las relaciones salariales, caracterizadas por una atomización de las relaciones de trabajo (Bodet y de Grenier, 2011a).

Esta voluntad de hacer frente al contexto socioeconómico se inscribe en la Carta de Red de las CAE: “en un contexto de precarización del trabajo, de atomización del trabajo, de flexibilización de normas jurídicas y sociales, las cooperativas de actividad y empleo pertenecientes a la red Coopérer para llevar adelante sus proyectos realizan una apuesta: recrear colectivos, derechos, seguridad, para y por el éxito económico y profesional de cada uno. En esto ellas concretizan, ilustran y defienden la idea del emprendimiento colectivo y cooperativo: trabajar para sí mismos, tener éxito en conjunto”.¹⁰ Sin embargo, el modo de determinación de los salarios se mantiene individualmente y depende directamente de los volúmenes de producción. La elección de un estatuto asalariado es financieramente desventajosa a corto plazo en comparación con un estatuto independiente, pero la carga así asumida otorga derechos durante los períodos no trabajados: enfermedad, maternidad, desempleo o jubilación. El carácter individual de la formación de salarios es atenuado por la seguridad que ofrece la inserción –si bien imperfecta y mejorable– en los mecanismos nacionales de protección social: luego de la entrada en la cooperativa, una persona puede acumular sus beneficios eventuales –desempleo, ingreso de solidaridad activa– y un salario a tiempo parcial.

En comparación a una situación de salario clásico, la determinación del salario en las CAE se desplaza del ámbito de la organización interna y de la negociación colectiva al ámbito de los directivos y del mercado: el salario de un cooperativista depende directamente de su capacidad de vender los bienes y servicios que produce en un mercado competitivo.

7. Para una presentación más desarrollada del funcionamiento de las CAE, véase Delvolvé y Veyer (2011).

8. La definición de la estructura y de su rol es objeto de debate interno, pero en este artículo no será analizado más que al margen.

9. N de la T: se traduce *Veille* (la cual también podría traducirse como “cuidar”, “velar” o “vigilar”), por “monitoreo”, a los fines de ser fieles con el sentido original del artículo.

10. Extracto del preámbulo de la carta Coopérer para emprender, compilada en 2006, www.cooperer.coop/docs/files/charte.pdf.

La centralidad de este modelo competitivo conlleva riesgos en el nivel de los ingresos percibidos, sin que la solidaridad nacional pueda intervenir en esta etapa: todos los asalariados poseen contratos de duración indefinida, no hay ruptura de contrato y por lo tanto ningún relevo posible en el caso de una renuncia o despido. Las herramientas de gestión, no obstante, se configuran internamente para limitar el impacto de la inestabilidad. En primer lugar, las variaciones de salarios son suavizadas en el tiempo gracias a las reservas de la actividad para atenuar los impactos de los vaivenes del volumen de producción. En segundo lugar, la mutualización de las tesorerías permite a la cooperativa garantizarles un básico frente a eventuales retrasos de pago de los clientes. Otras vías están siendo exploradas para permitir la seguridad salarial. Sin embargo, el carácter individual de la formación de éstos es apenas superable en una organización que no selecciona sus miembros y recibe trabajadores cuyas motivaciones y ambiciones son muy diferentes.

Un modelo que emerge de lo político

La dinámica de las CAE se basa principalmente sobre un compromiso de naturaleza política. Podemos ver una doble dimensión defensiva y ofensiva o proactiva. Los proyectos de las CAE no son homogéneos. Aun así, hay en su origen una forma de respuesta defensiva frente a las transformaciones de las relaciones salariales. Se trata, de mínima, de responder a formas de de-salarización, brindando un estatus y un marco legal y fiscal a los trabajadores independientes. Sin embargo, se trata también –y este es un criterio de diferenciación en el interior de las CAE– de una dinámica política colectiva cuyo compromiso es en conjunto. Esto es lo que diferencia radicalmente a las CAE de una simple relación salarial.

La inscripción, muy general, de las CAE en el régimen cooperativo, con el estatuto de las Scop, implica originariamente un proyecto de carácter político. La cuestión de la democracia en la empresa es uno de los elementos de estos proyectos¹¹ y se nos presenta como un “compromiso

de gobierno de la empresa” (Boyer y Freyssenet, 2000). En Coopaname, la dinámica del compromiso y la dimensión colectiva del proyecto se encuentran también en la perspectiva de crear lo que se conoce como mutual de trabajo. Esta es la utopía a través de la cual el colectivo es la solución a los límites individuales de la emancipación por el trabajo. El compromiso con las reflexiones colectivas –seminarios, universidades internas, comisiones de investigación, etcétera– dentro de una forma de investigación-acción permanente que es constitutiva de este compromiso se entiende como una primacía de lo político sobre lo productivo. Esta dinámica política permite responder a una demanda social en el ámbito del trabajo y principalmente de emancipación: salir colectivamente de la subordinación salarial y construir un colectivo en una situación de emprendimiento individual.

Las situaciones individuales son no obstante diversas. Algunas son defensivas, surgidas de una posición de debilidad de trabajo externalizado:¹² la entrada en la cooperativa se presenta muchas veces como una oportunidad de aprendizaje colectivo. En otras ocasiones está sobre todo ligado a filosofías de vida: la entrada en las cooperativas responde a un objetivo de salida de una subordinación asalariada en un proyecto de emancipación y de reflexión sobre el trabajo y la calidad de vida. Todos los matices entre estas dos posiciones se encuentran en la cooperativa y subrayan las ambivalencias a propósito del trabajo como fuente de alienación y subordinación. Las CAE trabajan así a una escala microeconómica problemáticas que se encuentran en el seno de la sociedad (relación con el trabajo), y también a escala macroeconómica (subempleo, externalización, precarización, inserción social, etcétera). Son varios temas que trascienden a la empresa misma, pero que constituyen una cuestión clave en el compromiso de gobierno de la empresa. La dimensión política del modelo descansa principalmente sobre el cuestionamiento de un punto central en el modo de producción capitalista: la subordinación. El derecho francés define, desde finales del siglo XIX, el contrato de trabajo como el “principio de subordinación jurídica y técnica”. Es precisamente la definición conceptual que brinda Marx. En el modelo de las CAE no se puede hablar de plusvalía porque no hay, en un sentido literal, explotación: no existe ningún mecanismo de puesta en trabajo de individuos por parte de la cooperativa. Los volúmenes de producción generados por

11. El alcance de la participación democrática es, no obstante, muy diversa. Dependiendo de las cooperativas, el acceso a la asociación es más o menos abierta. En algunas la asociación está reservada para los trabajadores permanentes.

