

año 3

#4

INVIERNO 2016

REVISTA DE

POLITICAS SOCIALES



Año 3
Número 4
Invierno 2016

Revista de Políticas Sociales

Año 3
Número 4
Invierno 2016

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.

ISSN: 2347-1204
Registro de propiedad intelectual N° 5236643
© UNM Editora, 2016

Año 3. Número 4. Invierno 2016

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

V. Silvio Santantonio

Pablo A. Tavilla

Marcelo A. Monzón

Miembros honorarios

Hugo O. Andrade

Manuel L. Gómez

Departamento de Asuntos Editoriales

Leonardo Rabinovich

Arte y diseño de cubierta

Alejo Cordara

Staff

Sebastián D. Hermosa Acuña

Pablo N. Penela

Daniela A. Ramos Espinosa

Florencia H. Peranic

Cristina V. Livitsanos

La edición en formato digital de esta publicación se encuentra disponible en: <http://www.unm.edu.ar/repositorio/repositorio.aspx>

ISSN: 2347-1212

Las fotografías que integran esta publicación pertenecen a: Julieta Colomer (pág.: 27, 30, 37, 40, 43, 50, 52, 64, 66, 88, 96, 111); Universidad Nacional de Moreno (pág.: 71, 75, 81, 83, 84, 93); las restantes fotografías son libres de derecho de autor.

Av. Bartolomé Mitre N° 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 diciembre de 2016 en el taller de la Imprenta Cooperativa Chilavert, imprenta recuperada y autogestionada por sus trabajadores, Cnel. Martiniano Chilavert N° 1136, Cdad. Autónoma de Buenos Aires



Sumario

Presentación <i>M. Patricia Jorge</i>	7
El poder y las ideas en la estratificación de los Estados <i>Cristian Buchrucker - Carolina Ferraris</i>	9
Tres casos latinoamericanos de políticas de transferencia condicionada <i>María del Carmen Feijoó - Patricia Davolos</i>	25
Instituciones, intervención y encuentro con el otro <i>Ana Arias</i>	35
Presencia constante <i>Noelia Sierra</i>	37
Sobre cuidado, intervención profesional e instituciones <i>Celina De Paula</i>	43
Las Manzaneras del programa Plan Más Vida y los dilemas de sus intervenciones <i>Gabriela Liguori</i>	49
Redes sociales y complejidad <i>Margarita Ussher</i>	55
Aproximaciones a la noción de Trabajo <i>Franca Bonifazzi</i>	63
Escuelas secundarias: ¿y ahora qué pasa? <i>Fabián R. Otero</i>	69
La teoría pedagógica y la práctica docente <i>Claudia Brítez - Lucía Romero</i>	79

Los jóvenes en la escuela <i>Marisa del Carmen Díaz</i>	87
Estrategias institucionales en educación secundaria <i>Oscar Graizer</i>	91
Salud, enfermedad, cuidado <i>Silvia N. Villalba</i>	95
Niños que consiguen ser niños <i>Marisol Cornú</i>	101
Corresponsabilidad institucional <i>Romina Batista Martínez</i>	109
Las escuelas para niños débiles en la ciudad de Buenos Aires en torno a las décadas de 1910 y 1920 <i>Aurelio Arnoux Narvaja</i>	115
Reseñas bibliográficas	127
¿Por qué preferimos la desigualdad? <i>Mariano Fontela</i>	129



François Dubet

¿Por qué preferimos la desigualdad?
(aunque digamos lo contrario)

Buenos Aires, Siglo XXI, 2015, 128 páginas

Presentación

M. Patricia Jorge

Directora-Decana
del Departamento
de Humanidades
y Ciencias Sociales
UNM

pjorge@unm.edu.ar

Este nuevo número de la Revista de Políticas Sociales contiene 16 artículos de autores enrolados en el pensamiento político y social latinoamericano. La novedad en este caso es que por primera vez se incorporan aportes de tres estudiantes del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno que ya obtuvieron su título de grado.

Esta revista pretende intervenir en el campo de las políticas sociales, asumiendo como campo de interés las orientaciones, propuestas y experiencias referidas tanto al Estado como a movimientos sociales, organizaciones comunitarias, sindicatos o instituciones religiosas, así como a distintas formas de afirmación de valores e identidades, o de transformación de correlaciones de poder entre actores sociales no estatales. Los textos que componen este número reflejan una disposición creciente a establecer vínculos innovadores entre enfoques teóricos y problemas concretos con que se enfrentan los graduados en el ejercicio de su profesión. De esta manera, se incluyen análisis de casos y propuestas acerca de las políticas de transferencias condicionadas de ingresos (Feijoó y Davolos) y las experiencias de las manzanas (Liguori); descripciones y propuestas sobre los dilemas de la intervención profesional del Trabajo Social en el encuentro con el otro (Arias) y la corresponsabilidad institucional (Batista), tanto en el cuidado (De Paula), en el acompañamiento (Sierra), en la salud (Villalba) o en la protección de niños, niñas y adolescentes (Cornú); reflexiones sobre los desafíos del nuevo contexto en la educación secundaria (Otero, Díaz, Graizer, Brítez, Romero y otros); análisis conceptuales sobre las redes sociales (Ussher) y el trabajo (Bonifazzi); y estudios históricos sobre las proyecciones estratégicas de las grandes potencias (Buchrucker y Ferraris) y la “normalización de los cuerpos” en las escuelas (Arnoux Narvaja).

Las propuestas que se incluyen en esta publicación involucran al menos cuatro ejes: la reformulación de normas; la reorientación de incentivos –o desincentivos– que brindan las políticas públicas; la evolución de los valores asociados a la idea de una sociedad justa; y la modificación de los poderes relativos de actores políticos y sociales. Esto supone aceptar que los valores asociados a lo que es considerado socialmente justo o injusto informan no sólo las políticas del Estado, sino todas las interacciones sociales, incluyendo las que se dan entre individuos particulares; y asimismo reforzar el principio por el cual las relaciones de poder social se cambian mediante la rectoría del Estado, pero también impulsando un mayor protagonismo de ciertos sectores, movimientos u organizaciones, generando nuevas correlaciones de poder en los distintos ámbitos de la lucha política nacional o local.

Las propuestas de políticas públicas donde puede intervenir la universidad no tienen solamente una faz técnico-académica, sino que también comprenden los intereses y valores portados por sujetos colectivos. Sin ellos, tales propuestas corren el riesgo de caer en el vacío. Por eso felicito a quienes colaboran en este número y los anteriores, ya que han logrado reflejar estos criterios con calidad académica y compromiso profesional.

El poder y las ideas en la estratificación de los Estados

Un estudio histórico comparativo de las estructuras de la Segunda Guerra Mundial

Cristian Buchrucker

Docente e investigador,
Universidad
Nacional de Cuyo

buchrucker@ffyl.uncu.edu.ar

Carolina Ferraris

Docente e investigadora,
Universidad
Nacional de Cuyo

carolinaf@logos.uncu.edu.ar

La estratificación real de las grandes potencias y su proyección estratégica

Es común referirse a siete Estados como las “grandes potencias” (GP) en la época previa a la Segunda Guerra Mundial: Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania, Unión Soviética, Francia, Italia y Japón. Se trata –teóricamente– de un grupo de “pares”, si se considera el tratamiento diplomático que se daban en los años inmediatamente anteriores a la guerra. Constituían el segmento superior de un orden internacional signado por claras diferencias de poder respecto a los demás países –al menos formalmente– soberanos. Sin embargo, se trata de una esquematización muy imprecisa de aquella realidad. Ni las GP, ni el resto de los Estados eran realmente conjuntos homogéneos. En su interior deben reconocerse importantes diferencias de capacidad operativa, las que constituyen una estratificación. Sin tenerlas en cuenta no se pueden explicar muchas cosas, entre ellas las políticas de las GP tratando de involucrar a los países periféricos en la guerra y las reacciones de esos países en tal coyuntura crítica.

En función de lo dicho presentaremos una caracterización de las siete GP teniendo en cuenta una serie de criterios estructurales, es decir, no sujetos a alteraciones significativas en el corto plazo y en épocas de paz. En otras palabras, se trata del escenario internacional entre 1936 y 1939, etapa clave para las percepciones y cálculos de los gobiernos que luego intervinieron en la Segunda Guerra Mundial u optaron por la neutralidad. Los criterios estructurales son, en dos casos, categorías analíticas muy tradicionales, presentes en todos los trabajos de la época (territorio y población). El tercero (intereses en el espacio, vulnerabilidad y proyección) solía ser tenido en cuenta, pero generalmente de manera poco sistemática. El cuarto (potencial productivo y modernidad) es el

que resultaba más difícil de estudiar para los analistas de ese tiempo, dado que algunos datos relevantes no eran fácilmente accesibles. Aquí los agrupamos en cuatro índices: producción de acero en el total de las siete GP (% a), consumo de energía como parte del total de las siete GP (% e), participación en el producto industrial sumado de las GP (% i) e índice de modernidad económica y social (imes).¹

El lector podría sorprenderse ante la ausencia de las habituales estadísticas de producción y gasto en armamentos. Pero existen las siguientes buenas razones para no incluirlas, sobre todo si lo que se busca es entender el poder como una realidad profunda, no como una ventaja efímera lograda por el competidor que arrancó antes en la carrera armamentística: a) son datos que se encuentran en muchas publicaciones;² b) sólo podían moverse en una escala de variación muy condicionada por criterios estructurales; y c) demostraron ser muy cambiantes según las decisiones de corto plazo de los dirigentes políticos.

1. En el caso de la producción industrial, la estadística (Kennedy, 1987) no incluye datos del Japón, por lo que se tienen en cuenta las restantes GP, resultando un porcentaje sobre seis potencias. Lo que aquí abreviamos “imes” es la herramienta analítica desarrollada por Tatu Vanhanen (1997) como IPR (*index of power resources*), la cual tiene mucha utilidad para el estudio cuantitativo comparativo de los niveles alcanzados por una sociedad en el proceso de modernización económica y social. Los números asignados a cada país resultan de una combinación razonada de las siguientes variables: porcentajes de población urbana; porcentaje de población en actividades no agrícolas; número de estudiantes universitarios y terciarios cada 100.000 habitantes; porcentaje de adultos alfabetizados; porcentaje de la superficie cultivada que es propiedad rural mediana y pequeña. Por no ser aplicable este último índice a la Unión Soviética, Vanhanen desistió de presentar un cálculo para ese país. Lo que presentamos aquí es una aproximación probabilística basada en alguna de la evidencia parcial que sí existía en la época y pudo ser reconsiderada más adelante.

2. Ver entre otros Buchrucker, 2006.

Cuadro 1. Estratificación de las grandes potencias (1936-1939)

	Territorio (incluye dencias)	Población (incluye dencias)	Vulnerabilidad de los intereses centrales y proyección de poder	Potencial productivo y modernidad (de la metró- poli)
Estados Unidos	Índice 38 con respecto a la GP con más territorio (URSS)	Índice 29 con respecto a la GP con más población (Gran Bretaña)	Centro de baja vulnerabilidad. Proyección de gran alcance, pero antes de 1942 menor que la de Gran Bretaña	% a = 30 % e = 46 % i = 31 imes = 28,8
Gran Bretaña	67	100	Centro de mediana vulnerabilidad. Proyección de gran alcance (bases costeras e insulares en todos los mares del planeta)	% a = 10 % e = 13 % i = 10,7 imes = 13,1
Unión Soviética	100	33	Centro de mediana vulnerabilidad. Proyección de mediano alcance	% a = 18 % e = 11,7 % i = 9 imes = aprox. 6
Alemania	1,8	13	Centro de alta vulnerabilidad. Proyección de mediano alcance (hacia Europa occidental y centro-oriental)	% a = 24 % e = 15 % i = 12,7 imes = 17,7
Francia	58	22	Centro de alta vulnerabilidad. Proyección de mediano alcance	% a = 6,3 % e = 5,6 % i = 4,4 imes = 12,2
Japón	8	27	Centro de mediana vulnerabilidad. Proyección de mediano alcance en general, con posibilidad de largo alcance en dirección sudoeste	% a = 7,2 % e = 6,4 % i = sin datos, pero supe- rior al índice italiano imes = 5,7
Italia	17	11	Centro de alta vulnerabilidad. Proyección de bajo alcance	% a = 2,3 % e = 1,8 % i = 2,8 imes = 5,4

Los datos del esquema precedente dan el perfil de una diferenciación entre las siete potencias, distribuyéndolas en tres estratos o niveles reales. Más allá de que en la diplomacia no se hablase de ello –por muy prudentes razones–, los dirigentes civiles y militares de la época poseían los datos fundamentales que sustentaban esa estratificación.

En el primer nivel se encontraban *Estados Unidos* y *Gran Bretaña*. Ambas potencias poseían los índices más elevados en territorio, población y capacidad de proyectar poder militar a gran distancia (con bases muy lejos de la metrópoli y moderno armamento aeronaval). Estados Unidos se destacaba muy especialmente por su potencial productivo (ya antes de la guerra consumía más energía que la suma del consumo británico, ruso y alemán). Cabe agregar el lugar que estas dos economías ocupaban en el comercio internacional, un elemento que automáticamente produce influencia sobre otros. En 1937 Estados Unidos y Canadá exportaban el 15,5% y el 19,7% de los productos primarios e industriales del mundo, mientras importaban el 15,8% de los primarios y el 10,6% de los industriales. Los números correspondientes a Gran Bretaña e Irlanda eran 4,8% y 19,5% para la exportación y 22,9% y 8,8% para la importación. Europa del noroeste como región tenía aún mayor peso comercial, ya que exportaba el 41,8% de los productos industriales e importaba el 33,7% de los primarios, pero a los efectos del poder hay que tener en cuenta dos factores que planteaban una mayor vulnerabilidad de esa parte del mundo. Por un lado no había allí unidad de políticas, ya que representaban simplemente la suma de los porcentajes de dos GP hostiles entre sí (Alemania y Francia), más otros ocho países soberanos: Finlandia, Suecia, Noruega, Dinamarca, Bélgica, Holanda, Suiza y Austria. Por otra parte, en una crisis bélica el comercio de Estados Unidos y Gran Bretaña estaba protegido por las dos marinas de guerra más grandes y de mayor infraestructura portuaria de la época, lo cual presentaba agudo contraste con la situación de Alemania.

En el segundo nivel deben figurar dos potencias que podrían ubicarse en el primero en algunos aspectos, pero en otros eran claramente más débiles. La *Unión Soviética* competía en territorio, población y producción de acero, pero no en proyección de poder, *imes* ni peso en el mercado mundial. *Alemania* podía ubicarse en el nivel más alto en lo referente al potencial productivo, así como por la velocidad de las innovaciones tecnológicas, pero resultaba deficiente por su escaso territorio, la vulnerabilidad militar del mismo y la debilidad de la proyección marítima de sus capacidades bélicas.

En el último nivel se ubicaban *Francia*, *Japón* e *Italia*, aproximadamente comparables en términos generales, aunque con lógicas particularidades en cada caso. En lo que respecta a Francia cabe señalar que una lectura ingenua de los números lleva a distorsionar su poder armado real: su población colonial no era igualmente útil a los fines de la producción que a los de reclutamiento. Esto vale también para el Imperio Británico. En lo concerniente a la capacidad de reclutar ejércitos, Alemania acortaba distancias con respecto a Gran Bretaña y superaba la capacidad de movilización de Francia.

Desde la perspectiva predominante en los dirigentes políticos y militares de la época, la base de un diálogo racional o realista entre gobiernos soberanos sólo podía estar en una adecuada percepción de los intereses de los Estados involucrados. En forma más o menos clara, cada gobierno inscribía sus intereses en un mapa que establecía diferencias y jerarquizaba las distintas regiones, basadas en un entrecruzamiento de realidades geográficas, demográficas, tecnológicas y económicas. Para los fines de la comparación y explicación de las disímiles políticas consideramos útil el siguiente esquema, que permite entender la proyección de los intereses geoestratégicos de un Estado: a) *centro geoestratégico*: el territorio del Estado dentro de sus fronteras reconocidas; b) *periferia de alto interés*: países y zonas cercanas, de fácil acceso desde el centro, caracterizadas por tener alguna o varias de las siguientes características: materias primas valiosas, mercados interesantes, recursos humanos y –posibles o ya existentes– bases militares dominando rutas comerciales vitales para el centro estratégico en cuestión; c) *periferia de bajo interés*: países y zonas relativamente lejanas del centro o caracterizadas por una escasa dotación de los recursos interesantes mencionados en la categoría anterior.

Como la situación internacional empezó a inclinarse hacia lo que podría llamarse una configuración “prebélica” hacia 1936, hemos aplicado este esquema a las cuatro grandes potencias que terminaron siendo decisivas para muchos países medianos y menores, incluyendo a la Argentina. En función de la selección de casos utilizada en otra investigación más amplia de la que el presente artículo se deriva, cuando damos ejemplos de tales países nos referimos a cuatro eurasiáticos: Finlandia, Suecia, España e Irán, y a cuatro americanos: Panamá, Brasil, Chile y Argentina. En vísperas de la contienda, la densidad de las relaciones comerciales, la capacidad de proyectar poder militar a gran distancia –en algunos casos– y los acuerdos entre gobiernos dibujaban de manera tentativa los mapas que aquí aparecen.

Mapa de la proyección de poder del Tercer Reich



Referencia: centro estratégico y periferia de alto interés en la perspectiva nazi.

Las corrientes ideológicas y las orientaciones básicas de la política exterior

En el caso de *Alemania* se advierte que Suecia y Finlandia resultaban de alto interés, colocadas como estaban en el flanco norte de la Unión Soviética, el territorio con cuya conquista Hitler soñaba desde la década de 1920 (ver mapa). Sin embargo, los límites orientales de este imperio no fueron precisados por el dictador hasta mediados de 1941. Irán, situado en el flanco meridional de Rusia, también resultaba atractivo en ese sentido, pero era de muy difícil acceso para las fuerzas del Tercer Reich. España era un socio comercial interesante, aunque su ubicación y potencial no incidían mucho en lo fundamental del proyecto expansivo nazi, pero podía jugar un rol de puente en la política de mantener buenas relaciones con América Latina.

Por lo ya dicho, también la *Unión Soviética* consideraba a Finlandia, Suecia e Irán como zonas de alto interés militar (ver mapa). Si los países ribereños del Mar Báltico entraban en una alianza ofensiva con una gran potencia antisoviética, era posible utilizarlos como bases para abrir un frente septentrional que amenazara directamente la estratégica Leníngrado. Y en caso de Irán, su inclusión en una alianza enemiga ponía en grave riesgo los campos petrolíferos rusos situados en el Cáucaso. España y América Latina eran en cambio periferias de bajo interés para una Unión Soviética que en esa época carecía de capacidad aeronaval de proyectar su poder –fuese disuasivo o agresivo– a las distancias requeridas para esas regiones.

Por el otro lado, para *Gran Bretaña*, dueña de un imperio basado en el control de las principales rutas marítimas, países como España e Irán eran de alto interés. No era el caso de Suecia y Finlandia, casi enteramente encerrados en un mar interior como lo era el Báltico. En el continente americano había intereses económicos británicos de considerable importancia, pero en lo estratégico países como Brasil, Argentina y Chile representaban una región escasamente relevante para la defensa del Imperio (ver mapa). En esto hay similitudes con la perspectiva de *Estados Unidos*, cuya periferia de alto interés se ubicaba al norte del Ecuador, constituyendo Panamá una posición clave porque conectaba los dos océanos (ver mapa).

En una investigación como la presente hay que ocuparse de la modalidad concreta con la que cada país construye, adopta, rechaza y modifica las grandes ideologías surgidas en el mundo atlántico a lo largo de los siglos XVIII y XIX. Puede decirse que en el primer tercio del siglo XX se cristalizaron siete conjuntos ideológicos que incluso hoy mantienen versiones “actualizadas” –aunque bastante menos diferentes a las de esos decenios de lo que a menudo se dice–: conservadorismo autoritario (CA), conservadorismo moderado (CM), liberalismo de derecha (LD), liberalismo de izquierda (LI), socialismo democrático (SD), comunismo (Com) y fascismo (F).

Si se trata de hacerse una imagen adecuada de esta clase de condicionamiento operando en la conducta de los dirigentes de un país concreto, debe rechazarse la idea tosca de que siempre bastaría con asignarle una sola de estas siete alternativas. La situación de un partido único dirigido por un líder dueño de la “interpretación correcta”, dominando sin fisuras la vida pública de un Estado, sería la de la “ideología única”. Pero no ocurría esto en todas las GP que aquí nos interesan, y en los países de la periferia del poder tampoco. Resumiendo los resultados de investigaciones anteriores y planteándolos aquí como hipótesis de trabajo para el debate, se puede desplegar el tema de la siguiente manera.

En *Estados Unidos* predominaba una oscilante mezcla de CM, LD y LI. A partir de la llegada de F.D. Roosevelt a la presidencia se reforzó la influencia de la tercera variante ideológica, notándose además alguna –muy modesta– presencia del SD. Un aspecto característico del debate público norteamericano era que muchos de sus protagonistas se negaban a reconocer diferencias sustanciales entre socialismo democrático y comunismo, distinción que parecía resultarle más fácil a la mayoría de aquellos europeos que adherían a un consenso democrático básico. En *Gran Bretaña* el escenario tenía más similitudes con el norteamericano que con cualquier otra GP. Las diferencias estaban en algunos matices: existía un SD de contornos más definidos que el de Estados Unidos, capaz de cristalizar en un partido “laborista”, pero también un CM más anclado en prejuicios aristocráticos y coloniales que su equivalente del otro lado del océano. En la *Unión Soviética* encontramos el caso mencionado anteriormente: el dominio indiscutido de una sola ideología

Mapa de la proyección de poder de la Unión de las Repúblicas Soviéticas



Referencia: centro estratégico y periferia de alto interés de la URSS.

(comunismo), realidad que por otra parte no debe ser confundida con la idea de que la conducta internacional de Stalin estuviese limitada a una sola y permanente línea política. En *Alemania* ocurría algo similar con la versión germánica del fascismo, cuya capacidad de negociar con socios extranjeros muy diferentes se mantuvo por lo menos hasta 1940, en paralelo con el caso anterior. En *Francia* se presentaba un amplio espectro, compitiendo en la arena política las siete corrientes de ideas, aunque en la dirigencia tenían mayor peso CM, LI, SD y SD. La presencia de un partido comunista electoralmente respetable agregaba una nota diferencial con relación a Estados Unidos y Gran Bretaña. En *Japón* desde comienzos de la década de 1930 se había impuesto en la dirección del Estado un CA que se acercaba mucho al fascismo sobre todo en lo referente a proyectos de expansión imperial. *Italia* era la cuna de la primera manifestación victoriosa de la corriente fascista. Si bien su contenido doctrinario no era idéntico al nacionalsocialismo alemán, de esta circunstancia nacían ciertas condiciones que facilitaron el acercamiento concreto de los dos regímenes a partir de 1936.

Utilizamos el concepto de “orientación básica de la política exterior” (OBPE) a la manera en que la dirigencia del Estado interpreta los datos “duros” de la realidad (tratados en el apartado anterior) y las oportunidades y peligros que éstos ofrecen, para luego diseñar determinadas líneas de acción gobernadas por una selección de valores y prioridades, lo que en buena medida depende de las ideologías. En este sentido podemos reconocer los siguientes *tipos ideales*: “dominación” (imperial o hegemónica, informal, indirecta), “equilibrio de las grandes potencias”, “internacionalismo político” (basado en amplios sistemas de seguridad y cooperación colectivas), “internacionalismo económico” (basado en la interacción de los mercados con regulación estatal mínima), y “nacionalismo” (en diversas formas, pero siempre incompatible con la dominación, ya que parte de la reivindicación de que sólo una autoridad nacional puede seleccionar intereses, valores y prioridades colectivas).

Las formaciones históricas reales difícilmente operan sobre la base de la adopción de una *OBPE* “pura”, ya que eso requeriría una homogeneidad de la sociedad y de las sucesivas coyunturas que no puede darse. También abiertas al debate presentamos por eso la siguiente caracterización de las *OBPE reales* que fueron operativas en las siete grandes potencias: a) sobre todo desde 1941 Estados Unidos desarrolló una OBPE que mezclaba, en cambiantes dosis y modalidades, la dominación informal con el equilibrio de las GP, además de las dos clases de internacionalismo; b) Gran Bretaña siguió una combinación bastante parecida,

salvo en el tema de la dominación, en el cual se mantuvo aferrada a la reivindicación de su imperio; c) la Unión Soviética se orientó según una mezcla de las dos clases de dominación con el equilibrio de las GP y el internacionalismo político, a la vez que rechazaba el internacionalismo económico, incompatible con su ideología; d) Alemania proclamaba una forma de nacionalismo, pero en realidad basó su accionar en una versión muy cruda de dominación imperial, atemperada en algunos casos con algo de informalidad (la posición relativamente privilegiada de Hungría y Rumania en el “Nuevo Orden” de 1940-1944), pero además de eso desencadenó una guerra de aniquilamiento contra una población desarraigada, un proyecto político totalitario que excede los límites dentro de los que se mueven los cinco tipos ideales que hemos mencionado, de los cuales históricamente tres son “tradicionales” y dos muy “modernos”; e) Francia mientras fue independiente combinó los mismos tipos ideales que utilizó Gran Bretaña; f) Japón e Italia tuvieron una orientación similar a la de Alemania, con la importante diferencia del genocidio sistemático.³

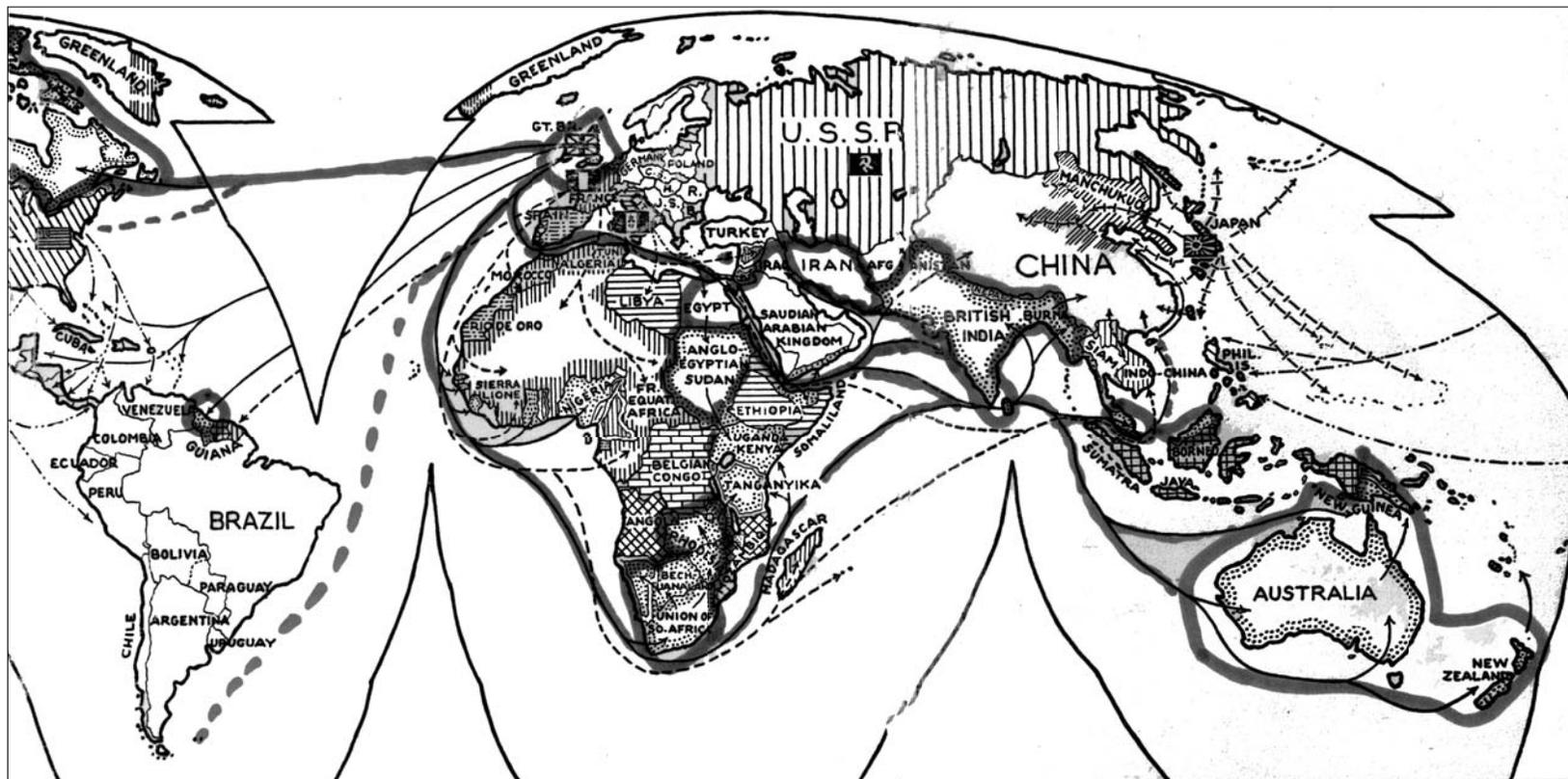
Estratificación periférica y autonomía

A primera vista se advierte que por debajo del grupo de las llamadas grandes potencias tampoco la multitud restante de Estados puede ser considerada como un conjunto en el cual todos los integrantes tienen las mismas capacidades. Es así en nuestros días y ocurría lo mismo en la época que aquí nos interesa. Pero sobre cómo clasificar o ubicar en estratos de poder a esos países se ha escrito mucho menos que sobre las grandes potencias. Y aún en esa relativamente modesta serie de textos reina un considerable grado de ambigüedad.

Un influyente estudioso norteamericano de aquel tiempo propuso una clasificación en cuatro categorías: “potencias secundarias” (14 en la década de 1930), “potencias menores” (41), “Estados pequeños” (7) y “dominios británicos” (7). La última era una construcción hecha con

3. Para esta temática son importantes los resultados alcanzados en nuestro proyecto de investigación del bienio 2011-2013 (Buchrucker y Ferraris, 2015).

Mapa de la proyección de poder de Gran Bretaña



Referencia: regiones y rutas decisivas que conectaban el centro estratégico con la periferia de alto interés.

un criterio diferente al de las otras tres, puesto que no se refería al número de habitantes, sino a una especial relación institucional con una de las grandes potencias. Esta combinación no resultaba del todo convincente, ya que abría un interrogante sobre la magnitud del factor “independencia” en la política exterior, pero no lo respondía ni lo conectaba claramente con los desniveles de poder que constituían el criterio realista preferido por el autor para las demás categorías. En autores más recientes las preferencias tienden a inclinarse hacia una clasificación binaria: potencias “medianas” (a veces con el agregado “y regionales”) por un lado, Estados “menores” (o “pequeños”) por el otro (Singer, 1976; Mestre Vives, 1979; Grewe, 1981; Stairs, 1998).

Como primera aproximación a nuestro objeto de estudio consideramos que resulta útil la clasificación binaria, la que, concordando con Schuman (1937), ubicaría a Brasil, España, Argentina e Irán como potencias medianas y a Suecia, Chile, Finlandia y Panamá como Estados menores. No es este el lugar para realizar un estudio detallado de sus respectivas capacidades. Por ahora diremos que entendemos por potencias medianas las que se caracterizan por: a) la posesión de al menos alguna cantidad, calidad y grado de armamento y organización militar moderna, capaz de producir respuestas exitosas a amenazas provenientes de países que no sean grandes potencias; y b) al menos una parcial capacidad de producir ese equipamiento dentro del territorio nacional.

Es necesario advertir que en el orden de los ocho países que hemos seleccionado se refleja el criterio elegido como decisivo por Schuman, que es la magnitud de la población. Pero Estados relativamente “menores” desde ese punto de vista pueden ser más bien “medianos” si se consideran los rasgos referidos a su potencial de defensa. En los años 30 y 40 Irán presentaba dificultades para un conquistador por su considerable extensión geográfica, pero sus capacidades bélicas eran muy modestas. Suecia y Finlandia eran relativamente “pequeñas”, pero contaban con recursos tecnológicos y militares más efectivos que los de la mencionada nación asiática.

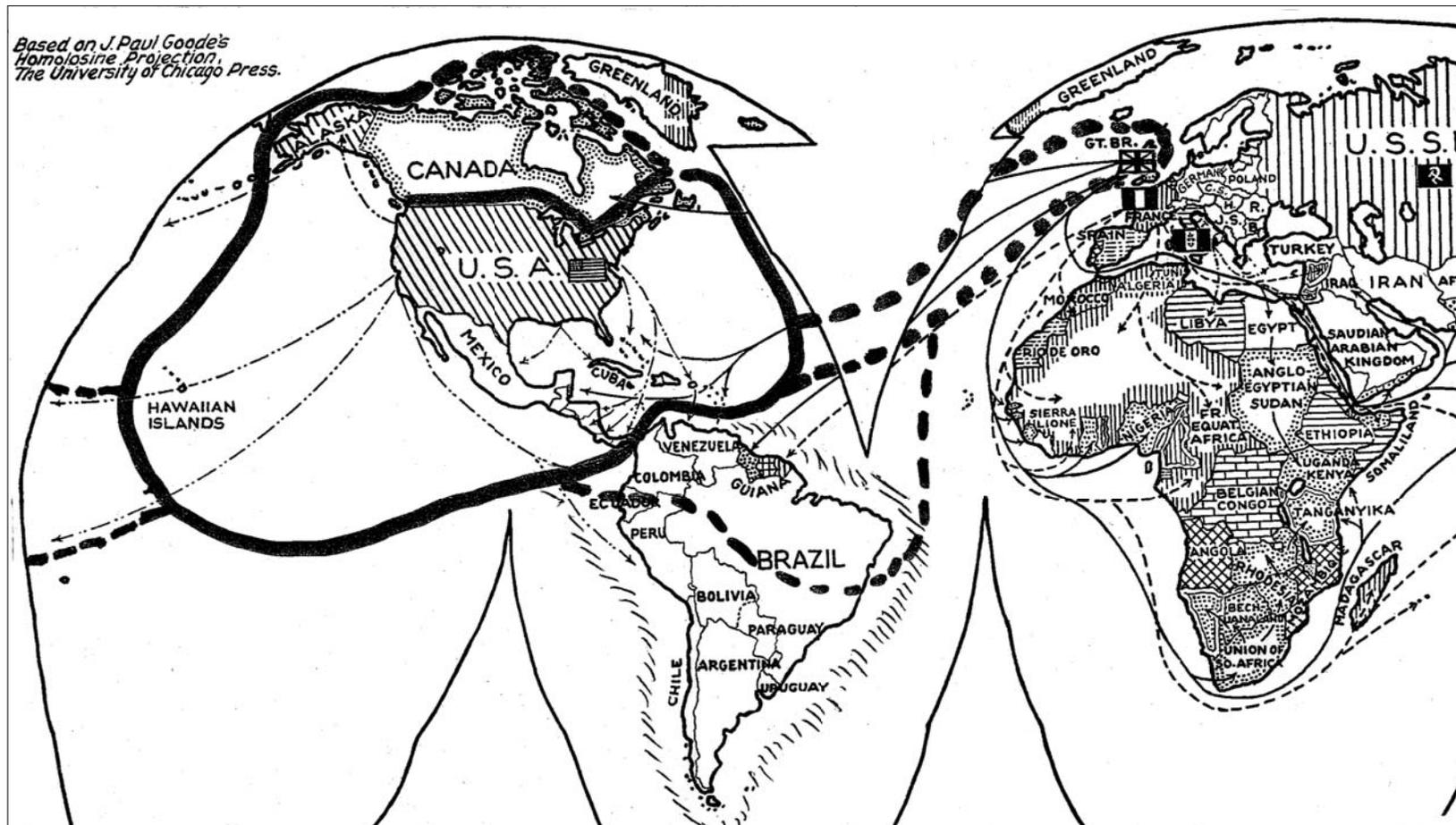
Una caracterización políticamente relevante de estos países necesita tener en cuenta otra realidad que condiciona siempre a los protagonistas: la solidez interna. En este sentido se pueden establecer dos tipos ideales: a) *Estados sólidos*, en los cuales un fuerte consenso institucional entre las fuerzas políticas y sociales más importantes crea el fundamento necesario para una política exterior relativamente estable en el tiempo; b) *Estados frágiles*, caracterizados por la inestabilidad institucional, con

la recurrencia de altos niveles de conflicto interno y caída violenta de gobiernos. En el segundo tipo de país (sea mediano o menor) la preocupación central y constante de los gobernantes es mantenerse en el poder y neutralizar las embestidas de la oposición. En consecuencia, el tiempo y los recursos destinados a la política exterior son relativamente escasos y cualquier orientación que se adopte no suele representar sino una adaptación más o menos hábil a la cambiante coyuntura tal como la perciben las elites decisivas.

El tercer criterio para nuestro análisis se conecta en buena medida con los precedentes y se refiere al tipo de relaciones que un país periférico –formalmente soberano– establece con una o varias grandes potencias. Aquí también se puede establecer una polaridad entre dos tipos, que naturalmente sólo representan rasgos muy esquematizados. Proponemos caracterizarlos brevemente de la manera que sigue: a) Estados de con alto grado de autonomía (o independientes): considerable complejidad y modernidad del aparato productivo, con el que se ha alcanzado un nivel de capacidad disuasiva más propia de la que hemos asignado a las “potencias medianas”, y predominio de orientaciones de su política exterior en las que no se advierte la aceptación o institucionalización de relaciones de dependencia de poderes exteriores, tales como tratados muy desiguales en las oportunidades y restricciones para las partes o la presencia de bases militares extranjeras; b) Estados con escaso grado de autonomía (altamente dependientes): predominio del monocultivo, la producción primaria y pocos socios comerciales, elevada proporción de propietarios extranjeros en el conjunto de las unidades productivas más concentradas y de primera línea en cuanto a modernidad, institucionalización de relaciones de dependencia a través de tratados desiguales, incluyendo en ocasiones bases extranjeras, y presencia de elites nacionales que mantienen conexiones materiales o ideológicas muy notorias con sectores políticos y económicos ubicados en las grandes potencias.

Es obvio que estas tipologías sólo son realmente útiles si se las concibe como extremos de una escala que admite muchas gradaciones e “impurezas” –vistas desde un purismo teórico–, las que se podrán precisar –pero no convertir fácilmente en una cifra– una vez que el estudio detallado de cada caso nacional permita contar con una textura lo suficientemente densa de datos empíricos. Es también conveniente señalar que este criterio de los grados de autonomía pone de manifiesto interacciones sistemáticas con la cuestión de la solidez de los Estados, ya que frecuentemente políticas muy visiblemente dependientes tienden a deslegitimar a los gobiernos que las implementan a los ojos de buena

Mapa de la proyección de poder de los Estados Unidos



Referencia: centro estratégico y periferia de alto interés. Periferia de menor interés.

parte de la población. Porque un eje central de la historia política de los países periféricos ha sido siempre la competencia por dar respuesta a dos preguntas: a) ¿cuál es la amenaza externa más seria para el status soberano del país? y b) ¿qué política exterior es la más adecuada para mantener o acrecentar el grado de autonomía que se tiene? En un tiempo histórico como el de la Segunda Guerra Mundial esos interrogantes adquirieron una urgencia y un dramatismo excepcionales.