12. Sobre la evolución del trabajo y de la calidad del empleo en relación con la externalización, leer Bureau y Corsani (2012).



los emprendedores asalariados están destinados a transformarse en salarios. Tenemos en cuenta que, si no hay subordinación salarial capitalista en el seno de las CAE, los emprendedores asalariados quedan sometidos a una lógica de mercado que plantea el problema de su dependencia a los directivos.¹³ El modelo de las CAE constituye una ruptura a propósito de la subordinación. Una clave de este modelo es, en efecto, la de permitir una salarización de las actividades incluidas como emprendimientos individuales. Desde este punto de vista, esto corresponde a una profundización de la sociedad salarial y demuestra el poder del modelo salarial (Aglietta y Brender, 1985). El salario es un vector del estatus social y otorga un conjunto de derechos sociales a los asociados. No obstante, las CAE se mantienen alejadas de la subordinación del trabajo, porque el modo de organización no da lugar a la subordinación, simplemente porque no hay división técnica del trabajo.

La originalidad de este modo de organización proviene de la articulación atípica entre emancipación y alienación por el trabajo que encontramos en las CAE. La subordinación formal, legal, a través del contrato de trabajo asalariado no está asociada a ninguna subordinación real, porque no hay división entre concepción y ejecución, ni división organizacional del trabajo. Hay, por el contrario, una división social del trabajo que

induce una dependencia en ciertos aspectos a los directivos. Esta originalidad es la fuente de una contradicción mayor para las CAE, porque en el capitalismo la subordinación que proviene del modo de producción pasa por la división técnica del trabajo y constituye la base, no solamente de todos los modelos productivos identificados, sino también más generalmente del asalariado. La subordinación salarial es una de las claves del desarrollo del capitalismo industrial que se desarrolla contra las profesiones y contra la autonomía de los artesanos.

La debilidad de la dinámica colectiva de producción

Uno de los aportes de la noción de modelo productivo para nuestro objetivo es esclarecer la tensión entre, por un lado, una dinámica de orden político que permite construir un compromiso de gobierno de empresa en respuesta a una cuestión mayor de origen macroeconómico –en este caso, la fragmentación de las relaciones salariales (ver *supra*)–, y por otro lado una dinámica de producción que supone una estrategia de ganancia por ahora difícilmente sustentable. Las CAE se apoyan, entonces, sobre un proyecto de naturaleza política que permite un compromiso de gobierno de la empresa. Este último se basa sobre un acuerdo tácito, pero central, sobre una cierta concepción de la libertad en el trabajo que funda una relación salarial caracterizada por la autonomía y la confianza.

13. Para un desarrollo de la idea de las CAE como herramienta de protección de los trabajadores frente a los ordenantes, véase Delvolvé y Veyer (2011).

Tabla 1. Especificaciones del acercamiento a las estrategias de rentabilidad en las CAE¹⁴

Niveles de decisión en la empresa		Estrategias de rentabilidad		
		Política de producto	Organización productiva	Relación salarial
		Mercado y segmentación de mercado Concepción del producto y rangos Objetivos: volúmenes, diversidad, calidad, novedad, margen	Métodos y medios para realizar la política de producto: grado de integración de las actividades; organización (concepción, suministro, fabricación y comercialización); técnicas utilizadas y criterios de gestión	Sistema de reclutamiento, empleo, clasificación, remuneración directa e indirecta, de promoción, de horario, de expresión y de representación de los trabajadores
	Nivel individual: los emprendedores asalariados (EA)	Decisiones individuales, eventualmente orientadas por el acompañamiento (talleres, formación, acompañamiento, paridad, etcétera)	Movilización de competencias individuales Decisiones individuales en cuanto a la elección del proveedor	Nivel de salario dependiente directamente del volumen de producción individual. Compatibilidad posible con la Assedic o la RSA ¹⁴ en el comienzo de las actividades Beneficios sociales salariales y patronales Horarios libres y sin controles Expresión abierta en el seno de la empresa (extranet, reuniones mensuales, acceso a la sociedad, etcétera)
	Nivel intermedio: los colectivos de producción y los colectivos de profesiones	Decisiones colectivas por parte de los miembros del grupo	Movilización de competencias individuales y creación de competencias colectivas Potencialidades económicas de escala, de variedad	Cooptación Reglas de distribución de volúmenes de producción definidas en el nivel grupal
	Nivel global: todos (EA + salarios de la estructura)	No hay legitimidad para definir las políticas de producto de las EA, pero sí hay definición de un espacio que conforma un patrimonio colectivo inmaterial	Ausencia de subordinación técnica de la EA Subordinación técnica de los trabajadores a la estructura Organización de servicios mutualizados por la estructura	Apertura a todos EA; reclutamiento sobre el perfil para los trabajadores de la estructura Empleos en CDI, remuneración en función de CA para los EA, grilla salarial para los trabajadores de la estructura Repartición colectiva de excedentes y constitución de reservas incompatibles Organización de la representación del personal (adaptación de las obligaciones oficiales en las especificidades de la empresa)

14. N. de la T.: Assedic es una asociación francesa que asigna los subsidios de desempleo. RSA es el *Revenu Social d'Activité* (Ingreso Social de Actividad), cuyo objetivo es proveer un ingreso mínimo para trabajadores desempleados y subempleados.

Sin embargo, las CAE tropiezan con la ausencia de aquello que Boyer y Freyssenet (2000) designan en términos de “estrategias de rentabilidad”, que lo podemos traducir como dinámica de producción y realización (venta), fuente de ingreso colectivo a repartir en el interior de la empresa. Es necesario abordar la estrategia de rentabilidad para definir cómo las CAE pueden producir un ingreso a distribuir. La noción no designa la realización de una ganancia financiera para el capital. Se trata de un conjunto de prácticas compuestas de la política productiva, de la organización productiva y de la relación salarial. En los modelos productivos la organización surge de una política centralizada, motorizada en cierto modo. Ahora bien, una única política de producción no se encuentra entre las prerrogativas de una CAE, que por su construcción funciona por agregación de distintas actividades. Por tanto, no puede escapar a la cuestión de una política de producción. Tantos niveles ameritan ser distinguidos (ver la Tabla 1): el nivel de la cooperativa en su conjunto, el de los colectivos de producción –intermediario– y el de los trabajadores-emprendedores. La política de producto de Coopaname es así un conjunto de muchos niveles: el nivel individual; el nivel de los colectivos (existentes y potenciales), los cuales se elaboran con cooperaciones y sinergias; y, finalmente, el nivel del conjunto (de lo común), donde se forma la dinámica colectiva que es resultante de una acción política, pero también económica.

En la escala de las CAE, podemos considerar la política de producto como común, y no única. Hacemos referencia aquí a una discusión crítica a propósito de la moneda europea: podemos concebir una articulación entre monedas locales, que responde a las cuestiones de esta escala, y una moneda común a todos, pero no única –por ejemplo, descuidando las necesidades de diferentes entidades (Théret y Kalinowski, 2012). Para retomar esta imagen en las CAE, tenemos conjuntamente una política de producto común en la escala de la cooperativa y de políticas de producto individuales en la escala de los emprendedores asalariados (EA). No hay entonces una política de producto única. Las políticas de producto son esencialmente pensadas en la escala descentralizada de los emprendedores (escala individual), intrínsecamente ligada a los compromisos concernientes al trabajo y a la autonomía. La construcción política se vuelve difícil por la ruptura entre la dinámica política, colectiva, y la dinámica productiva, de esencia individual. Entonces, ¿cómo pensar en lo común y las sinergias? Porque un modelo productivo sólo puede desarrollarse si una fuente de ingresos –por ejemplo, la estrategia de rentabilidad– nutre el compromiso proporcionando aquello que garantiza la durabilidad y la distribución de los salarios.

¿La ausencia de división del trabajo es una fuente de debilidad?

La cuestión de las formas de división del trabajo está en el corazón de las estrategias de rentabilidad. Más generalmente, está en el centro de las dinámicas productivas del capitalismo. Debemos, no obstante, distinguir diferentes acepciones.¹⁵ La división técnica del trabajo está presente desde la manufactura vista por Smith, quien analiza la descomposición de los detalles y la especialización de tareas. Taylor, con la organización científica del trabajo, incorpora la separación entre la concepción y la ejecución, y desarrolla una dimensión científica de esos tiempos en el interior del taller. A esta división técnica se incorpora la que Fayol designa como división funcional. Por una parte se vincula a la naturaleza de la autoridad de la que dispone la dirección general sobre la organización y, por otra parte, sobre la composición del organigrama que reparte las grandes funciones. La división afecta la organización de la gran empresa y la repartición entre los servicios en el centro funcional. Es interesante aquí remarcar que esta dimensión de control, central en Fayol (también en Taylor y en Ford), tendrá lugar en el corazón de los límites de todos los modelos de división formal de tareas. Los modelos de organización japoneses resaltan, por el contrario, la autonomía. A propósito de Toyota, Coriat propone así la noción de “usina transfuncional” (Coriat, 1991: 71).

Coexisten dos formas de división del trabajo: la división técnica y la división funcional. Cada una puede ser una fuente de eficiencia y, para el automóvil en este caso, una fuente de productividad. Esto nos permite reflexionar sobre la organización productiva y funcional de las CAE, que se encuentra en una relación estrecha con la difícil construcción de una política de producto.¹⁶ En la escala de las CAE no hay división técnica del trabajo, ni como organización productiva, en el sentido del reparto de las tareas y de las especialidades. Por el contrario, existe una

15. No se tratará aquí de la división social del trabajo desarrollada por Marx, que se interesaba en la división entre clases y grupos sociales.

16. Cf. las discusiones sobre la calidad y la innovación en los modelos toyotianos y hondianos en estrechos lazos con la evolución de la demanda (Boyer y Freyssenet, 2000). El tercer eje de una estrategia de rentabilidad es la relación salarial, central en el compromiso de gobierno de la empresa, también integrada a la reflexión sobre la creación de una estrategia de rentabilidad.



forma de división social que excede el marco de la empresa, a través de la producción de bienes y servicios intermediarios por parte de los emprendedores asalariados. Las relaciones competitivas se imponen a los emprendedores, y por tanto a las CAE, en la cadena de valor.

Una división funcional se pone en ejecución y abastece de servicios a cada una de las microorganizaciones productivas de la cooperativa. Esta división interviene en muchos niveles dentro de Coopaname. La estructura de la cooperativa se hace cargo del conjunto de tareas contables y administrativas de cada una de las actividades. Los colectivos abiertos a todos los cooperativistas, llamados colectivos ocupacionales, mutualizan las funciones de monitoreo y de formación permanente. Los colectivos de producción mutualizan las funciones comerciales. Las comisiones llevadas adelante por el consejo de administración (comisión de investigación, modelo económico, vía democrática, etcétera) cumplen las funciones de investigación y desarrollo. Permiten una innovación organizacional permanente, para que la cooperativa sea capaz de transformarse, con el objetivo de adaptarse al contexto y asegurar el desarrollo profesional de cada uno, principalmente por medio de condiciones más favorables de desarrollo de diferentes actividades.