Nacionalismo y neutralidad en las orientaciones básicas de los Estados periféricos

Cada país adopta y modifica las grandes ideologías que han surgido en el centro del poder mundial a lo largo de la Edad Contemporánea. En cuanto a la manera concreta en que se producen esas adaptaciones y modificaciones en los países periféricos, es evidente que muchas preocupaciones giran en torno a las vulnerabilidades de los mismos frente a las grandes potencias y no en torno a proyectos imperiales (directos o indirectos), como sucede en las orientaciones de política exterior que fueron resumidas en la sección referida a las grandes potencias. Y la estimación de la gravedad de aquellas vulnerabilidades es inseparable de las diferentes maneras de percibir la *experiencia histórica de una nación*, especialmente cuando se trata de procesos políticos y económicos de alto costo humano ocurridos en un pasado reciente. En el caso de quienes eran dirigentes durante la Segunda Guerra Mundial, ese pasado abarcaba aproximadamente el lapso 1914-1939. Cuando el tema de la nación pasa a un primer plano del debate político se puede hablar de *nacionalismo* y en este contexto creemos que resulta útil distinguir entre cuatro variantes de ese complejo de ideas. Las resumiremos en el siguiente esquema: a) *nacionalismo unificador o restituyente*: se parte de la idea de que la nación ha sufrido divisiones o pérdidas territoriales causadas por poderes foráneos y se buscan caminos para cambiar esta situación; b) *nacionalismo emancipador*: el conjunto de la nación se ha cristalizado a partir de una situación previa de incubación como provincia de un imperio o colonia, y la metrópoli se considera como extranjera y se buscan caminos para lograr la plena soberanía; c) *nacionalismo reformista y modernizador*: se considera y afirma la herencia cultural propia como identidad irre-

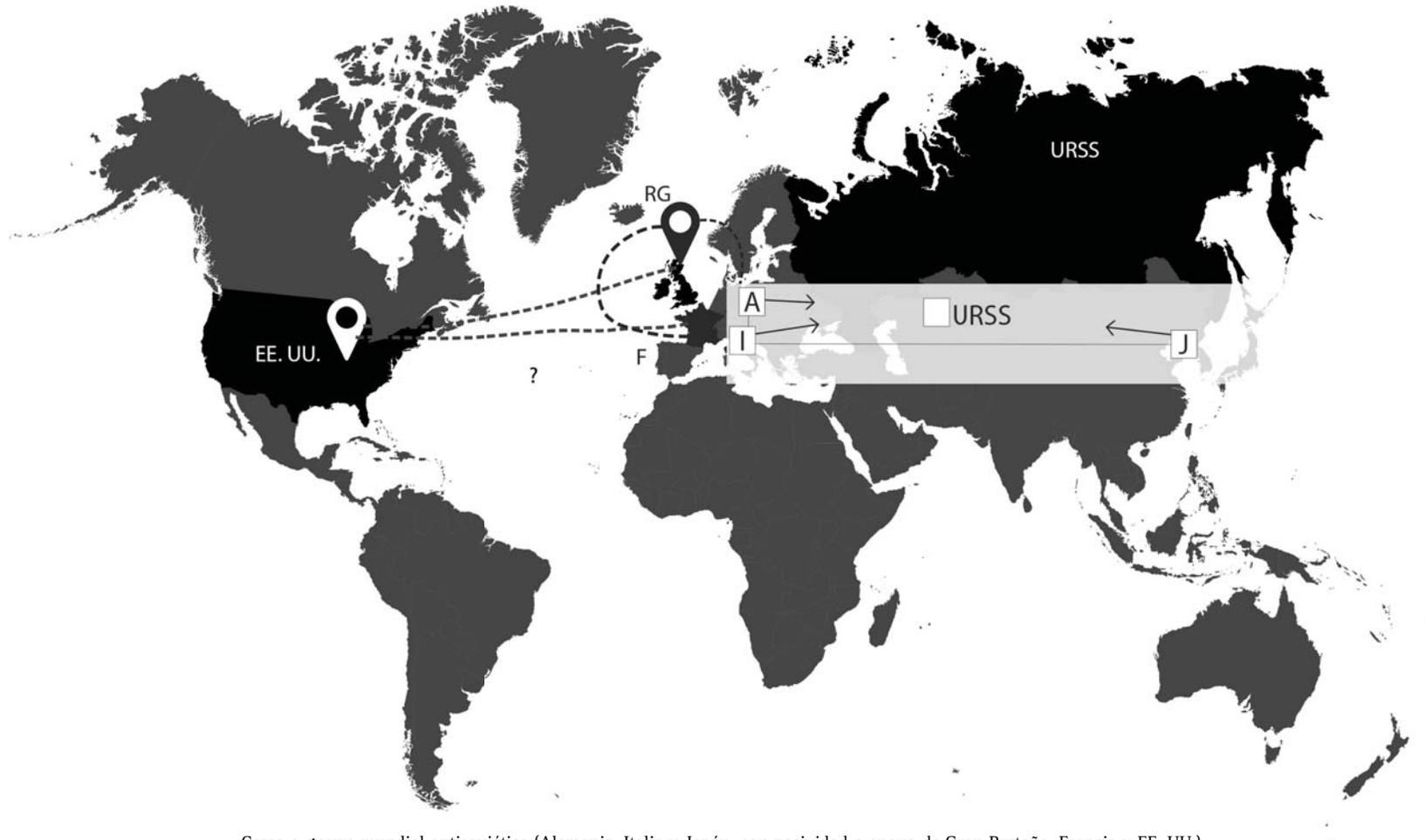
nunciable, pero al mismo tiempo se percibe un retraso peligroso de las capacidades competitivas tecnológicas, económicas y políticas frente a otros Estados expansionistas, y para superar esta situación se ensayan estrategias que recuperen el tiempo perdido; d) nacionalismo xenófobo, racista y segregacionista: se parte de la convicción de que la integridad nacional está amenazada por minorías de antigua o reciente presencia, que los ciudadanos “auténticamente” nacionales califican como “peligrosas” o “inasimilables”, y en función de tal diagnóstico se proponen políticas para “purificar” la nación.

En cada país que es objeto de nuestro estudio la fuerza relativa de cada una de estas variantes de nacionalismo se ha combinado de una manera específica con los otros elementos que configuraron las políticas exteriores concretas seguidas durante el conflicto. Lo que no sirve como explicación de lo ocurrido en términos de neutralidad o intervención es una referencia –positiva o negativa– a un vago “nacionalismo” genérico. Junto con una serie de autores (Smith, 1997; O’Leary, 2000; Kunze, 2005; Gat, 2013) consideramos que la frecuente reivindicación de un cosmopolitismo abstracto no constituye una herramienta analítica y crítica realmente productiva, ya que en términos de la historia real de los Estados el cosmopolitismo nunca ha tenido una influencia significativa.

En lo que se refiere a *la cuestión de la neutralidad*, también se ha presentado de diversas maneras, tanto en las grandes potencias, como en Estados menores. Pero ya en la época objeto de esta investigación había un consenso bastante generalizado sobre dos presiones selectivas que operaban a favor de la opción neutralista, especialmente para el caso de países desprovistos de gran poderío bélico: a) una política de neutralidad disminuye los riesgos que debería enfrentar un país menor, cuya economía depende fuertemente de sus conexiones comerciales por vía marítima y que se encuentra ante una guerra entre grandes potencias; b) un Estado menor puede contar con la alta probabilidad de que en un sistema de equilibrio y rivalidad internacional, siempre habrá alguna gran potencia que le prestará ayuda –incluyendo medidas disuasivas– en caso de que un vecino poderoso pretenda amenazarlo con acciones armadas.⁴

4. Al respecto ya realiza algunas breves observaciones un famoso jurista norteamericano de la época (Wright, 1942, sección dedicada a “Neutrality”).

Tres visiones estratégicas I (1936-1941)

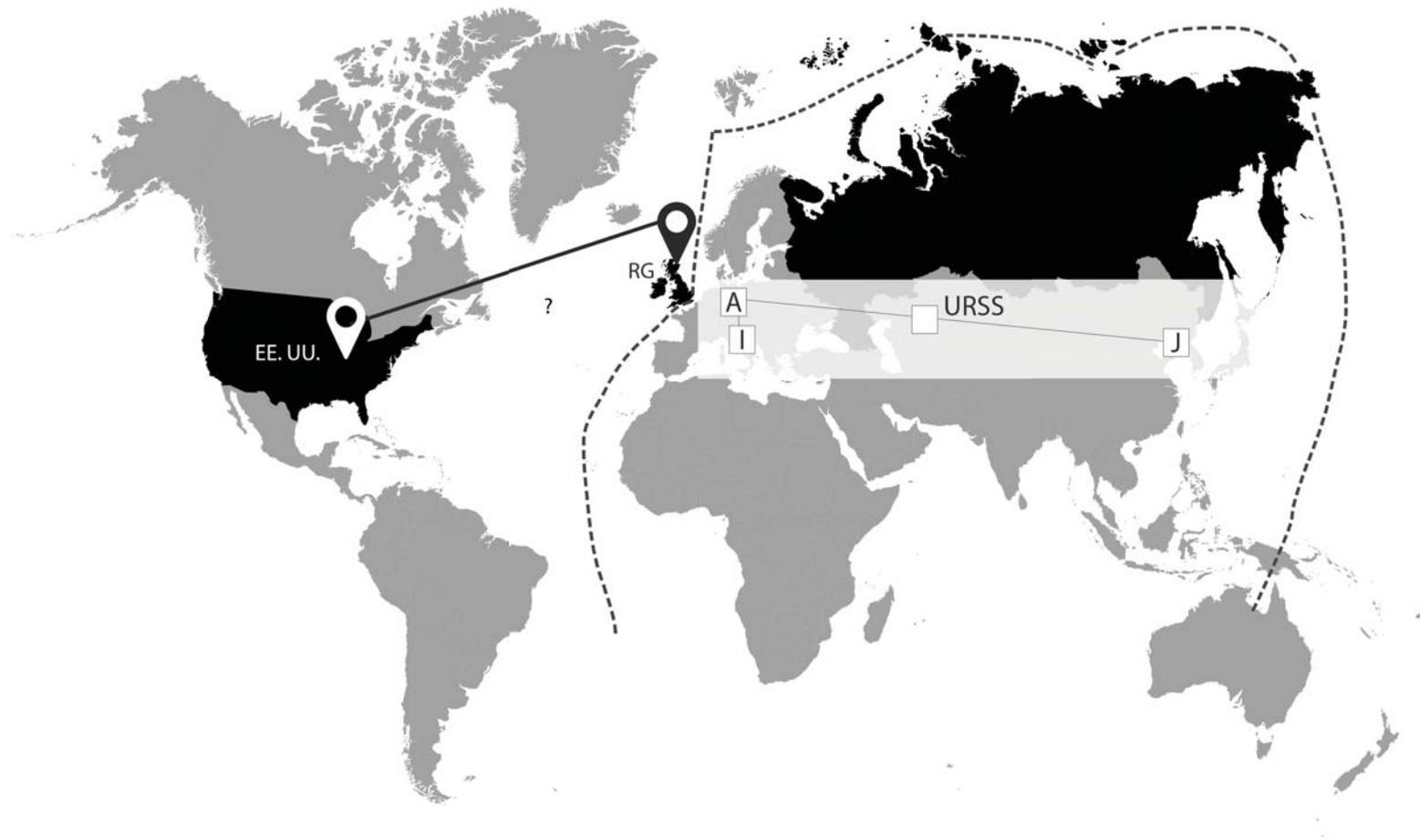


Cerco o guerra mundial antisoviética (Alemania, Italia y Japón, con pasividad o apoyo de Gran Bretaña, Francia y EE. UU.)

De la segunda de estas presiones selectivas se desprende una consecuencia realista que puede parecer sorprendente: una relación muy estrecha de acuerdos entre todas las grandes potencias –que también es un presupuesto teórico de los sistemas de seguridad colectiva– no constituye el clima internacional más saludable para los países periféricos,

puesto que esa armonía de los grandes fácilmente lleva a una política de reparto y dominación, a la cual los débiles no podrían oponer otra cosa que sus propias y escasas fuerzas.

Tres visiones estratégicas II (1936-1941)



Acuerdo euroasiático para la distribución imperial (Alemania, Italia, URSS y Japón)

La guerra como imaginación y realidad

Las Orientaciones básicas de política exterior de Estados Unidos y Gran Bretaña, por el peso determinante de sus capacidades de dominación

imperial e indirecta, además del largo alcance de su proyección de poder bélico, originaban los mayores peligros para políticas independientes de países periféricos situados lejos de los principales teatros de operaciones de la guerra. Por otra parte, para la periferia cercana –y en el caso de Alemania hasta el verano de 1944– similares peligros emanaban de las

Tres visiones estratégicas III (1936-1941)



Guerra mundial antifascista (Gran Bretaña, URSS y EE. UU.)

potencias del Eje. Esto se confirma para los casos latinoamericanos e iraní por un lado y para la delicada situación de Suecia por el otro.

La experiencia histórica reciente (aproximadamente desde 1914 hasta 1941) no daba motivos a la dirigencia de los países de segundo y tercer orden

—especialmente en la periferia lejana— que pudiesen hacer muy atractivas alianzas como las que planteaban las grandes potencias beligerantes. En ese sentido resulta conveniente echarle un vistazo al mapa de las cambiantes cons-telaciones imaginadas y reales que presentó la política de las grandes potencias.

Participar activamente de un *cercos antisoviético* (deseado por muchos entre 1936 y 1938) podía resultar atractivo para países como Finlandia, Irán y la España franquista, pero no resolvía los problemas de vulnerabilidad de los países latinoamericanos. Posteriormente, el proyecto de un *acuerdo de las cuatro grandes potencias dictatoriales*, brevemente entrevisto e intentado entre 1939 y 1940, resultaba muy peligroso para los intereses prioritarios de Suecia, Finlandia e Irán, además de otros países de la periferia cercana de la guerra. Pero ni Stalin ni Hitler fueron totalmente adversos a esa idea.

Finalmente, *la Segunda Guerra Mundial que realmente se dio a partir de diciembre de 1941* tampoco implicaba un gran atractivo para los Estados medianos y menores que se mantuvieron neutrales o intervinieron tarde. Brasil demuestra que podía hacerse un cálculo tendiente a esperar ventajas de posguerra si se intervenía en una etapa temprana del conflicto, pero en Sudamérica fue un bastante excepcional. La supuesta “tardanza” de Argentina en declarar la guerra al Tercer Reich (27/03/1945) no parece ser tan extraña, si se tiene en cuenta que Chile nunca lo hizo y sólo rompió relaciones dos meses antes. Por su parte, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela esperaron a febrero de 1945 para hacer sus declaraciones de guerra. Más allá de esto y ya antes del final de la guerra, muchos dirigentes de los países periféricos, al igual que sus pares de las grandes potencias, consideraron probable la pronta instauración de un panorama internacional más parecido al de 1936-1938 que al del período 1941-1945.

Desde el punto de vista estructural, los recursos de poder acumulados en ambos bandos ya antes de 1941 (ver el cuadro 1) hacían sumamente improbable una victoria del Eje, que alineaba una gran potencia del segundo tipo con otras dos del tercer tipo, frente a la “Gran Alianza” de dos GP del segundo tipo. Pero la especulación de que vencido Hitler esa coalición no tenía muchos motivos para mantenerse pronto fue confirmada por el inicio de la “Guerra Fría”.

En el imaginario de los Aliados se le asignó una importancia exagerada al peso de lo que podría llamarse el “factor F”, esto es la existencia en determinados países de multitudes captadas por la ideología fascista y dóciles a la propaganda nazi. Su presencia entre los condicionamientos internos de muchos neutrales supuestamente explicaría su mayor

o menor simpatía hacia Alemania.⁵ En algunos casos esto era cierto: España, además de poseer una fuerte afinidad de régimen, aportó a Hitler 47.000 combatientes con la “División Azul” y esto era el 1,95 por mil de la población del país. Finlandia llevó una guerra paralela, pero para integrar una legión de la *Waffen SS* en el frente alemán de Rusia también se presentaron 3.000 voluntarios, el 1 por mil de la población. Los voluntarios suecos para la SS fueron 300 (5 cada 100.000 habitantes). En cuanto a las supuestas legiones de entusiastas latinoamericanos, nunca se materializaron. El “factor F” existió, pero políticas neutralistas como las de Suecia, Chile y Argentina no pueden entenderse como “causadas” por su imaginaria fuerza.

En la medida en que el nacionalismo de algún país de la periferia cercana mostraba alguna coincidencia al menos parcial con la orientación básica de política exterior de una GP, los grandes enemigos de ésta no podían sino percibirla como amenazante, en proporción al peso real que ese Estado podía aportar al esfuerzo bélico. Por el otro lado, el nacionalismo de los países de la periferia lejana que no contaban con capacidades militares importantes (especialmente en términos de proyección a distancia) no era un peligro serio en lo que al resultado y los costos de la contienda se refiere. En cuanto a la siempre tensa y compleja relación entre las ideas y el poder, ninguna de las guerras imaginarias –y tampoco la que finalmente se materializó– carecieron de ingredientes ideológicos, pero por otro lado resulta difícil negar que en todas las posibles coaliciones los intereses y los medios de poder fueron la presión selectiva dominante en las decisiones de los estadistas.

5. Ver Buchrucker y Ferraris, 2015, Capítulos IV y V.

Bibliografía

Obras que se refieren a los condicionamientos estructurales de las relaciones internacionales, vistos desde la perspectiva de los observadores de la época objeto de estudio:

Angell, N. (1938): *Peace with the Dictators?* N. York/London: Harper & Brothers Publishers.

Graul, K. (1937): *Die Erde in Wort und Zahl*. Berlin: Columbus Verlag.

Hennig, R. y Körholz, L. (1938, 1941 y 1977): *Introducción a la Geopolítica*. Buenos Aires: Pleamar.

Mackinder, H. J. (1943): "The round World and the winning of the Peace", en *Foreign Affairs* Nº 21.

Schuman, F. L. (1937): *International Politics. An Introduction to the Western State System*. N. York: McGraw-Hill.

Spykman, N. (1942): *American Strategy in World Politics. The United States and the Balance of Power*. N. York: Harcourt, Brace & Co.

Wright, Q. (1942): *A Study of War*. Chicago: University of Chicago Press.
Estudios sobre los condicionamientos de la política internacional desde la perspectiva posterior a 1945:

Allen, R.C. (2011): *Global Economic History*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Black, J. (2009): *Geopolitics*. London: The Social Affairs Unit.

Gat, A. (2001): *A History of Military Thought*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Frieden, J.A. (2007): *Global Capitalism. Its Fall and Rise in the 20 Century*. N. York: Norton.

Kindleberger, C.P. (1973): *Die Weltwirtschaftskrise*. Munich: dtv.

Maddison, A. (2003): *The World Economy. Historical Statistics*. Paris: OECD.
Producción historiográfica con diversos enfoques de las relaciones internacionales de la época en cuestión:

Black, J. (1998): *Why Wars Happen*. London: Reaktion Books.

Buchrucker, C. y colaboradores (2001): *El miedo y la esperanza II. De la auto-determinación nacional al imperio genocida 1914-1945*. Mendoza: Ediunc.

Buchrucker, C. (2006): *La Segunda Guerra Mundial*. Madrid: Dastin.

Buchrucker, C. (2008): *El fascismo en el siglo XX. Una historia comparada*. Buenos Aires: Emecé.

Buchrucker, C. y Ferraris, M.C. (2015): *Aquella "buena guerra". Política, historiografía y ensayística sobre la Segunda Guerra Mundial*. Mendoza: Ediunc.

Dear, I.C.B. y Foot, M.R. D. [Eds.] (2005): *The Oxford Companion to World War Two*. Oxford: Oxford University Press.

Ferguson, Niall (2007): *La guerra del mundo*. Barcelona: Random House.

Hastings, M. (2016): *The Secret War. Spies, Ciphers and Guerrillas 1939-1945*. N. Cork: Harper Collins.

Jordan, D. y West, A. (2005): *Atlas de la Segunda Guerra Mundial*. Madrid: Editorial LIBSA.

Lukacs, J. (1980): *Der letzte europäische Krieg 1939-1941*. Munich: dtv.

Lukacs, J. (2010): *The Legacy of the Second World War*. N. Haven-London: Yale Univ. Press.

McDonough, F. [Ed.] (2011): *The Origins of the Second World War: an International Perspective*. London: Bloomsbury.

Maiolo, J. (2010): *Cry Havoc. How the Arms Race Drove the World to War*. N. York: Basic Books.

Mazower, M. (2012): *Governing the World. The History of an Idea*. N. York: Penguin Press.

Niedhart, G. (1989): *Internationale Beziehungen 1917-1947*. Paderborn: Schöningh.

Nolte, E. (1987): *Der europäische Bürgerkrieg 1917. Nationalsozialismus und Bolschewismus*. Frankfurt: Berlin.

Ponting, C. (1995): *Armageddon. The Reality Behind the Distortions, Myths, Lies and Illusions of World War Two*. N. York: Random House.

Steiner, Z. (2011): *The Triumph of the Dark. European International History 1933-1939*. Oxford: Oxford University Press.

Zorgbibe, C. (1997): *Historia de las relaciones internacionales, 1*. Madrid: Alianza.

Tres casos latinoamericanos de políticas de transferencia condicionada

María del Carmen Feijó

Investigadora de
UNIFE/UNESCO

mfeijoo2003@yahoo.com.ar

Patricia Davolos

Investigadora de
UNIFE/UBA

pdavolos@gmail.com

El presente trabajo se centra en los programas de transferencias condicionadas de ingresos (PTC) desarrollados en las dos últimas décadas en tres países cuyos perfiles constituyen diferentes modelos históricos de construcción del bienestar y políticas sociales: Bolivia, Brasil y Uruguay.¹ Ellos tienen entre sí importantes diferencias de construcción en el pasado, pero comparten hasta el presente y desde hace aproximadamente una década, junto con otros países de la región, un escenario político signado por la asunción de gobiernos de centro-izquierda que –entre otras cuestiones– enfatizaron y crearon las condiciones para la incorporación a la protección social de sectores que habían quedado desprotegidos de la seguridad social contributiva como legado del ciclo de auge neoliberal previo, pero también de aquellos otros que históricamente estaban excluidos, como las poblaciones originarias, campesinas y afrodescendientes. Por tanto, un objetivo del presente artículo es tomar nota de algunas lecciones que pueden ser aprendidas a partir del análisis de la experiencia regional como insumo para repensar las políticas de transferencia condicionada que se vienen implementando también en nuestro país. En este sentido, el artículo presta especial atención a las similitudes y diferencias encontradas en los casos estudiados, abriendo caminos para pensar la situación de la Argentina.

Las políticas de transferencias condicionadas de ingresos se destacan por la magnitud de su cobertura. Según datos de CEPAL-OIT (2014), se desarrollan en 20 países de América Latina y el Caribe y alcanzan a más de 127 millones de personas, es decir, el 21% de la población de la región. Existe además amplia coincidencia sobre los logros altamente positivos que se han conseguido desde su implantación: la reducción de

la pobreza y la disminución de las brechas de cobertura en prestaciones sociales y servicios básicos. Aunque tratados generalmente como un conjunto homogéneo, los PTC constituyen un universo de características heterogéneas. Esta heterogeneidad se explica –entre otros factores– por el alcance de su cobertura, el monto de la prestación, las características de su operatoria y los criterios de elegibilidad o definición de derechos, además de las ya mencionadas historias nacionales de las políticas de protección.

El costo promedio que representan estos programas es de alrededor del 0,4% del producto bruto interno de cada nación, lo que explica parte de su éxito como resultado de los bajos costos de intervención respecto de otras políticas sociales. Sin embargo, si bien hay consenso sobre sus aspectos positivos, se debate su capacidad para producir sinergias con otras acciones para superar la pobreza y las profundas desigualdades que siguen afectando a nuestras sociedades.

El marco conceptual

El ADN de los PTC podría caracterizarse como controversial, ya que sus antecedentes remiten a los fondos de inversión social (FIS) de los 80 y al enfoque bancomundialista de manejo social del riesgo (MSR), que desplazaban la lectura de los riesgos como procesos colectivos a una concepción de riesgos individuales abordados mediante mecanismos de protección individual –como el incremento del capital humano y el empleo–, vistos ambos desde la perspectiva de la oferta e ignorando los determinantes macrosociales que las afectaban (Fernández, 2014; Lavinas, 2014). La generalización de los PTC se remonta a mediados de la

1. Agradecemos la lectura y los agudos comentarios realizados por Rosalía Cortés al informe de investigación “Un estado del arte sobre los aspectos institucionales de los programas de transferencias de ingresos condicionadas” (UNIFE, 2015), sobre el que se basa este artículo.

década de los 90, cuando la región enfrentaba los resultados de las políticas del Consenso de Washington, incluyendo el aumento creciente del desempleo y la pobreza, la reducción de la capacidad estatal de intervención, los procesos de desmantelamiento o desinversión de los servicios públicos, la primacía del mercado y las recurrentes crisis de las economías.

Su surgimiento tiene lugar en la misma década en dos contextos políticos muy divergentes: el México neoliberal y los municipios brasileños gobernados por el Partido de los Trabajadores. En Brasil, los dos programas precursores de ingresos mínimos para las familias pobres con hijos fueron el Bolsa Familiar para la Educación y el Programa de Garantía de la Renta Familiar, establecidos en los municipios de Brasilia y Campinas en 1995. Les siguió en 1997 el PETI –en primera instancia también municipal–, primer programa específico de erradicación del trabajo infantil en la región. En el marco de un gobierno de signo político opuesto, México implementó en 1997 el Progresá como programa nacional que combinaba educación, alimentación y beneficios de salud, dirigido principalmente a familias rurales pobres. En el caso de este país, los PTC se dirigieron a superar la reproducción intergeneracional de la pobreza, principalmente rural, al pretender modificar las estrategias familiares ante la adversidad económica, para evitar el ingreso al empleo precario de jóvenes y niños frente a la caída de los ingresos familiares y la consiguiente pérdida de escolaridad. En el caso de Brasil, el objetivo planteado era influir en contextos urbanos en las tasas de trabajo infantil y garantizar la asistencia escolar de los estudiantes entre 7 y 14 años provenientes de hogares pobres. Ambos programas pioneros pusieron énfasis en la relación entre el capital humano de las futuras generaciones (niños y adolescentes) y la reproducción de la pobreza. Frente a las profundas crisis económicas y sociales de principios del nuevo siglo se fue ampliando el foco de los PTC, con el objetivo de reducir los altos índices de pobreza vigentes y la desprotección social legados por la transformación de los mercados laborales y la dinámica negativa del empleo.

Estos PTC pioneros, así como los que les siguieron a lo largo de toda la región, van a compartir tres características generales: a) requieren de los beneficiarios el cumplimiento de determinados comportamientos denominados “condicionalidades” o “corresponsabilidades” –en su formulación más blanda– en materia educativa y de salud; b) se trata de asignaciones monetarias no contributivas; c) por último –y con algunas diferencias entre países–, se identifican crecientemente como el acceso a un derecho –aunque esta caracterización puede ser contradictoria con la

noción de condicionalidad– y no sólo como transferencia de asistencia, subsidio o dádiva. Otro aspecto que es necesario destacar –y sobre el que no nos extenderemos en este artículo pero que merece un cuidado escrutinio– es el impacto sobre los comportamientos de género: en la medida en que el foco de la intervención se centra en sujetos identificados en el marco de unidades domésticas, en muchos casos la transferencia se hace directamente a la jefa de familia, bajo el supuesto de que las mujeres cuidan más el manejo del recurso económico y que apuestan por la construcción de capital humano, especialmente en los hijos. Se ha discutido largamente si esta focalización en cabeza de las mujeres constituye un desestímulo para su incorporación al mercado de trabajo, operando como una cronificación de la situación de receptora de recursos, contribuyendo a perpetuar brechas de género, tanto dentro como fuera del hogar, al limitar la posibilidad de búsqueda de trabajo extra-doméstico.

Las condicionalidades consisten en la imposición de un intercambio entre familias y programas, bajo el supuesto opinable de que no concurrirían a los servicios de carecer de este incentivo. Pero según otras perspectivas, su objetivo central es dirigirse a eliminar o socavar el prejuicio contra la imagen de un presunto pobre no merecedor que recibe subsidios estatales. Partiendo de la discusión de que las políticas de inclusión de las personas y las familias tienen impacto sobre la cohesión social, esta perspectiva sostiene que la corresponsabilidad contribuye a dar legitimidad a los acuerdos sociales plasmados en los PTC. En otras palabras, más allá del derecho individual que asiste a los perceptores, contribuyen a generar un sentimiento de pertenencia a la sociedad en que se habita, lo que permite a los individuos relacionarse satisfactoriamente y poder desarrollar así sus capacidades personales, poniendo en cuestión aquel imaginario social que los percibe como “la población que elige vivir asistida o bajo planes”.

La característica de ser transferencias no contributivas tiene impacto sobre las condiciones de acceso, ya que la ausencia de aportes a la seguridad social habilita a ser receptor del programa y facilita las estrategias de identificación de los candidatos. Frente a las complejas y caras herramientas de focalización de programas anteriores, aparece ahora un universalismo que se define a partir prácticamente de una variable: la condición de pertenecer –con restricciones mayores o menores– al mundo de la informalidad al ubicarse por debajo de un nivel de ingresos determinado. En otros casos más excepcionales, como en Bolivia, hay mecanismos *ad-hoc* no relacionados con ingresos mínimos para la identificación de los beneficiarios.

Por último, el acceso a un derecho, junto con el concepto de inclusión fuertemente difundido en estos programas, generan un piso de igualdad respecto del otro segmento de población atendido por servicios públicos combinados con el acceso a transferencias contributivas. Derecho e inclusión son, por otro lado, fórmulas superadoras de las nociones de derechos de segunda y tercera generación, considerándose ahora como parte componente de los derechos humanos, y por lo tanto indivisibles, obligatorios e interdependientes. Es más, en algunos programas, el asimétrico término de beneficiario ha sido sustituido por el de derechohabiente.

Presentación de los casos

Como en muchas de las políticas sociales, la operatoria y gestión concreta de los PTC introduce –en mayor o menor medida– cierto distanciamiento de sus marcos conceptuales. Programas que incluyen estas magnitudes de transferencias están fuertemente condicionados por la historia y la tradición política de cada país, y por la estructura institucional en la que se insertan. La presentación de casos que aparece a continuación indica que los aspectos institucionales resultan de gran incidencia, pero no son en sí mismos determinantes. Por ello, se enfatizará en las lecciones aprendidas en los casos en que se han producido algunas iniciativas para mejorar los PTC, con miras a potenciar las capacidades de organización, gestión y articulación entre organismos, niveles de gobierno y sociedad civil para profundizar el impacto de esas políticas.

En primer lugar, las definiciones constitucionales son un elemento clave al definir qué autoridad se hace cargo de las políticas, el esquema de articulación entre sectores y la división del trabajo entre los territorios y las administraciones centrales. En esta dirección, un aspecto que debe destacarse es el de la relación entre los distintos sectores que intervienen en la ejecución de los programas. En la medida en que la mayoría de ellos exigen el cumplimiento de una acción (la condicionalidad) para el mantenimiento de la transferencia –generalmente referida a la asistencia escolar y controles de salud–, constituye un punto central la coordinación –o la falta de coordinación– que se establece con efectores educativos y de salud, así como la de estos efectores entre ellos. En estos casos, más allá de la ambición del diseño, los programas corren el riesgo de convertirse



en mecanismos de transferencia de recursos monetarios, descuidando la producción de sinergias que facilitarían la concreción de los derechos. Estos aspectos también son relevantes para cerrar la brecha de calidad de servicios que se produce entre las poblaciones que acceden a componentes contributivos del bienestar y quienes acceden a los no contributivos. El incremento de la coordinación puede ayudar a cerrarlas, avanzando hacia la constitución de pisos de protección social, tal como lo plantea la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que ya desde la misma formulación requieren articulación entre sus diversos componentes.

Por supuesto, las capacidades están fuertemente influenciadas por las estructuras institucionales, según los países sean de organización unitaria o federal. Por ejemplo, en Brasil el sistema educativo básico es municipal, y son estas instancias las que pueden desarrollar un activo rol promoviendo adicionalmente la articulación de los PTC con el sistema escolar. Bolivia o Uruguay, en cambio, son países de alta centralización donde las decisiones se toman en los gobiernos nacionales y se implementan en las instancias inferiores que, por la propia definición de sus competencias, tienen escasa capacidad de introducir cambios o innovaciones. De esta manera, nos encontramos en una mixtura entre modelos puramente de despliegue de arriba hacia abajo (*top-down*) y otros que tienen mayores componentes de intervención de abajo hacia arriba, denominados comúnmente *bottom-up*.

Los debates actuales identifican cada vez más el espacio territorial o local como un área significativa de intervención para responder por un lado a la multicausalidad de la pobreza de las familias, y por otro a la idea de que es la cercanía entre el ciudadano y el efector la que promueve la calidad de las prestaciones sociales y la garantía del acceso a los derechos económicos, sociales y culturales, así como a los derechos humanos. Finalmente, es en el ámbito local con sus especificidades donde se promueve la generación de espacios de organización y participación comunitaria. Las escuelas, por seguir con el ejemplo en educación, están enclavadas en espacios físicos y sociales determinados, y debería ser un objetivo aumentar su articulación con el territorio y no que funcionen como islas que responden sólo a una dirección central. Sin embargo, más allá de la enunciación de estos principios, no siempre el diseño de las políticas es consistente con estas intenciones.

Bolivia

Bolivia presenta una trayectoria de protección social caracterizada históricamente como de tipo excluyente (Barba Solano, 2007; Filgueira, 2005), con mayoría de su población por fuera de la seguridad social y de los mercados laborales regulados. La asunción de Evo Morales, con una coalición étnica, cultural y social conformada por una gama amplia de movimientos sociales, grupos indígenas y clases medias urbanas, marcó el inicio de una etapa que se distancia de esa trayectoria histórica. El Bono Juancito Pinto (BJP) implementado desde 2006 es el principal programa de transferencia de ingresos –junto a la Renta Dignidad para la Vejez– en el marco del plan de erradicación de la extrema pobreza y constituye la principal medida de carácter educativo del sistema de protección social. Se trata de una transferencia condicionada orientada a reducir los costos de oportunidad que enfrentan los hogares, con el fin de desestimular el trabajo infantil y favorecer la asistencia y la permanencia en la escuela. El programa tiene un carácter universal y otorga una única transferencia plana anual, equivalente aproximadamente a 25 o 30 dólares, a todo niño entre 6 y 18 años que asiste a la escuela pública en cualquier punto del país. La corresponsabilidad está establecida por una asistencia del 80% al establecimiento educacional, verificada según el reporte de los maestros. El BJP presenta una operatoria sencilla, de monto reducido en relación con los otros casos estudiados, pero de importante impacto dada la historia de exclusión de la que se parte. Por último, resulta una operatoria centralizada que asigna poca o ninguna responsabilidad a los gobiernos locales, tanto en la gestión como en el diseño.

Brasil

Brasil fue históricamente considerado entre los regímenes de bienestar duales (Barba Solano, 2007; Filgueira, 2005), definidos por la exclusión de la cobertura de la protección social de importantes porciones de la población, tales como los campesinos, los trabajadores urbanos informales, la población afrodescendiente o los grupos indígenas, lo que dio lugar a estructuras de segmentación y jerarquización notorias en el acceso a las principales instituciones de bienestar.

En 1988, la Constitución Ciudadana estableció profundos cambios a la institucionalidad vigente con la creación del Sistema de Seguridad Social, que incorporó en un presupuesto único y exclusivo tres dimensiones inherentes a los sistemas de protección social: previsión, asistencia y salud. La asunción de Lula da Silva en 2003 dio inicio a una transformación en el sistema institucional de protección social nacional, asociada a un periodo de crecimiento económico importante, en paralelo a un incremento de los salarios reales del empleo formal y del salario mínimo, característica compartida por los tres casos aquí analizados. Esta dinámica dio como resultado un robustecimiento de la cobertura de la seguridad social, a la que se sumó una poderosa batería de acciones dirigidas al conjunto de población que seguía permaneciendo excluida del sistema de protección. A diferencia de lo ocurrido en la mayoría de los países latinoamericanos, la adopción en primera instancia del *Bolsa Escola* como programa nacional y del *Bolsa Familia* después, no surgieron como *top-down initiative* a propuesta de los organismos financieros internacionales, sino del aprendizaje nacional a partir de las experiencias previas en el nivel local antes mencionadas, en el marco de un país federal con notoria autonomía de los gobiernos subnacionales (Valencia Lomeli, 2013). Dentro de la literatura especializada (Lobato, 2014; Cohen y Franco, 2006), la gestión municipal del *Bolsa Familia* es una característica señalada y elogiada como una de sus principales virtudes y como base del éxito de la política social en Brasil.

El programa está definido como un derecho o garantía de una renta mínima de sobrevivencia de acuerdo al establecimiento de una línea de pobreza establecida como criterio de elegibilidad. Desde sus inicios, incluye transferencias de dos tipos: a) un bono básico por familia considerada pobre por ingresos, independientemente de su composición; y b) bonos variables según el número de hijos y la edad de los mismos. El bono básico es de 35 dólares y los variables llegan a un máximo de 35 dólares cada uno, ambos mensuales. El nacimiento del *Bolsa Familia* (BF) significó la articulación bajo ese paraguas conceptual de todos los programas de transferencias condicionadas de ingresos destinados a la población más pobre, en el marco del Sistema Único de Asistencia Social. Esta unificación hoy se construye sobre la base de informaciones registradas por los municipios que conforman el Catastro Único como instrumento de gestión, que mide el nivel de vulnerabilidad de las familias para que las municipalidades puedan implementar acciones de políticas sociales complementarias. El gobierno federal ofrece incentivos en forma de recursos financieros transferidos a los gobiernos munici-

pales para implementar el BF. Estos últimos gestionan y administran los fondos transferidos, al ser responsables de la identificación e inscripción de estas familias en el Registro Único, puerta de entrada a la Política Nacional de Asistencia Social. Los Centros de Referencia de la Asistencia Social (CRAS) son los que operan como articuladores territoriales del conjunto de las políticas públicas. Su función exclusiva es el trabajo social en el territorio con las familias por medio del servicio de *Proteção e Atendimento Integral a Famílias* (PAIF). A su vez, desde el gobierno central se diseñó un mecanismo denominado Índice de Gestión Descentralizada (IGD) para evaluar la capacidad de administración de recursos y los estándares de gestión de los municipios. También los municipios son responsables del acompañamiento de las condicionalidades y específicamente del seguimiento de la frecuencia escolar, a través del sistema de acompañamiento escolar *on line Presença*.

Por tanto, en relación con la historia político institucional y por la propia génesis de estos programas, Brasil es el que presenta un mayor grado de descentralización y participación de los gobiernos locales. También exhibe en su formulación institucional una alta articulación sectorial, al ser el BF el que enlaza a la población vulnerable con el resto de los programas.

Uruguay

La característica de Uruguay es la de una historia de fuerte centralismo de la gestión pública, y un desarrollo más temprano y extendido de su sistema de seguridad social con relación a los otros dos casos analizados. La asunción del Frente Amplio en 2004 dio paso a una nueva arquitectura de las instituciones del sistema de protección social. Luego de una primera etapa centrada en la emergencia y en la población en extrema pobreza, a partir de 2008 se inició el Programa Asignaciones Familiares “Plan de Equidad” (AFAM-PE) que hoy se enmarca en un proceso de reformas estructurales (Sistema Impositivo, Salud, Reforma del Estado, Plan de Igualdad de Oportunidades) cuyo rasgo central es conformar una ruta universal de acceso garantizada por el Estado.

AFAM-PE es un programa de transferencias monetarias condicionadas dirigido a niños y adolescentes de hogares en situación económica vulnerable, que se suma a las asignaciones familiares tradicionales cuyos



beneficiarios son los hijos menores de edad de trabajadores formales. El monto de la transferencia en este caso es de un promedio de 65 dólares mensuales por hijo, con un incremento cuando el joven pasa a la educación secundaria. Lo que se propuso Uruguay fue transformar las prestaciones no contributivas en contributivas, y el porcentaje que se debería pagar del salario lo paga el Estado en nombre del derechohabiente. Esta ruta escogida es denominada “camino contributivo corregido” (Olesker en Cepal/MIDES, 2014), y su objetivo es corregir la dualización en la prestación de servicios entre los sistemas contributivo –donde ha persistido también una importante estratificación– y no contributivo. El supuesto es que las políticas están diseñadas para el conjunto de las personas del país y las acciones focalizadas a través de la RAIS (Red de Asistencia e Integración Social) constituyen en esta perspectiva una herramienta para generar trayectorias hacia los sistemas universales.