Las CAE no suponen una lógica industrial (véase *infra*) ni una división técnica del trabajo. Hay por el contrario una potencial repartición entre pares dentro de una lógica *post* industrial. La cuestión central es la coordinación de diferentes capacidades. La debilidad de las sinergias actuales obstaculiza de hecho la producción de un excedente a compartir y no favorece el aumento de la eficacia –sin mencionar las ganancias

de productividad. Esto podría traducirse en un trabajo sobre los oficios y salidas, la identidad individual y colectiva, incluso la construcción de salidas, en relación con los consumidores territorializados.

Un modelo de servicio y no de industria

Sobre la articulación política del producto-organización productiva, debemos relevar una ambigüedad. Se trata de la naturaleza de la producción de las CAE y de la dimensión esencialmente no industrial de sus actividades. Esto nos permitirá reflexionar sobre la caracterización de las CAE en términos de producción.

Una mirada sobre su actividad revela que no hay una dinámica propiamente industrial, como consecuencia de la debilidad de la acumulación del capital material: las actividades se basan en un trabajo que es, en la mayoría de los casos, directamente “en acto” hacia los clientes. Las nociones de trabajo en acto hacia el beneficiario y de coproducción entre productor y cliente (Gadrey, 1996) reenvían a la esfera de servicios y, en menor medida, a la de la artesanía, oponiéndose al trabajo incorporado dentro de un bien material, que depende de la esfera de la industria. Considerar que la actividad de las CAE reside en una actividad de servicio –en el sentido del carácter central de la coproducción, dentro de la producción del valor, en interacción con el beneficiario– permite poner distancia a la cuestión de la productividad y la racionalización

–en un sentido tayloriano. Permite también reflexionar sobre una estrategia de rentabilidad que se basa en los lazos con los clientes y no en una subordinación técnica, que no existe en las CAE y cuyo rechazo está en el corazón del compromiso de gobierno de la empresa. Demostrar que aquello que está en el origen de las ganancias de productividad de los modelos productivos no está presente en las CAE, abre varias conclusiones.

Una dinámica de servicios. Las CAE se inscriben esencialmente dentro de una dinámica de servicios, y principalmente de servicios con fuertes componentes relacionales (Du Tertre, 2006). El lugar de la coproducción es central, al igual que el compromiso del productor: su identidad, su capacidad de adaptación, etcétera. Las condiciones de la capitalización en la escala individual y en la escala de la empresa no son, sin embargo, estructuradas. En una palabra, la empresa no es suficientemente un espacio de acumulación del capital, ni siquiera de capital intangible: por ejemplo, la relación con los clientes, la confianza, la calidad relacional, etcétera, dependen esencialmente del capital personal. Esta acumulación es compleja, porque es intangible y difícilmente valorizable colectivamente, pero el principio de una acumulación colectiva e intangible es esencial.

No focalización sobre las ganancias de productividad. Las CAE tienen poco para ganar al focalizarse solamente sobre las ganancias de productividad, en el sentido industrial del término. Por una parte, este razonamiento se refiere a los modelos dominantes de la escala internacional, que se basan sobre modelos sociales incomparables, principalmente en términos de costo de trabajo. Por otra parte, estos modelos no tratan sobre servicios relacionales, que son, por el contrario, integrados o insertados sobre sus territorios de referencia. Las representaciones sociales de la *performance*, dominantes en la sociedad, comprenden a aquellos que fundan los modelos productivos, focalizándose en la industria y la búsqueda de nuevas divisiones del trabajo, de mecanización y de racionalización que no permiten tomar un modelo de producción estructurado por la coproducción y la relación de servicio (Du Tertre, 2007).

Salir de los marcos industriales y productivistas. Pensar las estrategias de rentabilidad de una CAE supone salir de los marcos industriales y productivistas. Las dificultades a la hora de llevar adelante tanto servicios a la persona como servicios públicos, cuando se trata de mejorar la productividad, muestran lo difícil que es ir más allá de la noción de productividad y de encontrar una valorización de costos que tenga en cuenta la calidad relacional. En los servicios priman otras formas de racionalización y de innovación organizacional (Gadrey, 1994).



Las CAE son construidas como un proyecto político que responde a una cuestión social ligada a contextos macroeconómicos. Sin embargo, que trabajadores atomizados compartan una empresa no es mecánicamente suficiente para construir un modelo que permita la emancipación económica efectiva de cada uno. Sin estrategias de rentabilidad, las CAE no ingresan dentro del esquema de un modelo productivo, y el colectivo se arriesga a caer en una situación de escasez. La cuestión es encontrar una estrategia de rentabilidad adaptada a las actividades específicas de las CAE, orientadas hacia un modelo productivo desconectado del crecimiento material. El modelo de referencia implícito de Boyer y Freyssenet es siempre “crecentista”: el crecimiento permite la repartición, esto funda el compromiso con la distribución de ingresos. Se plantea entonces la cuestión macroeconómica de un modelo con crecimiento lento, noción que caracteriza una economía impulsada por los servicios (Petit, 1986) o incluso sin crecimiento (Durand y Légé, 2013). En la escala de un modelo productivo, Boyer y Freyssenet no trabajan ni un modelo de servicios ni un modelo de bajo crecimiento, dejando estas cuestiones en suspenso.

El crecimiento macroeconómico material como tal ya no es el horizonte a alcanzar, pero al considerar, por una parte, la progresión del número de trabajadores –para Coopaname, casi 150% en los últimos cinco años¹⁷ y, por otra parte, el bajo nivel del ingreso medio –748 euros brutos mensuales entre los emprendedores que perciben un salario, cifras extraídas de Coopaname (2012)– nos obliga a pensar el desarrollo de la actividad, sin afirmar por eso una visión “crecentista”.

Mientras que las seis estrategias de rentabilidad descritas por Boyer y Freyssenet no funcionan para las CAE, la cuestión microeconómica sería definir una nueva. En coherencia tanto con la realidad de las actividades de las CAE como con el contexto macroeconómico de crecimiento lento y de insustentabilidad ecológica, una pista sería orientarse hacia una estrategia de rentabilidad ligada a la durabilidad y la sustentabilidad. Una parte importante de las actividades dentro de la Cooperativa se inscriben en las temáticas que van de la mano del desarrollo durable. Una cuestión sería entonces desarrollar y formalizar esta estrategia de rentabilidad tanto en la escala de colectivos como en la cooperativa (cf. Tabla 1).