De forma innovadora para la historia de Uruguay, comienza así un proceso de formulación de instrumentos y capacidades de gestión localizadas, para conformar ese eslabón más próximo a la implementación de las iniciativas públicas, y de intercambio fluido con la ciudadanía a nivel departamental. Las Mesas Interinstitucionales de Políticas Sociales (MIPS) constituyen pilares de esa arquitectura y resultan una iniciativa que promueve el proceso de descentralización en la gestión y de transferencia de poder de decisión y recursos a los gobiernos subnacionales. De esta forma, el objetivo fue constituir una herramienta de territorialización de las políticas sociales que promoviera mecanismos de participación ciudadana.

Promoviendo las interacciones

De acuerdo a lo relatado hasta aquí, en el caso de Uruguay y fundamentalmente en Brasil existen articulaciones entre los programas de transferencia y las escuelas, con especial énfasis en la especificidad territorial. Como veremos a continuación, se han diseñado herramientas con el objetivo de construir la institución escolar con la participación de la comunidad local, en vistas al cumplimiento de la condicionalidad.

En Brasil, el programa *Mais Educação* nace en 2007 con un concepto de intersectorialidad desde el campo educativo. El mismo es operacionalizado por la Secretaría de Educación Básica en el marco del programa *Dinheiro Direto a Escola* destinado a escuelas prioritarias. *Mais Educação* se centra en la oferta escolar y tiene como finalidad producir un enlace entre educación y territorio (“territorios educativos”) para enfrentar las profundas desigualdades educacionales existentes. La implementación del Programa en el nivel nacional prioriza en su incorporación a las escuelas de aquellos territorios que tengan mayor población de alumnos con PBF, haciendo hincapié en el desarrollo de nuevos aprendizajes y nuevas habilidades. El resultado esperado es involucrar a toda la comunidad en pos de construir un ambiente favorable al aprendizaje.

Para el caso de Uruguay, el programa de Maestros Comunitarios (2005), al que se le suma el de Aulas Comunitarias, surgen como un esfuerzo conjunto del Consejo de Educación Primaria y Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública y el programa *Infamilia* del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), incorporando a las Organizaciones de la Sociedad Civil. Apuntan a mejorar los aprendizajes de alumnos de contexto social desfavorable y en riesgo de desvinculación, en una estrategia que incluye a las familias y la comunidad. En este caso, el maestro trabaja en la propia escuela, en un grupo donde participa todo el colectivo estudiantil. Estos programas están dirigidos a tres tramos de edad: primera infancia, infancia y adolescencia.

Como se observa en los diferentes casos comentados, si bien es la arquitectura institucional de los países la que define las competencias y responsabilidades jurisdiccionales bajo las que se puede operar, ese diseño condiciona pero no es determinante. Los principios de igualdad educativa y de contenidos curriculares se construyen en el orden nacional, pero en los distintos casos existen márgenes diferenciales para la gestión local. En el caso de Brasil, el *Bolsa Familia* se articula con programas de base local, en los que se provee un incentivo como resultado del incremento del número de inscriptos en el catastro, llevando así cierto grado de protagonismo al nivel municipal. En el caso de Uruguay, la agencia que implementa es el Banco de Previsión Social responsable del pago de las asignaciones familiares (equivalente al ANSES de Argentina), en carácter de servidor de las prestaciones monetarias, junto con las entidades de educación de nivel nacional. Pero la coordinación general está a cargo del MIDES, con la participación en la coejecución de varios ministerios públicos. Aquí, donde la responsabilidad por la provisión del servicio educativo es del nivel central, aparecen programas de mejoramiento de la oferta educativa en el nivel local. Finalmente, en Bolivia, si bien la principal transferencia de ingresos es de orden educativo, resulta de una implementación totalmente centralizada y sin articulaciones importantes con programas educativos de nivel local. El rol de las unidades educativas se reduce a la responsabilidad de facilitar y verificar los datos de los alumnos del Registro Único de Estudiantes para que pueda efectivizarse el pago del bono. En definitiva, analizando los tres casos se observa que la restricción institucional es un condicionante, pero no es determinante de la forma en que los programas operan. Sigue en pie como desafío la necesidad de promover sinergias entre los componentes de los programas, de los cuales algunos casos exitosos se enumeraron en esta descripción.

En las páginas anteriores fue revisado brevemente el planteo inicial de la investigación, focalizado en los aspectos institucionales de los programas de transferencias condicionadas de ingresos (PTC), con el interés de identificar sus potencialidades. El foco preferencial en sus dimensiones educativas fue incluido en tanto se trata de uno de los aspectos que evidencian más claramente las oportunidades que se pierden por su funcionamiento fragmentado o parcelado. Las conclusiones y sugerencias que se plantean a continuación incluyen aspectos referidos al funcionamiento de los programas en su relación con los sistemas educativos, pero van más allá de este aspecto. Estos comentarios finales se centran en la idea de que, si bien las transferencias constituyen soluciones significativas para paliar la pobreza, están lejos de constituir soluciones integrales como las que en su momento proveyó el estado de bienestar, y aun de la formulación más sistemática del esquema de pisos de protección social. Con estas restricciones, retomaremos algunas dimensiones que consideramos de importancia para potenciar estos programas.

Una primera dimensión es la de la *integralidad*. En primer lugar, la de carácter sectorial, o sea la que demanda que las políticas se hablen entre ellas y que la oferta social no camine en una dirección contradictoria con la de –por ejemplo– los sectores de economía o las finanzas. La otra integralidad se refiere a las desarticulaciones entre el nivel técnico y el nivel operativo, que tiende a aumentar la discrecionalidad en la aplicación de los programas. Especialmente importante es la que se refiere a la coordinación entre los niveles horizontal y vertical, un subaspecto de la coordinación técnica y operativa que se refiere a la disponibilidad de competencias y poderes.

La segunda dimensión –aunque su carácter no implique menos relevancia que la anterior– se refiere al tema de la *intersectorialidad* en el diseño y la implementación. Esto es, la comprensión de que si el problema de la pobreza es holístico, tal como hemos dicho en relación con el aspecto de la integralidad, las alternativas de solución a la misma deben ser un espejo de una construcción multidimensional de la pobreza. Lograr la intersectorialidad no es solamente un tema de diseño sino de operación, como lo muestran los ejemplos brasileños de confección del catastro único o la creación del índice de gestión descentralizada. Uno de los dilemas más importantes es el de la intersectorialidad con el sistema educativo. En parte esta importancia está dada por la centralidad

que ha tenido el incremento del nivel educativo de la población en los caminos para mejorar las oportunidades de vida, y en parte porque los PTC llevan implícita de manera permanente la cuestión de si son solamente programas de distribución de recursos monetarios o algo más en materia de integralidad. Es bien conocido el hecho de que la pobreza es un gran obstáculo en materia de acceso al derecho a la educación, y sin embargo no se toma de la misma manera en cuenta el hecho de que el acceso al recurso monetario puede ser un activo para incrementar los niveles educativos. También porque es en la escala de mejor educación para todos que estos programas pueden dar el salto desde poner el foco en los individuos hasta transformaciones macrosociales de mejoramiento de los indicadores de bienestar. De otra manera: cambiando la visión del seguimiento de las conductas de los individuos y sus familias, por la construcción de las condiciones sociales que permitan garantizar los derechos de todos los individuos, avanzando en el cierre de las brechas de permanencia –sobre todo en secundaria y postsecundaria– y de calidad educativa por nivel de ingresos y género.

La dimensión del *origen de los recursos* –o sea, el tema de lo contributivo y lo no contributivo– supone un tercer haz de problemas. La articulación de las fuentes de recursos pone en la mesa no solamente cuál es el mecanismo de financiamiento de los programas, sino la legitimidad que los mismos alcanzan en contextos de pelea por recursos escasos. Incluye también volver a poner en debate los requerimientos de formulación de un nuevo Estado de Bienestar y la determinación de los pisos de protección social como oferta integrada de prestaciones para disminuir la inequidad, cualquiera sea la situación de los beneficiarios. Frente a los cambios en los ciclos económicos, se evidencia que resulta preciso dar estabilidad a los recursos destinados a las políticas sociales, en vista a su sostenimiento y fortalecimiento.

Por último, en cuarto lugar, la *dimensión territorial* –más allá del tema de las competencias jurisdiccionales– se muestra como otro aspecto sustantivo. Parece obvio señalar que los efectores o prestadores de políticas sociales tienen sus servicios y ofertas enraizados en espacios físicos definidos –el barrio, la comarca, la zona– cuyas dotaciones de recursos influyen de manera determinante en la calidad de los servicios que prestan. Si el local se inunda, si el aire está contaminado, si hay carencia de agua corriente, si abundan los caminos de barro como obstáculos al acceso... son aspectos cruciales en la calidad de los servicios que las poblaciones reciben. Esto provoca también que con frecuencia se recurra a los servicios del otro lado del asfalto o a aquellos a los

que se puede llegar en un medio de transporte público, frente a los más inaccesibles, produciendo impactos significativos en el número de demandantes y por lo tanto en la disposición de los efectores a atenderlos de manera adecuada. Estos problemas pueden resolverse en parte atendiendo a los aspectos de interconexión y coordinación a los que nos hemos referido más arriba. Es en este escenario territorial donde también pueden desarrollarse estrategias de participación de la sociedad civil que impliquen avanzar en modelos de coordinación entre lo estatal y lo societal. Programas que se mueven en la escala en que lo hacen los aquí mencionados se fortalecerían con una mayor participación de la sociedad civil a través de sus organizaciones, en vez de limitarse –para preservar sus objetivos– a la intervención de unos pocos agentes estatales, trabajadores sociales, maestros o empleados de los sistemas asistenciales. Abrirían así el camino para plantear un tema importante que no hemos abordado, pero que merece una reflexión, que es el del monitoreo y evaluación de resultados.

En síntesis, ni las políticas de transferencias condicionadas son por sí la bala de plata en la lucha contra la pobreza, ni hay otras políticas que puedan cumplir ese rol aisladamente. Una conceptualización multidimensional de la pobreza, que intente superar la perspectiva “*moneymetric*” (de simple medición del nivel de ingresos), requiere necesariamente políticas que den respuesta a cada componente de esas múltiples características. El propio uso del término inclusión como punto de llegada de los programas va en esa dirección. Finalmente, cambios en los escenarios políticos en la región abren también una ventana de incertidumbre sobre las condiciones sociales en las que se recrea esta discusión. Las lecciones aprendidas en este estudio se dirigen a pensar de qué manera pueden mejorarse, atendiendo a los desafíos implícitos que ellas mismas traen. Este artículo intenta ser una contribución en esa dirección.

Bibliografía

- Barba Solano, Carlos (2007): *¿Reducir la pobreza o construir ciudadanía social para todos? América Latina: regímenes de bienestar en transición al iniciar el siglo XXI*. México, Universidad de Guadalajara.
- Castel, Robert (2004): *La Exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, Gedisa.
- Cecchini, Simone y Milena Lavigne (2014): *Políticas públicas para la igualdad: hacia sistemas de protección social universal*. Santiago de Chile, CEPAL-MIDES.
- CEPAL-OIT (2014): *Los programas de transferencias condicionadas y el mercado laboral. Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, CEPAL.
- Draibe, Sonia (2006): “Brasil: Bolsa-Escola y Bolsa Familia”. En E. Cohen y R. Franco, editores, *Transferencias con corresponsabilidad. Una mirada latinoamericana*. México DF, SEDESOL.
- Dubet, François (2012): “Los límites de la igualdad de oportunidades”. En Revista *Nueva Sociedad*, número 239.
- Dubet, François (2015): *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Faria, Vilmar (2003): *Reformas institucionales y coordinación gubernamental en la política de protección social de Brasil*. Santiago de Chile, CEPAL.
- Feijoó, María del Carmen y Margarita Poggi, coordinadoras (2014): *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Feijoó María del Carmen y Patricia Davolos (2015): “Es hora de debatir a fondo las políticas sociales en América Latina”. En Revista *Nueva Sociedad*, <http://nuso.org/documents/debatir-sobre-las-politicas-sociales-en-argentina>.
- Feijoó María del Carmen y Patricia Davolos (2015): *Un estado del arte sobre los aspectos institucionales de los programas de transferencias de ingresos condicionadas*. Buenos Aires, UNICEF.
- Fernández, María Ignacia (2014): “Nuevas estrategias de inclusión económica. Innovando en las políticas contra la vulnerabilidad y la exclusión social”. En *Tendencias en Foco*, número 28.
- Fernández Aguerre, Tabaré y Cecilia Alonso Bianco (2012): “Dos modelos de inclusión educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica en Uruguay (2007-2011)”. En *Revista Uruguaya de Ciencias Políticas*, Montevideo, volumen 21, número 1.
- Filgueira, Fernando (1997): *El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina: eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada*. San José de Costa Rica, FLACSO.
- Filgueira, Fernando (2007): *Cohesión, riesgo y arquitectura de protección social en América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL.
- Fontela, Mariano (2014): “Integración o inclusión social”. En *Revista de Políticas Sociales*, Universidad Nacional de Moreno, número 0.
- Hevia de Jara, Felipe (2011): “Participación ciudadana institucionalizada y organizaciones civiles en Brasil”. En *Revista de Estudios Sociales*, número 39.
- Lavinás, Lena (2014): “La asistencia social en el siglo XXI”. En *New Left Review*, número 84.
- Martínez Francioni, Juliana y Diego Sánchez Ancochea (2014): “Should Policy Aim at Having All People on the Same Boat? The Definition, Relevance and Challenges of Universalism in Latin America”. En *Latin America desigualdades.net Working Paper* número 70.
- Midaglia, Carmen (2012): “Un balance crítico de los programas sociales en América Latina”. En Revista *Nueva Sociedad* número 239.
- MIDES (2014): *De la equidad hacia la igualdad. Las políticas sociales del gobierno nacional en el período 2010-2014*. Montevideo, Consejo Nacional de Políticas Sociales.
- Olesker, Daniel (2012): “La reforma social: hacia una nueva matriz de protección social del Uruguay”. En *Revista Regional de Trabajo Social*, número 55.
- Reimers, Fernando, Carol Deshano Da Silva y Ernesto Trevino (2006): *Where is the “Education” in Conditional Cash Transfers in Education?* Montreal, UNESCO, Institute for Statistics.

Schwarzer Helmut, Lou Tessier y Sarah Gammage (2014): “Coordinación institucional y pisos de protección social. Experiencias de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, México, Uruguay)”. En *Extensión de la Seguridad Social*, Ginebra, OIT, documento número 40.

Sojo, Ana, coordinadora (2007): *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, CEPAL.

Tironi, Eugenio y Bernardo Sorj (2007): “Cohesión social: una visión desde América Latina”. En *Pensamiento Iberoamericano* 1.

Valencia Lomeli, Enrique (2010): “Los debates sobre los regímenes de bienestar en América Latina y en el Este de Asia”. En *Espiral*, Estudios sobre Estado y Sociedad, volumen XVI, número 47.

UNICEF (2011): *Todos los niños y niñas en la escuela para el 2015*. La Paz, Bolivia.

Instituciones, intervención y encuentro con el otro

Ana Arias

Docente de la
Licenciatura en
Trabajo Social,
UNM

anajosefina@live.com.ar

Este breve texto resume reflexiones surgidas en el marco de un trabajo de cátedra que vuelven sobre el siempre relevante problema del encuentro con el otro en la intervención, enmarcándolo en un contexto institucional signado por un declive de las certezas que acompañan la intervención y que complejizan ese encuentro. Los textos que presentan a continuación Noelia Sierra y Celina De Paula se enmarcan en una búsqueda por reconstruir la institución y el vínculo desde otras formas de encuentro con ese otro, desde el cuidado o desde el acompañamiento. Me voy a permitir reproducir algunas ideas sobre la identificación de este sujeto desde algunas discusiones latinoamericanas.

La cuestión del sujeto: el sujeto “otro”¹

El lector encontrará una preocupación especial sobre el tema de la otredad, el “otro” como categoría, y sobre la posibilidad de encuentro con el otro que se puede pensar en la intervención.

Durante los años 90 fue tal nuestro deslumbramiento con categorías que venían especialmente de Francia para describir los efectos de neoliberalismo en los sujetos populares –la exclusión, la vulnerabilidad, etcétera– que dejamos de discutir o hicimos borrón y cuenta nueva de las discusiones que las décadas anteriores nos legaban para entender la otredad en nuestras sociedades. Las lecturas sobre informalidad y marginalidad que

habían construido los dependentistas parecían haber perdido potencia y aún hoy no son suficientemente reconocidas en nuestros estados del arte. Por otro lado, el impacto del neoliberalismo fue (¿es?) tan feroz que parecían quedar minimizadas las explicaciones anteriores. En nuestros diagnósticos, los negros, los villeros u otras categorías nativas despectivas eran discutidas por nominaciones que explicaban que las características de estos sujetos no se debían a sus particularidades, sino al proceso general de deterioro social que los colocaba en un lugar desventajoso. Proponer el cambio de esos etiquetamientos por categorías provenientes de traducciones francesas o norteamericanas (*homeless*, pauperizados, etcétera) tampoco le hizo un gran favor al sujeto, porque el problema no se encuentra en el detalle de su carencia o en la forma correcta de describir su desalineo, sino en el lugar que ocupa como protagonista.

El otro en tanto víctima es tolerable, el problema es cuando pretende decidir. Por eso nos resulta más sencillo encontrar descripciones sobre nuestros sujetos en tanto carentes que en tanto impulsores de modelos, de estilos, de servicios en las instituciones. Desde las ideas desarrollistas sobre el problema de las necesidades sentidas o reales tenemos el dilema de pensar cuáles son las demandas propias que, no en categoría de víctimas, sino en categoría de sujetos, quieren y construyen las personas con las que trabajamos.

Alfredo Carballeda plantea una relación del otro con la violencia, o mejor dicho la violencia de la construcción de la otredad colonial. ¿Nuestra ignorancia de la presencia de este otro no es violenta? ¿Ubicar al otro sólo como víctima no es violento? Quizá en un momento de tanta pérdida o de resistencia como fueron los 90 tenía cierta potencialidad política, pero puede ser totalmente servil a los planteos neofilantrópicos que tan bien combinan con el neoliberalismo.

1. Un desarrollo más amplio de estas ideas se encuentra en el prólogo realizado por Ana Arias para el libro *Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*, compilado por Paula Meschini y María Eugenia Hermida y editado por la editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Dusell, en su propuesta de la otredad radical plantea la necesidad de superar la idea de la igualdad por la de alteridad, en tanto la idea de igualdad plantea la inclusión en “lo mismo”. El otro es tratado como igual y negado en tanto otro. Es otro y no una versión maltratada de mí y entonces es víctima. Sólo en tanto otro es sujeto. Esto es importante porque incluso para quienes se presentan pensando dentro del paradigma del “sujeto de derechos” parece quedar olvidado que el otro en tanto sujeto es un “otro”. Podemos escuchar ideas restauracionistas de la idea de derechos (“se le devolvieron derechos”, o directamente “le dieron derechos”) en donde siempre el que tiene capacidad es el que da –el Estado en muchos casos– y donde los sujetos populares aparecen sin voz, sin potencia. Quienes transitan estas explicaciones de un derecho que se “da” también pierden la oportunidad de preguntarse acerca de qué espera o qué quiere este otro, como si la definición de derecho fuera una potestad que no tiene.

Las explicaciones que se enojan con los sujetos que no verbalizan (¿no viven?) los derechos “como corresponde” caen fácilmente, aunque con lenguaje progresista, en una descalificación del otro como sujeto. ¿Puede querer otra cosa? ¿Puede elegir definirla de otra manera? Si contestáramos sinceramente a estas preguntas que sí, esto no querría decir que debamos convertir su palabra o sus deseos en verdades absolutas o inquestionables, pero sí quiere decir reconocer al otro con posibilidad de voz, con posibilidad de verdad y no sólo como una expresión deteriorada –en tanto víctima en este caso de falta de conciencia. Se trata de pensar que también hay un sentido “otro”.

Estoy más que segura que la opción neoliberal que se abre en la región lejos estará de suponer un avance en términos de derechos de los sectores populares. Estoy más que segura que asistimos a un retroceso de los procesos populares. De la misma manera que también creo que si no somos capaces de escuchar cuáles son los cuestionamientos que se realizan en los sectores populares a nuestras acciones políticas y especialmente al modelo de política social que se desarrolló en la región en la década pasada, poco será lo que podamos avanzar en clave liberadora.