17. En enero de 2008 Coopaname contaba con 156 trabajadores y llegó a 377 en diciembre de 2012. Estas cifras (Coopaname, 2013) no tienen en cuenta a los emprendedores que no poseen todavía un volumen de producción ni son asalariados en la cooperativa.

La territorialización de actividades lleva a pensar cómo el lazo con el afuera se construye también en la proximidad. Caben señalar dos niveles (Pecqueur y Zimmermann, 2004): una proximidad geográfica, asegurada por un lazo identitario-afectivo con los clientes, y una proximidad que se puede llamar institucional, basada sobre un sistema de valores o de ideales, una cultura compartida. Las producciones de las CAE están ancladas en los servicios. El lazo de coproducción que se entabla entre productores y beneficiarios en este sector es propicio para generar formas de vinculación y lazos durables, aun si las fuerzas en competencia son potentes y potencialmente destructivas.

Conclusión: una alternativa no generalizable, pero posiblemente durable

Coopaname, en tanto que mutual de trabajo, se construye como medio de resistencia colectiva ante la atomización de las relaciones salariales y la mercantilización del trabajo por fuera del salario. Actúa en contra de la individualización del trabajo a través de un modelo de organización que combina estrechamente la autonomía de los individuos y la acción colectiva, constituyendo la dimensión política de este proyecto que permite apuntar hacia el compromiso de gobierno de empresa. Sin embargo, este último apenas engendra y sostiene la dinámica productiva necesaria para su reproducción: las dinámicas productivas, esencialmente individuales, no se constituyen claramente como un colectivo productivo. Así, la actual ausencia de estrategias de rentabilidad identificables y formalizadas en la cooperativa no asegura las condiciones materiales y la sustentabilidad del proyecto político. El horizonte para Coopaname hoy es poder continuar con dos líneas de progresión: en primer lugar, continuar el camino de multiplicación de formas de cooperación y mutualización del trabajo en el interior de la cooperativa; y en segundo lugar, llegar a una reflexión de orden político, más estructurada en torno a la estrategia de rentabilidad, a nivel micro de cada actividad, al nivel de los intermediarios colectivos y al nivel del conjunto de la cooperativa. Lo que se ha alcanzado en los últimos años en términos de posicionamiento colectivo y de puesta en marcha de los medios adecuados en torno a las nociones de trabajo y de producción, ahora debe invertirse en el campo de la comercialización. Nos parece que el acuerdo entre los miembros –el compromiso de gobierno de empresa–

y los diferentes medios que se encuentran asociados, forman las bases de un patrimonio colectivo, esencialmente intangible.¹⁸ Ahora bien, esto plantea dificultades para representarlo, así como para hacer un uso productivo del capital inmaterial común.

La solidez del compromiso de gobierno de la empresa podría medirse por su capacidad de revelar su patrimonio común, de darle vida y de producir la base de una estrategia común y apropiada por cada uno. Vemos allí el desafío democrático en una estructura que se centra en la deliberación y, dada su dificultad, sobre la ausencia de una división técnica del trabajo. Las problemáticas reenvían permanentemente a los dos pilares sobre los cuales se apoya un modelo productivo, el primero se centra en lo político, el compromiso, y el otro en lo productivo.

18. Véase sobre esta noción Du Tertre (2006), y sobre el patrimonio intangible dentro de las CAE: Bodet y De Grenier (2011b).

Bibliografía

- Aglietta, M. y A. Brender (1985): *Les métamorphoses de la société salariale*. Paris, Calmann-Lévy.
- Bodet, C. y N. De Grenier (2011a): “De l’auto-emploi à la coopération : le cas des coopératives d’activités et d’emploi”. Coloquio Ciriec, Valladolid, 6-8 abril.
- (2011b): “Coopératives d’activités et d’emploi : des éléments de réponse de l’économie sociale au délitement du rapport salarial fordien”. Coloquio Riuess, Poitiers, 15 junio.
- Boyer, R. y M. Freyssenet (2000): *Les modèles productifs*, La Découverte. Paris, Repères.
- Boyer, R. (2001): “Du rapport salarial fordiste à la diversité des relations salariales: une mise en perspective de quelques recherches régulationnistes”. En *Cepremap*, número 2001-14.
- Bureau, M.-C. y A. Corsani, directores (2012): *Un salariat au-delà du salariat? Nancy*, Prensas universitarias.
- Colletis, G. y P. Dieuaide (2008): “Travail, compétences et nouvelle centralité du rapport salarial”. En G. Colletis y B. Paulré: *Les nouveaux horizons du capitalisme: pouvoirs, valeurs et temps*. Paris, Economica.
- Coriat, B. (1991): *Penser à l’envers*. Paris, Christian Bourgois.
- Delvolvé, N. y S. Veyer (2011): “La quête du droit: approche de l’instauration d’une représentation du personnel dans une coopérative d’activités et d’emploi”. En *Recma*, 319.
- Durand, C. y P. Légié (2013): “Regulation beyond growth”. En *Capital & Class*, 37 (1), febrero.
- Gadrey, J. (1994): “La modernisation des services professionnels: rationalization industrielle ou rationalisation professionnelle?”. En *Revue française de sociologie*, xxxv.
- (1996): *Services: la productivité en question*. Paris, Desclée de Brouwer.
- Laurent, C. y C. du Tertre, directores (2008): *Secteurs et territoires dans les régulations émergentes*. Paris, L’harmattan.
- Pecqueur, B. y J.-B. Zimmermann, directores (2004): *Economie de proximités*. Paris, Hermès-Lavoisier.
- Petit, P. (1986): *Slow growth and the service economy*. Londres, Frances.
- Du Tertre, C. (2006): “Ouvrir le champ de l’évaluation de la performance au registre des externalités: une condition des coopérations entreprises-collectivités territoriales”. En E. Heurgon: *Le développement durable, c’est enfin du bonheur*. Paris, l’Aube.
- (2007): “Création de valeur et accumulation: capital et patrimoine”. En *Economie appliquée*, LX-3.
- Théret, B. y W. Kalinowski (2012): “De la monnaie unique à la monnaie commune, pour un fédéralisme monétaire européen”. En *Lettre de l’institut Veblen*, septembre.

Reseñas bibliográficas

Poder y política desde distintas dimensiones

Franca Bonifazzi
Universidad Nacional
de Rosario
franca_menteyo@hotmail.com



Carlos Vilas
El Poder y la Política
El contrapunto entre
razón y pasiones
Biblos, Buenos Aires, 2013,
310 páginas

No deja de ser una empresa osada intentar reseñar este libro de Vilas. ¿Cómo sintetizar una obra que atraviesa las grandes dilemáticas del pensamiento político clásico y moderno? En justicia, se podría decir que es uno de los compendios de filosofía política más relevante que se hayan escrito en el último tiempo, el cual posee como virtud provenir de un *pensar situado*. Se trata de un libro que parte de la disconformidad frente a las interpretaciones y discursos hegemónicos de la ciencia política enarbolados por la ideología neoliberal y el fin de las alternativas, a través de la cual –en sus palabras–, “vaciada de poder, la política se reduce a prácticas institucionales y a la gestión de modelos o esquemas administrativos”.

No parece ser la vía para Vilas el apotegma conservador que entiende que la realidad es *lo que es*, y por tanto cabría sacar el máximo provecho de *lo que hay*, ya que no conviene meterse con lo que no es oportuno cuestionar. Bien por el contrario, se trata de un autor para quien los procesos de cambio se han iniciado formulando las preguntas que el poder y los poderosos intentan sofocar. En consecuencia, su análisis parte de reflexiones sobre la cuestión del poder y los conflictos que a su respecto se suscitan, recuperando la política como la herramienta de construcción y transformación social, en consonancia con los procesos de cambio que acaecen en la región suramericana.

No se trata sólo de un libro filosófico, sino de uno que pide dialogar con el aporte que las realidades operan sobre los andamiajes teóricos con los que reflexionamos acerca de los problemas políticos. Asimismo, se trata de un escrito que se interna en el bosque, no le teme a los lobos, y se permite discurrir sobre problemáticas tan espinosas como las pasiones de los hombres, ese “contrapunto” entre razón y pasiones que atravesó largamente las preocupaciones de la teoría política clásica y llegó hasta la moderna.

La organización del texto se realiza en siete apartados: el poder, la política, luchas y deliberación, la construcción política del otro, tiempo y política, miedos y afectos, política y pasión. Dado que resulta imposible resumir sus aportes en todos estos temas, me limitaré a recuperar uno de los aspectos: en primera instancia, consideraré la valentía de preguntarse por las dimensiones no racionales que se encuentran presentes en la relación política, el miedo, la afectividad, la confianza y la fe.

Interpretando lecturas de Hobbes y Weber, Vilas expone el fundamento de la autoridad y la legitimidad en el realismo político: la obediencia está sustentada en última instancia en el temor, en el miedo a la sanción. Sin embargo, no hay régimen político que pueda asentarse exclusivamente en el miedo, y todo poder debe generar mecanismos de consenso. Pero además, el mismo miedo puede fomentar la desobediencia y la rebelión. Con relación a esto me permito una digresión vernácula: el poder disciplinario del miedo se percibe hoy en los barrios de Rosario, atentando contra la posibilidad misma de la *polis* en su sentido de lazo comunitario. Retomando los planteos de Vilas, si hablar permite transformar la realidad, los que medran con el *statu quo* tienen mucho que perder frente a la palabra. Sabido es que las emociones desempeñan un rol importante en la supervivencia de los individuos, y en este caso se trata de un *situs* en el que víctimas y victimarios conviven en un radio de diez cuadras. Quien quiere vivir en ciertas condiciones hostiles sabe qué cosas no debe hacer, y realizarlas implica ser una heroína solitaria como Norma Bustos, testigo del triple crimen de Villa Moreno y asesinada –al igual que su hijo– por las redes delictivas del narcotráfico. Frente al sistema de dominación por el terror, el *sálvese quien pueda* suele acarrear consecuencias catastróficas y gravosas. Solamente la organización grupal desaloja ese miedo que penetra a los individuos que se saben solos por su fragilidad. La acción colectiva permite que la sumatoria de individuos dé nacimiento a una entidad diferente, de amplias proyecciones y con mayor eficacia que las individualidades que la integran. Y con menor costo.

Sobre esa alternativa posible, la de la organización colectiva, es que se construye la esperanza, el anhelo de que hay una alternativa, para lo cual existen numerosas visiones y potenciales conflictos a causa de esa pluralidad. He aquí el contrapunto entre razones y pasiones, miedos y esperanzas, cooperación y lucha, las tensiones sobre las que se organiza la vida en común.

Por otra parte, y dentro de los argumentos nodales del libro, referiré al apartado sobre “Tiempo y política”, que ubica en el análisis una proposición fundamental para el ejercicio del poder: “solamente la permanencia en el tiempo del ejercicio de la fuerza y la obediencia hace posible la conversión de la supremacía fáctica en dominación política, y la transformación del poder en derecho”, lo que hace al principio de soberanía. En este sentido, Vilas pone en escena la dimensión temporal de la dominación política, la que constituye una “política del tiempo”, a partir de la cual se establece el tiempo dominante que marca el ritmo, la secuencia, las representaciones y la duración de las acciones que legitiman el ejercicio del poder. La jornada laboral de cuarenta y cuatro horas semanales, el calendario, los campanarios de las iglesias, los relojes, son carnadura de esa institucionalización basada en la temporalidad. El tiempo como mercancía debe ser medido con la exactitud con que se valúa cualquier otra mercancía. Es por tanto que la reglamentación del tiempo deviene, para el autor, en ideología. Y en este caso el tiempo repetitivo no niega el cambio en sí, sino el cambio que tenga la osadía de querer alterar este parámetro, los fundamentos de la autoridad. Cambio no es sinónimo de transformación.