Si el otro es sólo víctima –del neoliberalismo, del patriarcado o incluso del colonialismo– no hay nada que traducir. Si el otro es sólo víctima, hay que dirigir la mirada y las acciones hacia los que infligen el daño, la violación o el no reconocimiento de los derechos. Si el otro es –además de víctima– un otro, hay que poder escuchar, mirar, reconocer, traducir y –fundamentalmente– pensar, además de denunciar y

luchar contra los intereses agresores. En esto Fanon, Freire y Kusch, por citar sólo grandes referencias, explicaron que si la pelea se da en los términos del opresor, la solución también será en esos términos.

El otro y la historia del Trabajo Social

¿Qué tuvo que ver este otro con el Trabajo Social? Provocativamente planteado, el Trabajo Social argentino y latinoamericano tiene algo de “los negros” o es sólo construcción crítica de blancos sobre el lugar que ellos mismos generaron como estrategia de dominación. Siempre me ha llamado la atención la falta de reconocimiento de los aportes de otras formas de práctica social a la historia disciplinar: por ejemplo, la protección comunal de los caudillos de las provincias, el trabajo de las asociaciones de inmigrantes, o las maneras de intervenir sobre la desigualdad de la Fundación Eva Perón. La denegación del estatuto de “antecedentes históricos” de la disciplina para estas prácticas dificulta la recuperación de su impronta. La falta de escritura de algunos de los protagonistas de estas formas de trabajo seguramente dificulta la tarea, pero quizá recuperarlas y ver si algo nos han legado suponga hacer justicia. Si en el mismo período histórico en que las damas de beneficencia entregaban los premios a la virtud las asociaciones de inmigrantes realizaban apoyaturas a sus recién llegados compatriotas, para las que tenían que organizar distintas formas de asistencia, ¿por qué sólo una experiencia es parte de nuestra historia oficial de la disciplina? ¿Por qué sólo una tenía apoyatura estatal? ¿El Trabajo Social de hoy no aprendió mucho de las formas de trabajo de las organizaciones territoriales? Intuyo que revisar el estatuto de antecedente de muchas de las prácticas populares de intervención social puede ayudarnos a pensar cómo somos hoy como disciplina construida también por los aportes de las distintas expresiones populares.

Si los otros ocupan otro lugar, entonces también nuestras herramientas y nuestras metodologías ocuparán otro lugar. Terminadas estas diatribas, proponemos a nuestros lectores dos propuestas para nutrir el análisis de nuestro vínculo con este otro: el acompañamiento y el cuidado.

Presencia constante

Acompañamientos institucionales ante situaciones complejas

Noelia Sierra

Docente de la
Licenciatura en Trabajo
Social UNM

noe_sierra@hotmail.com

Con el presente trabajo se propone construir un marco de referencia para discutir las estrategias de acompañamientos desde la dimensión institucional, principalmente en escenarios del Trabajo Social. Esos procesos tienen entre sus objetivos el abordaje de situaciones sociales que conllevan complejidad, motivo que conduce a diseñar intervenciones en territorios “sensibles”, con el acento puesto en la *reparación social* (Clemente, 2014).

El desarrollo que sigue es producto de reflexiones y discusiones de los últimos años en el marco de mi rol docente, fundamentalmente como parte del equipo de la materia Trabajo Social IV a cargo de la Dra. Ana Arias en la Universidad Nacional de Moreno. Su propósito es recuperar –sin pretender cerrar definiciones– las tensiones presentes en las intervenciones de las profesiones que tienen como objetivo *un trabajo sobre los otros* (Dubet, 2000).¹ La propuesta buscará discutir los modos de abordaje institucional de *problemáticas sociales complejas* (Carballeda, 2008)² que interpelan cotidianamente las prácticas y que darían cuenta de la necesidad de pensar en una *readecuación institucional*, como así también de las estrategias de acompañamiento que le dan sentido.

Se partió de la hipótesis que presupone la necesidad de diseñar *estrategias de acompañamiento en el marco de lo público* que favorezcan la implementación de políticas de reparación social en las que se contemple al sujeto en su faz subjetiva para el mejoramiento de sus condiciones de vida. Por ello una de las grandes preocupaciones actuales en el campo del Trabajo Social se centra en cómo acompañar, desde las instituciones,

las problemáticas sociales complejas sin perder de vista la singularidad del sujeto.

En este sentido propongo recorrer algunas preguntas para abordar el tema: ¿qué entendemos por padecimientos subjetivos? ¿Cuál es su vinculación con lo social? ¿Qué entendemos por estrategias de acompañamiento institucional en la pobreza? ¿A qué nos referimos con presencia constante y qué lugar ocupa en las estrategias de intervención? ¿Cómo se articula con los padecimientos subjetivos y sociales que superan a las cuestiones vinculadas al ingreso económico? ¿Qué tipo de estrategias institucionales permitiría el encuentro con la singularidad del sujeto en la intervención, de modo de propiciar restituciones subjetivas y sociales?

Estos interrogantes impulsaron la búsqueda y la adaptación de algunos marcos conceptuales que permitirán, recuperando nuestras prácticas, contribuir a la reflexión de las mismas y al diseño de propósitos institucionales –profesionales– de lo que llamaremos *estrategias de acompañamiento constante*.

Las instituciones en declive³

En los últimos años se está produciendo un proceso que ha sido denominado por diversos autores como el declive de las instituciones modernas (Dubet, 2006; Martuccelli, 2006; Kessler y Merklen, 2013). La idea clásica de institución refiere a una doble función: producir un individuo

1. El “trabajo sobre los otros” refiere al conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos (Dubet, 2006).

2. Expresiones de la tensión entre necesidades, derechos sociales y ciudadanos que generan distintas formas de padecimiento, expresándose en forma probabilística en todos los sectores sociales (Carballeda, 2005).

3. Retomo aquí el título del libro de F. Dubet (2006): El Declive de la Institución.



socializado y un sujeto autónomo (Dubet, 2016). En un mismo movimiento la institución socializa al sujeto y le otorga cierta idea de libertad y autonomía. Subjetiva y socializa, contiene y disciplina. Con el advenimiento de la modernidad tardía⁴ se empieza a cuestionar la idea de un sujeto representado por las instituciones en sentido clásico, así como la de sus marcos de socialización tradicionales. Se evidencian transformaciones en las funciones de sostenimiento y socialización, e incluso también en las respuestas a las nuevas demandas sociales –individuales y colectivas. Estas evidencias requieren problematizar ciertas tensiones entre subjetividades contemporáneas y dispositivos que parecerían no reconocer –interpelar– esas expresiones singulares.

El diagnóstico de la época señala precisamente las dificultades de las instituciones actuales para garantizar seguridades frente a los riesgos y para asegurar políticas de acompañamiento que reviertan aquellas *narrativas dolorosas* (Carballeda, 2013) vinculadas a las nuevas configuraciones de la pobreza y que terminan, como consecuencia, perpetuando la desigualdad social. Este panorama fortalece la idea de que las instituciones están lejos de quienes más la necesitan. Hablamos de una

4. Resulta importante mencionar que consideramos más oportuno hablar de modernidad tardía que de posmodernidad, ya que no se evidenciaría una ruptura brutal de un modelo al otro, sino una suerte de prolongada implosión surgida de la modernidad en sí cuando prosigue el proceso de racionalización, desencanto y diversificación de la vida social y de sus representaciones (Dubet, 2016).

actualización difícil de procesar: “institucionales débiles para los más débiles” (Dubet, 2006: 432). El análisis acerca del declive institucional se hace más complejo cuando se visualizan ciertas tendencias a exigir a los individuos la resolución de sus problemáticas, y hasta incluso la previsión de las mismas en perspectiva futura.

Ahora bien, coincidimos con Kessler y Merklen (2013) cuando advierten que el Estado no ha abandonado completamente las prestaciones. Cabría plantearse si las readecuaciones institucionales pueden proteger a aquellos individuos que más necesitan instituciones vigorosas y sólidas, y si tienden a trabajar prioritariamente en los riesgos y los padecimientos sociales que dejan al sujeto a merced de grandes momentos de incertidumbre, con el consecuente padecimiento subjetivo. Las instituciones ofrecen cada vez menos bases de apoyo capaces de organizar los tiempos sociales bajo la forma de previsibilidad. Visto de esta manera, se presentan fuertes cuestionamientos a los dispositivos clásicos de atención a la pobreza y de resolución frente al padecimiento subjetivo a ella asociado. Estas transformaciones epocales traen sin lugar a duda la necesidad de reconversiones institucionales que integren ciertas tensiones entre subjetividades contemporáneas y operaciones y procedimientos institucionales, para que puedan interpelar al sujeto y producir sentidos en él. Diremos entonces que para estar a la altura de las problemáticas actuales es necesario revisar los sentidos y los fundamentos en nuestros modos de acompañar al sujeto en la trama de su vida cotidiana, e incorporar la dimensión subjetiva como parte constitutiva de la dimensión institucional.

El dolor en la narrativa del sujeto: el padecimiento subjetivo

La década neoliberal produjo rupturas y modificaciones en la trama social, así como en los sentidos y los propósitos de las instituciones aún hoy vigentes. Principalmente se dejó desprotegido al conjunto de la población, que buscó –y busca– en ellas soportes que brinden seguridad y garantías para la reproducción cotidiana. Arias (2012) plantea que el cese de la política de ajuste –operada a partir de 2003– no implicó necesariamente un fortalecimiento de la capacidad de las instituciones estatales. A partir de nuestras observaciones notamos que el encuentro del sujeto con el dispositivo institucional evidencia una distancia, una especie de fatiga de la institución que genera dificultades para poder sostener a aquel sujeto que requiere de ciertas modalidades de acompañamiento. La persistencia de respuestas homogéneas, estándares y unívocas se confrontan con la multiplicidad y multidimensionalidad de cuestiones que enfrentan los trabajadores sociales en su actividad diaria.

En línea con la hipótesis de Gómez, sostenemos la idea de que en determinadas situaciones el mejoramiento de las condiciones de vida de los individuos no se resuelve inmediatamente por la vía de la distribución del ingreso. Hay padecimientos relacionados con el deterioro de vínculos familiares, comunitarios y sociales que darían lugar a una serie de demandas de intervención en la complejidad. En palabras de la autora, hablamos de situaciones graves desde el punto de vista de las condiciones de vida y las relaciones humanas, asociadas con la persistencia de los problemas sociales y las múltiples vulneraciones de derechos. Estas demandas interpelan a los dispositivos de atención previstos por la política social de los últimos años y reclaman nuevas readecuaciones institucionales para la actuación (Gómez, 2013: 33).

En el marco de los problemas sociales, pensar e intervenir alojando el padecimiento, el malestar y el dolor singular y colectivo (Carballeda, 2013) invierte la ecuación clásica de las construcciones imaginarias en torno a las causas de estas problemáticas. Históricamente, la expresión de los problemas sociales fue anunciada como desviaciones de las normas, conductas inapropiadas socialmente aprendidas y con claras tendencias de auto-responsabilidad frente a los infortunios de la vida, responsabilidad que luego exige ser explicada lineal y exclusivamente en clave biográfica. Proponemos en cambio analizar los problemas

sociales alojando el padecimiento singular del sujeto en tanto expresión de desprotecciones y desigualdades estructurales. En el tiempo en que los dispositivos estatales encuentran limitaciones para atenderlos, creemos que resulta imperioso refundar una trama de sostenes que acompañen y alojen al sujeto en el despliegue de sus potencias y que permitan relanzarlo en las vías del deseo. Parafraseando a Ulloa (1995), nos referimos a construir escenarios cuidadosos para *organizar un sujeto esperanzadamente deseante*, otorgándole posibilidades de fortalecer lazos sociales, de anudar proyectos personales o colectivos y de tramar junto a otros.

La presencia constante en las instituciones

Cabe preguntarse cuál es el lugar de la *presencia constante* en los lineamientos institucionales en tanto estrategia política. ¿Por qué decimos política? Porque sostenemos la idea de la presencia como responsabilidad estatal que brega por la integración social y el bien común. Nos referimos a una presencia que recupere el diálogo entre el sujeto de la protección social (y su dimensión de universalidad y homogeneidad) y el sujeto deseante (y su dimensión subjetiva) donde, asumiendo la centralidad de la complejidad, las instituciones construyan espacios posibles para acompañar y dar respuestas singulares y situadas a los problemas planteados.

Según el diccionario de la Real Academia la palabra *presencia* refiere a la “circunstancia de estar presente o de existir alguien o algo en determinado lugar”. Esta definición nos permite pensar que la presencia refiere a un estar, a un mirar y a una especial disposición. Una presencia que justamente evite las discontinuidades o intervenciones residuales que, sin lugar a dudas, *descuidan* a quienes se busca contener y acompañar. ¿Qué ocurriría si a esta presencia le sumamos la *constancia*, la atenta mirada, lo relacional en el encuentro y la disposición a recuperar la historia de ese padecimiento? Es decir, plantear un trabajo que sostenga y haga foco en una estrategia en el tiempo que implique una escucha cuidadosa del padecimiento con la generación de nuevos y creativos andamios para el encuentro con el otro en una estrategia de intervención.

La presencia constante así definida invita a repensar las intervenciones institucionales y nuestros abordajes, a través de la revisión de las versiones lineales. De esta manera, el control de la asistencia escolar puede ser pensado como un acompañamiento del niño y su grupo familiar tendiente a garantizar los derechos de la niñez, y no como una instancia de control social asimilado a un sentido de disciplinamiento; o el acompañamiento a una mujer víctima de violencia de género a efectuar la denuncia policial o judicial que puede ser valorado como una estrategia institucional de acompañamiento personalizado que contempla la vulnerabilidad afectiva que podría presentar esa mujer y que requeriría de sostenes institucionales para correrse de lugares de exposición y dolor, y no como una actitud paternalista desde los mandatos profesionales; o una presencia institucional que garantice por ejemplo el acompañamiento a un joven padeciente de consumo de drogas, sin redes de apoyo, en situación de calle y que no tiene documento de identidad; o cuando desde una estrategia tendiente a la restitución del entramado socio-productivo de una cooperativa se acompaña sistemáticamente a sus miembros en orientaciones integrales, apoyos técnicos, recursos y acciones tendientes a fortalecer su unidad productiva. Hablamos en todos los casos de acompañamientos que permiten el acceso a derechos.

Se hace necesario acompañar este proceso desde dos concepciones. En principio, considerando a la *presencia constante* como un sostenimiento material del equipo de expertos para que estén allí, a disposición en el encuentro con ese otro, cuya presencia implica un ámbito de contención para aquel que habita la institución –materializado por ejemplo en cobertura, horarios institucionales acordes a las necesidades de la población que se quiere acompañar, oferta de servicios y tiempos razonables en el acceso y tiempo de respuesta. De igual manera y de la mano de esa estructura formal, se requiere necesariamente asumir el valor central de la escucha, la empatía y el miramiento (Ulloa, 2013) en nuestras intervenciones, incluso vinculado a condiciones laborales que garanticen un convencimiento sobre la implicancia de lo que significa la *presencia constante*, como marcación institucional.

Entonces, para profundizar y contextualizar esta categoría, se propone pensar las implicancias de la *presencia constante* ante situaciones problemáticas complejas con base en una serie de cuestiones, procurando advertir que lejos –muy lejos– está de postularse estas definiciones como verdades absolutas o como protocolos de lo que sería un “buen manual de intervención”. Por el contrario, las ubicamos como desafíos para el análisis y

para la redefinición de estrategias de acompañamiento institucionales. Hablamos de presencia constante cuando:

- a. *Tiempo*: recuperamos el valor del tiempo para una intervención acompañada planteada en términos de continuidad y permanencia (Gómez, 2013). Una mirada sostenida desde la institución hacia el sujeto y el devenir de su padecer. Variable que permitiría construir junto a esos sujetos nuevas y mejores condiciones de vida.
- b. *Sostenes*: realizamos seguimientos personalizados que eviten las derivaciones a otros dispositivos sin resortes continentales. Acompañamientos que le den integralidad al sujeto y su problemática y que permitan, a su vez, coordenadas claras y sostenes institucionales para que el sujeto pueda situarse en la construcción de nuevas y mejores estrategias autónomas de vida, incluso apaciguando males-tares o subsanando sentidos donde quizá no los haya.
- c. *Interdisciplina*: trazamos acuerdos de trabajo desde un abordaje interdisciplinario que recupere los saberes especializados para construir propuestas de acompañamiento comunes, dialogadas y sostenidas por el equipo. Una multiplicidad de miradas que enriquezcan el análisis y la comprensión, pero ubicando a un referente que asuma la tarea de articulador de y en la intervención.
- d. *Red*: construimos redes de apoyo a través de instituciones, recursos, personas allegadas, etcétera, capaces de participar en el sostenimiento. Entendemos por red *no el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diversos niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes, pero en una cierta relación de reenvío* (Núñez, 2007).
- e. *Protagonismo*: recuperamos la perspectiva del sujeto y la comprensión de su problemática para la construcción de un proyecto autónomo. La práctica fraterna institucional y el ejercicio de la empatía otorgan, sin lugar a dudas, seguridades al sujeto en donde afianzar su protagonismo.

Las intervenciones profesionales con acompañamiento constante no pueden definirse como acciones desacopladas, incomunicadas, heroicamente ficticias, hasta incluso insostenibles. Tampoco como agentes solucionadores omnipotentes u omnipresentes en soledad. Debemos enmarcarlas, por el contrario, como acciones definidas desde políticas de Estado, que se propongan revertir la matriz desigual e injusta. Es decir, intervenciones institucionales estables que puedan recuperar el sentido

y la capacidad normativa para dar respuesta a mediano y largo alcance. Variables que garantizarían, a su vez, un *piso fuerte* para sostener la presencia en los acompañamientos ante situaciones graves.

A modo de cierre

Las líneas aquí planteadas interpelan al andamiaje institucional en su capacidad de respuesta frente a las problemáticas sociales. Exigen no sólo cambios jurídicos, muchos de ellos aprobados y celebrados, sino nuevas estrategias institucionales que cristalicen y materialicen los avances normativos mencionados. La propuesta es pensar instituciones flexibles ante necesidades e intereses singulares. Hablamos de construir marcos de encuentro disponibles para el contacto con el sujeto, partiendo de las significaciones que lo relacional tiene como forma de instituir subjetividad deseante.

Es necesario ver a los espacios institucionales como alternativas en apertura para pensar la intervención con otros, no únicamente desde su estadio de “crisis”, poniendo a circular nuevos textos en el contexto actual. La intencionalidad de estas líneas no es más que compartir con los estudiantes y colegas la enorme potencialidad que tiene la intervención acompañada como generadora de cambios propositivos, de vínculos reparadores, de subjetividad entramada y, a su vez, de reconocer que este modo de acompañar podría coadyuvar de forma sinérgica en el mejoramiento de indicadores de corresponsabilidad, adscripción a tratamientos, legitimidad y participaciones ciudadanas que fortalezcan a la institución en su misión.

Se trata de garantizar espacios de encuentro entre quienes tienen la responsabilidad de acompañar y quienes llegan a ellas ante la necesidad de sostenes institucionales confiables.



Bibliografía

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

Carballeda, A. (2005): "La intervención en lo social y el padecimiento subjetivo". En Revista *Margen*, número 35, Buenos Aires.

--- (2013): *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*. Buenos Aires, Espacio.

Clemente, A., compiladora (2014): *Territorios Urbanos y Pobreza Persistente*. Buenos Aires, Espacio.

Dubet, F. (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.

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

Kessler, G. y D. Merklen (2013): "Una introducción cruzando el Atlántico". En R. Castel y otros, *Individuación, precariedad, inseguridad*. Buenos Aires, Paidós.

Núñez, V. (2007): *La educación en tiempos de incertidumbre. Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social*. Disponible en www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/violeta_N_educacion_incetidumbre.pdf.

Ulloa, F. (1995): *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós.

Sobre cuidado, intervención profesional e instituciones

Celina De Paula

Docente de la
Licenciatura en Trabajo
Social UNM

depaula.celina@gmail.com

“El cuidado es el compañero permanente del ser humano”
(Horacio, poeta latino, año 65 AC).

Las líneas que están en tus manos son el fruto del trabajo colectivo del equipo de la cátedra de Trabajo Social IV de la Universidad Nacional de Moreno (UNM). En la materia hacemos un recorrido anual sobre el eje “Trabajo Social e intervención profesional en instituciones”. Partimos desde la concepción de que las instituciones son “condiciones condicionadas condicionantes”. Desde una mirada de la política realista y crítica, las instituciones son necesarias aunque nunca perfectas, y son entrópicas, por ello siempre llega el momento en que deben ser transformadas, cambiadas o aniquiladas (Dussel, 2006). Con la base que nos brinda el desafío de ser protagonistas de las instituciones donde nos desarrollamos como profesionales y como no meros espectadores, nos proponemos con los estudiantes abordar desde la complejidad nuestras intervenciones institucionales.

Con el correr de los años de trabajo de la cátedra y a la luz de las discusiones en el aula¹ comprendimos que *el concepto de “cuidado institucional” venía a interpelar nuestras prácticas y a la vez a ponerle palabra a aquello que queríamos nombrar*. En este proceso pudimos hacernos preguntas y más preguntas a las certezas que creíamos tener. Los invitamos entonces a profundizar sobre este recorrido realizado y a preguntarse con nosotros: *¿qué pasa con el cuidado en contextos de declive institucional?² ¿Qué relación tiene el cuidado con el buen trato y la*

1. Agradecemos a los estudiantes de Trabajo Social de la UNM por enseñarnos año tras año con sus profundas reflexiones, sus incansables preguntas, su entusiasmo y su compromiso con la formación.

2. “Declive institucional” es un concepto utilizado por F. Dubet (2012) para analizar la situación de las instituciones en los contextos actuales.

ternura en nuestras intervenciones? Los invitamos al comienzo de un camino que brinda los cimientos de futuras investigaciones que nos permitirán echar luz ante los nuevos escenarios de intervención.

Si bien nuestros aportes son desde la profesión que nos reúne, apasiona y convoca, que es el Trabajo Social, esperamos que aquellos que se desempeñan en otras profesiones o ámbitos institucionales sean compañeros de estas reflexiones, ya que no podríamos concebir al Trabajo Social si no es haciendo recorridos con otros y otras.

Voluntad de vivir, voluntad de cuidado

Consideramos que el cuidado es una dimensión que se encuentra presente en las instituciones donde nos desempeñamos como profesionales, pero nos interesa desarmar esta afirmación. Hay otros que han pensado sobre el cuidado y dan elementos para ahondar en escenarios de desarrollo profesional en las instituciones que construimos cotidianamente. Leonardo Boff (1999) desde la Teología de la Liberación se sumerge en la etimología de la palabra cuidado y la define como la actitud de desvelo, solicitud, diligencia, celo, atención y buen trato hacia los otros. La persona sale de sí y se concentra en el otro, con desvelo y atención. El cuidado es más que un acto que condimenta nuestra intervención como profesionales. Cuando decimos cuidado más bien hablamos de un modo de ser en el mundo que funda las relaciones que se establecen con todas las cosas. Es la forma en que la persona humana se estructura y se realiza en el mundo con los otros.

Enrique Dussel y el ya mencionado Boff nos permiten decir que la *potencia* de la comunidad (voluntad de vivir: Dussel, 2006) no puede

existir sin el cuidado, porque las personas no tenemos cuidado, sino que “somos cuidado” (Boff, 1999). En palabras de Dussel, “en su fundamento la voluntad nos empuja a evitar la muerte, a postergarla, a permanecer en la vida humana” (Dussel, 2006: 23). En este sentido podemos decir que *nuestra voluntad de vivir es voluntad de cuidado, de encontrarnos y reconocernos en otros*. Sin cuidado no hay posibilidad de permanecer en la vida humana. “Saber cuidar se constituye en el aprendizaje fundamental dentro de los desafíos de supervivencia de la especie, porque el cuidado no es una opción: los seres humanos aprendemos a cuidar o perecemos” (Boff y Toro, 2009: 4).

Esta concepción sobre el cuidado propone encontrarnos en convivencia con los otros, envueltos en un desvelo, una atención, en vínculos que tejen el entramado de relaciones que hacen al lazo social. Pero si todas las relaciones se encuentran atravesadas por el cuidado, podemos caer en el riesgo del “como si”, diluyéndolo en la totalidad. Para ahondar sobre el cuidado es necesario preguntarse sobre el no-cuidado. El Trabajo Social se caracteriza por sumergirse en escenarios complejos, en contextos donde prima la violencia o la exclusión social y donde subyacen las consecuencias de un modelo de acumulación capitalista que tiene una injusta matriz distributiva. Intervenimos desde instituciones que se encuentran en declive, atomizadas en sus funciones y deslegitimadas socialmente (Dubet, 2012). En estos escenarios nos interesa interpelar al cuidado. ¿De qué forma el “cuidado” se estructura y se realiza en las instituciones de las cuales somos parte en general, y en nuestras intervenciones como profesionales en particular?

Declive institucional, ¿cuidado “enquistado”?

Retomando al sociólogo francés François Dubet (2012), podemos decir que las instituciones se encuentran en una decadencia que forma parte de la modernidad en sí, y no sólo de la mutación o una crisis del capitalismo. En este contexto, que Dubet supone irreversible, los profesionales hemos perdido la autoridad que nos brindaba nuestro rol como tales. Treinta años atrás un profesional que se desempeñaba en una institución tenía legitimidad y autoridad en el trabajo sobre los otros por el sólo hecho de ocupar ese lugar. El programa institucional de la modernidad se caracterizaba, entre otras dimensiones, por representar valores

universales que no eran cuestionados por los individuos. El autor llama “santuario” a la representación de las instituciones modernas que eran tomadas como “extraterritoriales”, “homogéneas”, “coherentes” y “racionales” (Dubet, 2012). En la actualidad, con el desencanto en las instituciones los profesionales hemos perdido el paraguas que nos amparaba bajo lo que parecía ser incuestionable, y nos encontramos inmersos en un contexto que nos interpela acerca de nuestro quehacer profesional.³

Los profesionales sentimos el “desamparo” y la “exposición” constantes. Cuántas veces nos escuchamos decir que trabajamos “en la línea de trincheras” o que somos “el caballito de batalla”. Nuestros cuerpos que quedan al desnudo ante “otros” a los que debemos atender, asistir, fortalecer... ¿cuidar? Dijimos que para poder cuidar las personas salimos de nosotros mismos. “Con desvelo y atención” nos encontramos con otros. ¿Qué pasa cuando hay demandas que llegan a la institución y como profesionales no encontramos la posibilidad de intervenir con respuestas que cuiden a ese otro? ¿Qué pasa cuando ese “otro” nos atormenta porque expone los propios descuidos que como profesionales atravesamos?

Hay una canción del español Pedro Guerra que dice “cuida a quien te quiere, cuida a quien te cuida”. El arte viene a expresar, a ponerle color o a denunciar aquello que circula en la sociedad y da pie para dar forma a ciertas preguntas: ¿podemos cuidar a otros mientras las instituciones en las cuales trabajamos entran en declive? ¿Podemos cuidar a otros, salirnos de nosotros mismos, cuando las instituciones en las que trabajamos “viven para sí” (Lewkowicz, 2004)? ¿Podemos cuidar a otros si nuestro rol profesional perdió legitimidad? ¿Podemos cuidar a otros si los profesionales no estamos cuidados? ¿Cuándo no se cuida a quien cuida?

El historiador y filósofo argentino Ignacio Lewkowicz dice que las instituciones post-neoliberalismo en nuestro país están en vías de enquistamiento: “prefieren definirse sobre sí mismas con prescindencia de un entorno que sólo provee, al parecer, impedimentos, hostilidades, animadversiones” (Lewkowicz, 2004: 50). Pareciera que *entra en contradicción el cuidado como desvelo hacia otro cuando trabajamos en instituciones que se desvelan hacia ellas mismas*, que se “enquistan” más que cuidar a

3. “Los grandes arbitrajes éticos y políticos, al no poder realizarse en la cúspide merced a la magia retórica de las instituciones o por gracia de la soberanía política, se delegan a los actores de base, quienes desde esa perspectiva deben comprometerse como sujetos políticos y morales obligados a deliberar y producir arbitrajes” (Dubet, 2012: 77).

otros. Nos encontramos en contextos donde lo que hay que cuidar es el rol profesional que se encuentra en “peligro”.

En este punto interesa ahondar sobre cómo el “cuidado” puede entrar en tensión con prácticas institucionales que expresan descuido hacia los mismos profesionales, y por lo tanto hacia la población que debe cuidar. Dussel (2006) afirma que las instituciones son necesarias para la reproducción material de la vida y para la posibilidad de acciones legítimas democráticas. Pero tal como ya fue comentado, esto no quiere decir que deban ser eternas, pues deben mejorarse, suprimirse o reemplazarse de acuerdo a lo que los tiempos exijan. En esa transformación se pone en juego la construcción de su legitimidad. Cuando ya no representan a los grandes sectores excluidos de la sociedad, la *coacción legítima* de las instituciones se transforma en *violencia* hacia los oprimidos. “La acción violenta de las instituciones es la que no involucra las reivindicaciones de un pueblo; es también la acción de fuerza contra el derecho del otro” (Dussel, 2006: 122).

El descuido en las instituciones se manifiesta cuando no representan a los sectores más desprotegidos, cuando con sus estructuras, sus normas, sus políticas y su dinámicas no sostienen ni contienen a los trabajadores que les ponen el cuerpo ni a la población que históricamente vio postergados sus derechos. Las expresiones del cuidado institucional subyacen cuando representan a los sectores populares, no con sus dichos, sino con sus políticas concretas. *Estamos ante prácticas de cuidado cuando los profesionales se sienten abrigados por la institución, cuando son cuidados los que cuidan y por lo tanto cuando los intereses institucionales están volcados a ampliar derechos para los sectores populares.* En este punto está expresado el cuidado institucional en toda su expresión.

Pero tampoco debería polarizarse el análisis identificando “instituciones que cuidan” versus “instituciones que no cuidan”, un falso binomio que llevaría a reduccionismos que están lejos de la complejidad de nuestros escenarios de intervención. El cuidado no es puro ni ideal, más bien tiene expresiones, avances y retrocesos que son resultado de pujas de intereses, de la coyuntura política, de la posibilidad de posicionarse de los colectivos profesionales y del poder que puedan construir los sectores populares para hacerse escuchar y ser parte de las construcciones institucionales. Estos elementos que determinan la posibilidad de cuidado institucional se encuentran interrelacionados, ninguno existe sin el otro. Retomando a Dussel, podemos decir que cuando las expresiones de descuido son las prácticas hegemónicas de una institución es necesario



transformarla, para que el cuidado no se “enquiste”, para que pueda ocupar las estructuras y las prácticas de las instituciones y desvelarlas hacia la ampliación de derechos.

Una delgada línea entre el buen trato y el cuidado

Es necesario evitar confundir al cuidado con el buen trato. A pesar de existir campañas de organizaciones e instituciones estatales para que se incorpore en el diccionario de la Real Academia Española la palabra “buentrato”, todavía no está incluida, aunque sí su antónimo: “maltrato”. Tomamos entonces la definición de organizaciones de Perú que se han reunido en el “Pacto por el buen trato”, quienes dicen: “el Buen Trato se define en las relaciones con otro (o con el entorno) y se refiere a las interacciones (con ese otro o con ese entorno) que promueven un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración. Son formas de relación que generan satisfacción y bienestar entre quienes interactúan. Este tipo de relación además es una base que favorece el crecimiento y el desarrollo personal” (Iglesias López, 2003). El “buen trato” se manifiesta en el plano de la interacción personal y contempla distintas dimensiones, tales como el reconocimiento, la empatía, la comunicación efectiva, la interacción igualitaria y la negociación. No es el objetivo de este trabajo ahondar en esta definición, pero sí interesa remarcar que para la conceptualización del “cuidado institucional” el buen trato es necesario pero no suficiente. Podemos tratar amablemente a una persona en el marco de una intervención profesional, generar un vínculo de buen trato marcado por el reconocimiento y la empatía, pero al mismo tiempo podemos estar realizando acciones que orientan la intervención hacia lugares donde no garantizamos necesariamente políticas de cuidado. Varias veces en nuestra trayectoria profesional nos encontramos realizando entrevistas a los sujetos con los cuales trabajamos, donde logramos un clima de empatía y reconocimiento mutuo, pero las intervenciones profesionales no dependen únicamente de ese espacio. Esa interacción se encuentra sumergida en un escenario institucional que debe acompañar con sus políticas al buen trato.

Imaginemos una situación de intervención: trabajamos para el área de

Niñez y Adolescencia de un municipio y nos encontramos con una familia numerosa en situación de pobreza. Varios de sus niños no cuentan con documentación que les permita acceder a derechos básicos. Nos proponemos intervenir con el objetivo de garantizar el derecho a la identidad y ampliar derechos para el grupo familiar. Generamos un clima de empatía y reconocimiento en el transcurso de varias entrevistas y acordamos las gestiones necesarias. A pesar de los acuerdos previos, de haber facilitado la información y conseguido turnos programados, los adultos responsables de la familia no concretan las gestiones pertinentes. La familia se muda a otro distrito vecino, no es la primera ni última vez que lo harán, y la institución pierde vínculo con la familia y las estrategias de intervención quedan en el camino. La familia recibió un buen trato en todo el proceso de intervención. Necesitamos este clima de empatía que se construye en el plano intersubjetivo, pero debemos condimentarlo con otros ingredientes para poder hablar de cuidado institucional. *El buen trato se manifiesta en el plano de las interacciones entre sujetos, mientras el cuidado institucional que sostenemos se concreta en políticas materiales y simbólicas de ampliación de derechos que estructuran una institución.* En nuestro ejemplo imaginario, hubo intención del profesional de ampliar derechos. ¿Pero qué pasa cuando la complejidad de las situaciones familiares supera las estrategias “tradicionales” de las instituciones y además se corren los límites –en este caso geográficos– de la intervención? ¿Cómo nos vinculamos con otras instituciones? ¿Cómo intervenimos cuando la complejidad de la población desborda nuestro rol en las instituciones?

El cuidado institucional busca estrategias que se adecuen más a las lógicas familiares que a las barreras institucionales, comprendiendo la complejidad de forma situada. Este camino puede ser pensado como fruto de una construcción colectiva de equipos institucionales dispuestos a repensar intervenciones y a hacer camino al andar. El cuidado institucional propone un camino complejo, que implica romper con casilleros estancos de intervención y desafiarnos –desde lo cotidiano– a nosotros mismos y al contexto que nos rodea.

Algunos desafíos por venir

Estas son sólo algunas líneas que provienen de caminos recorridos y que permiten abrir preguntas que invitan a seguir conversando con otros conceptos y autores, con la experiencia profesional y con la posición de nuestra cátedra como instancia de reflexión y aprendizaje cotidiano. Sin intención de cerrar la discusión, sino más bien de seguir abriendo caminos de preguntas para explorar nuestras instituciones, interesa remarcar los ejes para una construcción del cuidado institucional: tenemos voluntad de vivir y por lo tanto voluntad de cuidado: el cuidado permite el desvelo por el otro; ante los contextos adversos, de declive institucional, el cuidado corre riesgo de enquistarse en las instituciones; cuando las instituciones –ciertas políticas o prácticas de las mismas– no garantizan derechos para las mayorías, no cuidan a la población y se vuelve un desafío encontrar caminos, alianzas o estrategias para transformarlas; una transformación no se cierra al plano subjetivo de las intervenciones, con buen trato mediante, sino que es necesario que estructure las políticas de una institución.

El cuidado institucional necesita profesionales que se animen a una política de la ternura basada en dos habilidades: la empatía y el miramiento, este último entendido como la posibilidad de “mirar con amoroso interés a quién se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo”. La ternura nos permite la construcción de “sujetos esperanzadamente deseantes” (Ulloa, 2011). Los profesionales necesitamos seguir construyéndonos y deconstruyéndonos cotidianamente como sujetos deseantes que superen las barreras institucionales.⁴

El cuidado institucional entonces intentará romper el enquistamiento institucional en pos de ampliar derechos. No es un estado que se da de una vez y para siempre, es una puja constante, es un ir y venir, es avanzar y retroceder. Y no es la voluntad heroica e individual de un profesional, sino más bien la posibilidad de tejer equipos sólidos y persistentes en el tiempo⁵ que estructuren instituciones que abriguen, abracen y cuiden a quienes se encuentran postergados en la injusta matriz de distribución de riqueza en la que estamos inmersos.

4. Cuando decimos “seguir construyéndonos” hacemos referencia a que nuestra profesión da cuenta, a lo largo de su historia, de haber tejido reflexiones y por lo tanto intervenciones que apuntaron al miramiento de los sectores populares.

5. Ver en esta misma revista el artículo de Noelia Sierra.

Bibliografía

Boff, Leonardo (1999): *Saber Cuidar*. www.rumbosostenible.com/wp-content/uploads/Saber-Cuidar-Libro-de-Leonardo-Boff.pdf.

Boff, Leonardo y Bernardo Toro (2009): *Saber cuidar: el nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación*. www.las2orillas.co/wp-content/uploads/2014/11/EL-CUIDADO-COMO-PARADIGMA.pdf.

Dubet, François (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.

Dussel, Enrique (2006): *20 tesis de política*. México DF, Siglo XXI y CREFAL.

— (2012): *Para un política de la liberación*. Buenos Aires, Las cuarenta y Gorla.

Iglesias López, María Elena (2003): *Guía para trabajar el tema del buen trato con niños y niñas*. www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_iglesias.pdf

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

Ulloa, Fernando (2011): *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Las manzanas del programa Más Vida y los dilemas de sus intervenciones

¿La representación del Estado en el barrio o la representación del barrio ante el Estado?

*Gabriela Liguori,
Director¹*

Docente de la
Facultad de Ciencias
Sociales,
UBA

caref@caref.org.ar

La intermediación de los referentes territoriales entre el Estado y las personas demandantes es un tema tratado en variada bibliografía de nuestro país, que se retoma en este trabajo, como así también la construcción histórica del rol de las manzanas y comadres del programa Más Vida, con un claro enfoque de género que fue cambiando en cada contexto político. La interacción entre la población destinataria del programa, el equipo técnico municipal y la universidad permitió elaborar el objetivo de problematizar este rol de intermediarias que ejercen las manzanas. A partir de una identidad de género instaurada, con control social incluido, se observaron –en el marco de ciertas contradicciones– niveles de organización que habilitan y delimitan el acceso a derechos de las personas representadas, y principalmente configuran subjetividades en las manzanas que, en general, se encuentran objetivadas en simples cuidadoras y meras ejecutoras de programas, donde no existe el aporte de su experiencia o pensamiento.

El Plan Más Vida es uno de los pocos programas latinoamericanos –y el único de Argentina– que funciona con actores voluntarios enmarcados en su institucionalidad. Se destaca por su extensión y anclaje en los barrios de mayor vulnerabilidad social en la provincia con mayor población de nuestro país. A su vez, ha nacido en un contexto que dista del actual y ha sabido sobrevivir a diferentes cambios en la política social. Considerando que la cuestión de género es un eje que atraviesa las representaciones de las titulares del programa en sus diferentes roles, creemos fundamental analizarla para (de)construir lógicas circulantes en el acceso a derechos. Es por eso que decidimos emprender un camino

de aprendizaje respecto del trabajo de las manzanas, su visión y sus acciones. Nos interesó indagar a través de encuestas y entrevistas sobre las representaciones sociales que tienen las manzanas sobre las mujeres titulares. Nos propusimos analizar las relaciones que se establecieron entre las manzanas y las titulares del programa, legitimando un determinado tipo de prácticas a través de la política social. Para dar cuenta de esto, hemos problematizado dos lógicas de intervención diferentes: la del Estado Provincial y la del Municipal. En segundo lugar, se buscó recopilar y analizar las estrategias y los canales de acceso a derechos que fueron desarrollando las manzanas a lo largo de su trayectoria. Dichas estrategias fueron acompañadas por algunas prácticas e imaginarios sobre control social, los cuales son analizados a la luz de los cambios sucedidos en los últimos años. Para finalizar, dimos cuenta del contexto por el que atraviesa el programa en el Municipio de Quilmes.