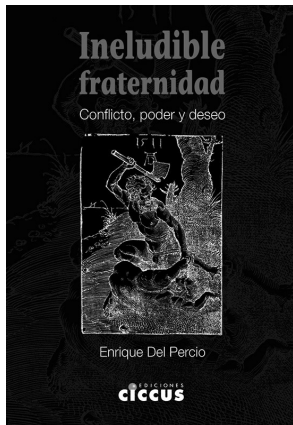
Respecto a este último punto, el tan debatido “fin de la historia y de las ideologías”, incorporaba en sí el fin de la política, negando la posibilidad de uno de los recursos fundamentales de ésta, aquel que implica encontrar el momento adecuado, la oportunidad maquiavélica, la ocasión para actuar. Encontrar el momento para abrir una acción política transformadora, el acontecimiento. No se trata pues de derecho, reglamentación, cronologías, formalidades temporales socialmente aceptadas, sino de la construcción política del tiempo de la decisión y de la acción política. Sin embargo, este tiempo “fuera de tiempo” y de cronologías necesita una lectura precisa. “Todo en su medida y armoniosamente”, “los políticos apresurados son políticos fracasados” o “no hay tiempo que perder”, refieren a una de las claves fundamentales en la lucha del poder. La dilación o el apresuramiento pueden acarrear consecuencias fatales para un movimiento político. Y aquí regresamos a uno de los puntos

iniciales: la razón no tiene posibilidades de controlar la *fortuna*. Al igual que las pasiones, identificar la condición de los tiempos es un acto de *virtú* política fuera de cualquier cálculo racional.

Poder y política abordados desde distintas dimensiones son el centro de los interrogantes del libro, son la cuestión y son toda esa cuestión. Ni más ni menos, una lectura para aficionados del pensar político, y un mérito del autor haber emprendido este desafío.

Hegemonía y fraternidad

Marta Lucía Nesta
Foro de Pensamiento
Latinoamericano
por la Identidad y la
Integración
matinesta@gmail.com



Enrique del Percio
Ineludible fraternidad
Conflicto, poder y deseo
CICCUS, Buenos Aires, 2014,
240 páginas

Este ensayo presenta una tesis desafiante que exige una lectura atenta y analítica. El contenido está pleno de citas que recorren desde la historia, la filosofía, la teología y la política, para dar la dimensión del concepto de fraternidad como tercer término de la trilogía “Libertad, Igualdad, Fraternidad”, desde la revolución francesa hasta nuestros días. La escritura en un estilo ágil, por momentos lúdico hasta el desenfadado, en medio de citas, usos del lunfardo y ejemplos de la vida cotidiana, trae el recuerdo de la prosa marechaliana. Decía Leopoldo Marechal, en relación a los textos de una de sus novelas, que “puede ser leída como novela de aventuras o como un teorema iniciático”. Así, este ensayo puede leerse como un trabajo más acerca de un tema poco frecuentado como la fraternidad, o como una tesis que propone un verdadero cambio cultural.

Este cambio requiere tomar conciencia del significado del momento actual, avanzando ya en el segundo decenio de un siglo XXI que se inició con presagios de grandes cambios que vendrían a salvarnos de la omnipotencia del poder hegemónico, del orden financiero que gobierna el mundo. Desde la caída del muro de Berlín trata de imponerse una única especie, un único modo de pensar y de comportarse, una única religión civil, sin una única divinidad pero con Tablas de la Ley cuya infracción da lugar a las catástrofes más atroces, un pensamiento hegemónico que se autoproclama globalizado y que alcanza para legitimar un poder mundializado que pretende imponerse a toda la humanidad, justificando en su nombre las arremetidas bélicas de Occidente contra el resto del mundo.

Frente a esta idea del mundo que supone la existencia de valores preestablecidos por unas Tablas de la Ley originarias, la tesis de Del Percio nos habla en cambio de una fraternidad ineludible, universal, originaria, que nace con la humanidad y se materializa en la relación entre los seres humanos que la conforman. No hay padre ni madre, por lo tanto no hay ley dada. El uso del término “fraternidad” constituye aquí, justamente

por eso, una catacresis, un uso analógico del término. Los hombres y mujeres se realizan como tales en la relación de los unos con los otros. Dice Del Percio: “La fraternidad implica aceptar al otro con su diferencia, que a la vez me constituye, pero no sólo al otro que es un *tú*, sino también al tercero, a los *otros*”. De esa necesaria relación surgen los conflictos entre los deseos de los unos y los otros, y también los acuerdos necesarios. Estos acuerdos van a resultar “hegemónicos” en la medida que el consenso les dé legitimidad. Hablamos aquí de una forma de hegemonía diferente de la que surge del uso del poder: acuerdos superadores del conflicto hasta llegar al consenso, y es allí donde radica el verdadero y desafiante cambio cultural que propone el texto de Enrique Del Percio. Para que ese cambio cultural asuma este concepto de fraternidad, será necesario el ejercicio de la política en un sentido realista, y así lo define el autor: “La política, hoy, es la única que puede devolverle a la persona la capacidad de desear su propio deseo, (...) de devolverle la posibilidad de elegir qué deseo desear, condición básica para vivir una vida que merezca ser vivida”.

Colaboraciones

La *Revista de Políticas Sociales* pretende intervenir en el debate en torno al campo de las políticas sociales consideradas en sentido amplio, incluyendo normas, políticas redistributivas, programas específicos y provisión de bienes y servicios por parte de cualquiera de los niveles del Estado, procurando aportar al análisis y a las propuestas para una mejor articulación entre políticas sociales sectoriales entre los distintos niveles del Estado, y entre éste y los actores sociales no estatales.

1. Los escritos que se remitan para su publicación deberán ser originales e inéditos. En la primera página se deberá consignar: título, autores, lugar de trabajo y correos electrónicos de los autores.

2. Los artículos no deberán tener una extensión mayor a 20.000 caracteres con espacios, incluyendo texto, tablas y bibliografía.

3. No se deberán usar en el texto negritas, subrayados o viñetas. La letra itálica o cursiva deberá ser usada solo para títulos de publicaciones y para palabras en otros idiomas, y el entrecomillado sólo para citas textuales.

4. Las citas bibliográficas deben estar incluidas dentro del cuerpo del artículo, de acuerdo con la normativa APA consignando los datos entre paréntesis. El formato requerido en la bibliografía al final de texto será el siguiente: apellidos, nombres (año): título sin comillas en cursiva. Editorial, lugar. En el caso de textos disponibles en Internet debe consignarse el URL y la fecha de consulta.

5. Si el artículo incluyera tablas, gráficos o mapas deberán citarse en cada caso la fuente de los mismos. Tablas, gráficos o mapas deberán estar incrustados en el texto del artículo, pero además deberán remitirse en archivos separados para que pueda modificarse su tamaño, escala, color, letra, etc.

6. La evaluación del artículo será realizada por el Consejo de Redacción y su aceptación será comunicada oportunamente en un plazo no superior a seis meses.

Los trabajos y colaboraciones que deseen enviarse, deben remitirse a:

Revista de Políticas Sociales
Centro de Estudios de Políticas Sociales
Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Moreno
Av. Bartolomé Mitre 1891, Moreno (B1744OHC), prov. de Buenos Aires
(0237) 466-7186/1529/4530
(0237) 462-8629
(0237) 460-1309
Interno 125 - oficina A 103
rps@unm.edu.ar

Universidad Nacional de Moreno

Rector

Hugo O. Andrade

Vicerrector

Manuel L. Gómez

DEPARTAMENTOS ACADÉMICOS

Departamento de Ciencias Aplicadas y Tecnología

Director general-Decano

Jorge L. Etcharrán

Departamento de Economía y Administración

Director general-Decano

Pablo A. Tavilla

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Directora general-Decana

M. Patricia Jorge (ad honórem)

Departamento de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

SECRETARÍAS RECTORADO

Secretaria académica

Adriana M. del H. Sánchez

Secretario de Investigación, Vinculación Tecnológica y Relaciones

Internacionales

Jorge L. Etcharrán (ad honórem)

Secretaria de Extensión Universitaria

M. Patricia Jorge

Secretario general

V. Silvio Santantonio

CONSEJO SUPERIOR

Hugo O. Andrade

Manuel L. Gómez

Jorge L. Etcharrán

Pablo A. Tavilla

M. Patricia Jorge

Consejeros

Claustro docente

Marcelo A. Monzón

Javier A. Bráncoli

Guillermo E. Cony (s)

Adriana M. del H. Sánchez (s)

Claustro estudiantil

Rocío S. Arias

Iris L. Barboza

Claustro no docente

Carlos F. Daddario

Universidad Nacional de Moreno

Av. Bartolomé Mitre 1891, Moreno (B1744OHC), prov. de Buenos Aires

(0237) 466-7186/4365 /1529/4530

(0237) 462-8629

(0237) 460-1309

Interno 154

unmeditora@unm.edu.ar

<http://www.unm.edu.ar/editora>

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Directora General - Decana
M. Patricia Jorge (ad honórem)

Licenciatura en Trabajo Social
Coordinadora - Vicedecana
M. Claudia Belziti

Licenciatura en Comunicación Social
Coordinador - Vicedecano
Roberto O. Marafioti

Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria
Coordinadora - Vicedecana
Lucía Romero

Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial
Coordinadora - Vicedecana
Nancy B. Mateos

Director del Centro de Estudios de Políticas Sociales
Mariano Fontela

Consejo Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Autoridades

M. Patricia Jorge
M. Claudia Belziti
Roberto C. Marafioti
Lucía Romero
Nancy B. Mateos

Claustro docente
Javier A. Brancoli (s)
Carlos A. Lagorio Pagano
Juana Ferreyro
Rosana E. Ponce

Claustro estudiantil
Yanina L. Cardozo
Marcos A. Principi
Oscar D. Farías
María L. Martínez Alcaín

CONSEJO ASESOR CARRERA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

Coordinadora
M. Claudia Belziti

Consejeros

Claustro docente
Edith S. López
Mariano Fontela

Claustro estudiantil
Omar Savia

CONSEJO ASESOR CARRERA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Coordinadora
Roberto C. Marafioti

Consejeros

Claustro docente
Carlos A. Lagorio
Adriana A. M. Speranza

Claustro estudiantil
Fabián E. Pacheco

CONSEJO ASESOR CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
(Ciclo de Licenciatura)

Coordinadora
Lucia Romero

Consejeros

Claustro docente
Pablo M. Narvaja
Gabriel L. Galliano

Claustro estudiantil
Sergio C. Litrenta

CONSEJO ASESOR CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL
(Ciclo de Licenciatura)

Coordinadora
Nancy B. Mateos

Consejeros

Claustro docente
Rosana E. Ponce
Isabelino A. Siede

Claustro estudiantil
Cristina Mársico

Contactos

Universidad Nacional de Moreno

Av. Bartolomé Mitre 1891, Moreno (B1744OHC), prov. de Buenos Aires
(0237) 466-7186 /1529/4530
(0237) 462-8629
(0237) 460-1309
unm@unm.edu.ar

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
Oficina A103 -Teléfono interno: 125
hycs@unm.edu.ar

Licenciatura en Trabajo Social
Oficina A103 -Teléfono interno: 125
trabajosocial@unm.edu.ar

Licenciatura en Comunicación Social
Oficina A103 -Teléfono interno: 125
comunicacionsocial@unm.edu.ar

Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria
Oficina A103 -Teléfono interno: 125
educacionsecundaria@unm.edu.ar

Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial
Oficina A103 -Teléfono interno: 125
educacioninicial@unm.edu.ar

Centro de Estudios de Políticas Sociales
Oficina A103 -Teléfono interno: 125
ceps@unm.edu.ar

Revista de Políticas Sociales
Oficina A103 -Teléfono interno: 125
rps@unm.edu.ar



DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