Contexto histórico

En los 90, década de nacimiento del programa, el principal régimen de protección ligado a la seguridad social abarcaba cada vez menos ciudadanos y se encontraba en un constante deterioro, debido al proceso de flexibilización laboral en el que el mercado encontraba cada vez mayor control sobre los derechos sociales conquistados por los trabajadores y sus familias. Es en este contexto de emergencia, por la crisis social y económica y de reestructuración de las políticas sociales, donde surgió el Plan Vida (PV). De la mano de la señora Hilda “Chiche” Duhalde, desde su cargo como presidenta del Consejo Provincial de la Mujer –que luego pasó a llamarse Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano–, el programa se convirtió en la principal política social de

1. Síntesis del proyecto de investigación de grado en la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2014-2015. Participaron Claudia Panizza (cpanizza@hotmail.com), como asistente, y los estudiantes Ana Córdoba, Marianela Domosbian, Cinthia Ledezma, Bárbara Ludier, Matías Pampin y Natalia Sosa.



asistencia alimentaria, favoreciendo la provisión directa de alimentos a las familias de la Provincia de Buenos Aires. Esto se logró a través de la definición como destinatarios a los miembros más vulnerables.

El PV se creó en el año 1994, cuando en la Provincia de Buenos Aires los niveles de desnutrición infantil rondaban el 21,8 por mil y en el conurbano alcanzaban el 23 por mil. Con el fin de revertir estos índices, el programa distribuía a su población destinataria una ración diaria de leche fresca y alimentos secos (huevos, harinas, polenta, legumbres, etcétera) a través del trabajo de las manzaneras y comadres. Siguiendo a Schuttenberg (2008), se planteó un doble criterio de focalización con relación a la población destinataria del programa. El primer criterio estuvo referido a lo geográfico, a partir de la selección de los municipios con más 50.000 habitantes en los cuales se descentralizaría y con los cuales articularía, posteriormente, para establecer los barrios en los cuales trabajarían las manzaneras. El requisito considerado era que un porcentaje elevado de la población de estos barrios se encontrara en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). El PV fue considerado un programa de alcance masivo, debido a que su objetivo fue llegar a 750.000 hogares en 51 municipios.

En segundo lugar, se aplicó el criterio de vulnerabilidad biológica, para brindar asistencia alimentaria y sanitaria a las familias integradas por mujeres embarazadas y en período de lactancia, y niños y niñas hasta el ingreso a la educación primaria en situación de riesgo social. Si bien lo alimentario era el principal eje de intervención, el programa tenía dos

componentes más: uno de salud y otro comunitario. El primero consistió en el control de la salud de niñas y niños y de mujeres embarazadas, además de capacitaciones a las manzaneras y a las titulares en temáticas tales como maternidad, lactancia, cuidados prenatales, maternidad adolescente, etcétera. Este componente estuvo principalmente relacionado con la integración del subprograma Comadres al PV, las cuales eran las encargadas de anotar a las mujeres embarazadas, acompañarlas y aconsejarlas, como así también entregarles un “ajuar” en el momento previo al parto. Este recurso consistía en varios artículos para las madres y su bebé, como por ejemplo el moisés, la ropa para ambos, pañales y otros utensilios. El otro componente fue el que constituyó la creación de la figura de la manzanera en el barrio como sujeto interventor del Estado, interactuando entre éste y los titulares. En esta etapa se encomendó a las manzaneras la distribución de la leche tres veces por semana, junto con una canasta de alimentos secos. También se encargaban de inscribir a nuevos titulares y canalizar sus reclamos a través del equipo técnico local del programa.

Es importante remarcar que más del 77% de las manzaneras entrevistadas para este trabajo desempeñan sus funciones desde los inicios del plan, es decir, desde hace casi dos décadas, y han acompañado y subsistido a los cambios que la política social del PV (luego Plan Más Vida, PMV) ha atravesado, tanto en el nivel provincial como en el local. Las manzaneras han desarrollado diferentes estrategias para poder sostener su rol dentro del programa y continuar realizando aquellas actividades que les permiten sostener el doble status antes mencionado.

Un programa, dos lógicas de trabajo

De acuerdo a lo expresado en una entrevista por una funcionaria del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, las manzaneras deben contar con ciertas cualidades que determinen su capacidad para desempeñarse eficientemente en el barrio. Deben ser referentes barriales con público reconocimiento de sus acciones; disponer de tiempo para ejercer sus funciones con responsabilidad; tener capacidad de convocatoria y organización en el barrio, como así también para escuchar y comprender sus demandas singulares; tener la formación educativa necesaria para desempeñarse en los ámbitos de la lectura y escritura, entre otras. En contraposición, en el nivel local se busca romper con ciertos imaginarios acerca del rol que el programa le otorga a las manzaneras. En torno a esto, la secretaria de Desarrollo Social de Quilmes refirió que las diversas capacitaciones llevadas a cabo recientemente buscaron que las manzaneras prioricen su condición de mujeres por sobre su rol de cuidadoras de otros, es decir, buscando el “auto cuidado” para “lograr que puedan trabajar su autopercepción y otras cuestiones para poder cuidarse y no sólo cuidar a los otros, (...) porque cuidar a otros construye una relación de poder”.² Analizando estos dos discursos damos cuenta de las diferencias que hay en la construcción de la intervención por parte de un mismo programa, donde una lógica busca reproducir este imaginario social en torno a las manzaneras, mientras que la otra busca modificarlo, empoderándolas desde otro lugar.

Por su parte, la secretaria de Gobierno local refirió que el PV surgió “como un programa materno-infantil en un momento de crisis, y entonces se ubicaba a las mujeres en un lugar muy importante, pero desde su lugar de madres, como vehículos para cuidar a los niños”. Asimismo, expresó el compromiso del municipio con la población y con los destinatarios del programa en particular: “si el programa y su diseño no tienen una perspectiva de derechos, ¿entonces como gobierno local vamos a ejecutarlo de acuerdo a lo que dijo el gobierno provincial? No. Nosotros tenemos obligación de tensar y ajustar la interpretación de ese programa conforme a las leyes vigentes, a los derechos y a la perspectiva de género”.

2. Entrevista a Valeria Isla, ex secretaria de Desarrollo Social de Quilmes (2007-2015).

Más allá de que el programa surja desde una instancia provincial, cada municipio tiene relativa autonomía a la hora de planificar y llevar adelante la intervención en los barrios. Consideramos pertinente hacer esta referencia, ya que permite a las manzaneras en algunos casos seguir manteniendo contacto con las personas titulares del programa, siendo la cara visible del Estado en el barrio, y al mismo tiempo la cara visible del barrio ante el Estado.

Es importante tener en cuenta que las manzaneras, además de ser mujeres referentes de los barrios, son principalmente mujeres que atraviesan, al igual que los titulares, situaciones de vulnerabilidad. La encuesta arroja una media de edad de 51,2 años y una mediana de tres hijos por mujer. Un 60% del grupo analizado tiene un nivel de estudios igual o menor a primario completo. El 40% es jefa de su hogar y no tiene pareja. El 61% declaró tener algún problema de salud que afecta su vida cotidiana, y solamente la mitad de ese porcentaje manifestó estar realizando el correspondiente tratamiento médico. Asimismo, 30 de las 65 manzaneras entrevistadas trabaja, y solamente seis de ellas lo hace de manera registrada. Teniendo en cuenta lo vivenciado en los años de prácticas pre-profesionales, pudimos observar la manera en que ellas luchan en la vida cotidiana por los derechos de “sus beneficiarios”, incluso dejando de lado la atención de sus propias necesidades. Coincidimos por tanto con De la Aldea y Lewkowicz en que “el héroe se sostiene en oposición polar con la subjetividad burocrática: siempre en lucha con las instituciones, se coloca como representante de los pobres frente a las instituciones y como representante de las instituciones frente a los pobres. Le pide a las instituciones que cumplan bien con su deber” (De la Aldea y Lewkowicz, 2004). Esta personalidad “heroica” es la que inviste a muchas de las manzaneras que, en el transcurso de los días y bajo el mandato de su rol, sortean los obstáculos que se les presentan, buscando la satisfacción de las necesidades de cada una de las familias, en especial de niños y niñas que, junto con las mujeres embarazadas, pertenecen a la población más vulnerable.

De acuerdo con Cardarelli y Rosenfeld (1998), “los modelos de participación ‘socialmente aceptables’, que se despliegan en esferas localistas (generalmente barriales) a la manera de ‘solidaridades próximas’, pueden resultar altamente positivos para los grupos beneficiarios, tanto en el plano de la satisfacción de ciertas demandas y necesidades, como en el de la construcción de identidades individuales y colectivas”. La exclusión del mercado laboral formal, por ser mujeres, por ser pobres y por el rango etéreo en que se encuentran en general las manzaneras, las lleva a la naturalización del rol asignado a las mujeres como las encargadas



del cuidado, lo que deja entonces acotados sus lugares en la toma de decisiones y en los espacios de poder. Podemos reflexionar en torno a esto desde la propuesta de Arriagada (2005: 105): “para analizar la pobreza desde una perspectiva de género hay que hacer visibles diversas relaciones de poder, como las ligadas a las exclusiones, desigualdades y discriminaciones de género en el mercado laboral, el reparto desigual del trabajo no remunerado, el ejercicio de la violencia física y simbólica en contra de la mujer y el diferente uso del tiempo de hombres y mujeres”. Podemos decir entonces que el ser manzaneras es uno de los roles que generan sentimiento colectivo, identidad y valor, es por eso que hasta el control social, que muchas veces ejercen reforzando un modelo de “madre”, puede ser una consecuencia de la defensa de ese rol.

Por ejemplo, hacia fines de 2014 el programa comenzó a discontinuar los depósitos de las tarjetas, generando atrasos y pagos incumplidos. Las consecuencias de ello fueron retrasos en las altas, personas esperando más de una año la entrega de tarjetas y miles de titulares que se quedaron sin su carga mensual, que se inquietaron y presentaron a diario en la casa de las manzaneras para reclamar, como así también en el Municipio. A partir de ello, las manzaneras y el equipo técnico decidieron en conjunto no continuar inscribiendo al programa hasta tanto el Ministerio provincial no regularizara esa situación. Luego de seis meses, fueron ellas mismas quienes decidieron dirigirse en busca de los funcionarios responsables para que les dieran alguna respuesta. El equipo técnico avisó de esta situación al Ministerio y la guardia de infantería de la Policía Bonaerense se preparó con más de 40 efectivos para recibir a 15 mujeres con niños y niñas que solamente exigían la atención de un funcionario. Finalmente, la responsable del PMV provincial aseguró que se cargarían las tarjetas, y eso efectivamente ocurrió al día siguiente. Esto produjo sensación de logro entre las manzaneras, aunque solamente se cargó un mes de los muchos que se debían.

Conclusiones

En el trayecto de estos años, el PMV ha instituido e institucionalizado un determinado tipo de prácticas que ha sabido homogeneizar la figura de la manzanera. Estas prácticas se constituyen como tales por la institución del programa como política social vigente, dentro de un entramado

de políticas públicas que tienen como objetivo combatir –o disminuir para perpetuar– desigualdades en las relaciones entre clases sociales dentro del sistema capitalista moderno. A su vez, estas prácticas, lejos de ser meras funciones para alcanzar los objetivos del programa, han construido identidades y sujetos sociales que son parte del escenario actual para la intervención estatal. Un objetivo central de esta investigación fue problematizar y formular hipótesis sobre las manzaneras como actores sociales de relevancia y poder situarlas en un contexto actual, resignificando su lugar en el barrio, en las políticas públicas y, sin dudarlo, en la propia vida de estas mujeres y sus familias.

Se buscó así establecer las principales características del programa como política social, su razón de existir, su construcción y las tareas asignadas que conformaron el rol de las manzaneras, estableciendo que ellas fueron –y son– un actor constante dentro del programa, principalmente en sus ámbitos de ejecución. Su función como actores sociales desde lo formal se limita al trabajo barrial de reparto o tramitación de los recursos del programa, siendo nula su participación en las etapas de delimitación de problemas, generación de propuestas alternativas y toma de decisiones, a partir de una relación jerárquica con las autoridades provinciales. Esta razón llevó a problematizar su función y su nivel de participación en la política social. Sin embargo, la implementación particular fue diferente en cada municipio. El proceso de descentralización de la política social en Quilmes modificó la concepción de qué es ser una manzanera y del trabajo que realizan. Además, pese a que las relaciones verticales del programa solamente transfieren a lo local deberes y responsabilidades administrativas, fundamentales para la inscripción, con escasa incidencia en la administración de los recursos que se distribuyen, se pueden visualizar estrategias que logran rearmar significados y posibilitar diferentes realidades conjuntamente con la población involucrada. El desprendimiento de la actual situación del programa llevó a que el equipo técnico local construyera espacios de participación donde se dispute el poder de decisión, presionando por los incumplimientos y falencias del Estado Provincial, a lo que se agregó la apelación a instancias judiciales por parte de las manzaneras.

“Soy Manzanera” o “soy Comadre” es una carta de presentación que utilizan muchas de estas mujeres con diversos motivos y para diferentes fines. Lo cierto es que esto remonta a un imaginario social constituido sobre estas mujeres, su trabajo y sus características. Este artículo buscó sistematizar hechos importantes del trabajo realizado por el equipo del programa dentro del Municipio de Quilmes en el último tiempo, e imaginar

diferentes posibilidades de acción. Desde la lógica provincial, más allá de los cambios que han ocurrido, se sigue manteniendo una mirada que suele tomar a las personas como meras beneficiarias y pone a las mujeres como encargadas del hogar y el cuidado de los niños y niñas. Por otro lado, un gobierno local que problematiza y discute roles asignados a las mujeres y también miradas sobre la política social, su implementación y el modo en que los sujetos participan de ella, abre la posibilidad para que las mujeres impongan su realidad, sus lógicas y sus deseos.

Bibliografía

Arriagada, Irma (2005): "Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género". En *Revista de la CEPAL*, 85.

Bourdieu, Pierre (1997): "El espíritu de familia". En *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

Cardarelli, Graciela y Mónica Rosenfeld (1998): *Las participaciones de la pobreza. Programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Paidós.

Clemente, Adriana (2010): "Políticas de asistencia directa y centralidades de la pobreza". En *Necesidades sociales y programas alimentarios. Las redes de la pobreza*. Buenos Aires, Espacio.

Dallorso, Nicolás Santiago (2008): *Intervenciones de las Trabajadoras Vecinales del Plan Más Vida-Comadres en conflictos domésticos y barriales (Gran Buenos Aires, 2005-2007)*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani.

De la Aldea, Elena e Ignacio Lewkowicz (2004): *La subjetividad Heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias*". Mimeo.

Pautassi, Laura (2012): "Desigualdad Revisitada: Vulnerabilidad, Protección y Derechos". En *Revista Escenarios*, número 18, La Plata, UNLP y Espacio.

Schuttenberg, Mauricio (2008): *Las políticas sociales en los barrios. Relaciones y actores del Plan Más Vida en el Gran La Plata*". La Plata, UNLP.

Redes sociales y complejidad

Desafíos para las políticas sociales

Margarita Ussher

Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social,
UNM

margaussher@hotmail.com

La noción de red social tomó relevancia en nuestro país a finales del siglo XX. Durante la vigencia de las políticas públicas neoliberales las redes comunitarias sostuvieron muchos programas sociales, buscando paliar las consecuencias de la vulneración de derechos. Recordemos, por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, el Plan País, basado en compras comunitarias organizadas por grupos de vecinos con el aporte de dinero en efectivo, o las diferentes versiones del Plan Vida, donde Trabajadoras Vecinales y Comadres (conocidas como manzaneras) tenían asignadas familias que vivían en un mismo barrio y se hacían cargo de hacerles llegar leche, huevos y otros alimentos que el gobierno provincial acercaba a su domicilio. En ese encuentro diario además se intercambiaban problemas, recursos, situaciones cotidianas y aportes a las estrategias de organización en el convulsionado fin de siglo.

En ese momento las redes aportaron a la construcción de alternativas para superar la grave situación que terminó en el estallido del año 2001: ollas populares, movilizaciones, comedores, clubes de trueque o centros culturales, espacios que marcaron una etapa de las políticas públicas. También las redes estuvieron en el origen de los movimientos sociales, cuando frente a la falta de trabajo los piqueteros se movilizaron en busca de recursos para la subsistencia. Los sectores populares organizaron espacios de colaboración, movilización y protestas colectivas que se basaron en los vínculos y las organizaciones barriales, y la toma de tierras, los saqueos o las asambleas remplazaron a la organización centrada en las pertenencias laborales. En su entorno comunitario las familias entraron en relación con instituciones públicas como la escuela, el centro de salud, las organizaciones de seguridad y los dispositivos de políticas sociales, negociando recursos y alternativas superadoras (Merklen, 2005). Se construyó también una rica producción simbólica basada en una matriz cultural que sintetizó experiencias religiosas, políticas de resistencia o creaciones artísticas diversas que signaron la vida en este comienzo de siglo.

¿Qué son las redes sociales? ¿Cómo se ha abordado esta noción en las Ciencias Sociales? ¿Cuál puede ser su aporte a las políticas sociales? Analizaremos centralmente las contribuciones de la Psicología Social y la Psicología Social Comunitaria Latinoamericana a estas cuestiones.

Redes sociales y complejidad: una mirada genealógica desde las ciencias sociales

“La trama de la vida está constituida por redes dentro de redes... Dondequiera que encontremos sistemas vivos –organismos, partes de organismos o comunidades– podremos observar que sus componentes están dispuestos en forma de red. Si vemos vida, vemos redes” (Capra, 1996: 54). Los conceptos que las Ciencias Sociales utilizaron hasta mediados del Siglo XX resultaron insuficientes para abordar las problemáticas que plantea la vida social. Fueron surgiendo nuevos paradigmas, se cuestionó la mirada reduccionista, mecanicista y lineal que dominaba las ciencias, se problematizaron dualismos prototípicos de la modernidad como mente-cuerpo, naturaleza-cultura, individuo-sociedad, sujeto-objeto. En el marco del pensamiento complejo se acuñó la noción de red, desde diferentes autores y disciplinas, con perspectivas holísticas.

Fue Jacob Levy Moreno, a principios del siglo XX, con la sociometría, quien propuso analizar y representar gráficamente las interacciones entre los miembros de un grupo. Desde la Antropología, John Barnes fue el primero que incorporó la noción de red en 1954, al estudiar las relaciones formales e informales en una aldea de pescadores noruegos (Slusky, 1996). Este concepto fue retomado por diversos autores, entre los que podemos destacar en la actualidad a Carlos Reynoso, quien relaciona

el análisis de redes sociales (ARS) a los estudios antropológicos y las nuevas etnografías que colocan las producciones virtuales como su objeto de estudio (Corona Rodríguez, 2013; Linne, 2014). Autores como Robert Castel (1991), Manuel Castells (2009) y Bruno Latour (2005) analizaron, desde una perspectiva sociológica, las redes en la dinámica de la vida social contemporánea.

Las Teorías de la Complejidad realizaron los principales aportes epistemológicos y metodológicos a la perspectiva de red. Podemos citar a Edgard Morin, Gregory Bateson –quien afirmó que “grandes partes de las redes del pensar están fuera del cuerpo” (1972: 349)– y Fritjof Capra (1996), quien planteó una perspectiva ecológica integral que considera la trama de la vida como múltiples redes interconectadas. Gilles Deleuze y Felix Guattari (1977), con su concepto de rizoma, enriquecieron la perspectiva de red analizando los procesos de cambio y las tensiones micropolíticas presentes en los procesos colectivos.

Los estudios sobre la Teoría de la Comunicación Humana y la Terapia Familiar, influenciados por la Teoría General de los Sistemas y la Cibernética, generaron una nueva línea de trabajo en salud mental. Podemos citar entre sus referentes a Ross Speck (1973) que a mediados del siglo XX comenzó a trabajar con redes, ampliando el campo de trabajo con el padecimiento mental. Carlos Slusky (médico argentino, residente en Estados Unidos) estudió las redes personales, y Sebastián Bertucelli, psicólogo cordobés, aplicó el concepto de red al análisis epidemiológico. Por otra parte, también en nuestro país Mario Rovere (1999) incorporó las redes en las intervenciones en salud, y Elina Dabas y Denise Najmanovich han motorizado eventos, publicaciones y líneas de investigación interdisciplinaria sobre redes. Desde el Trabajo Social esta perspectiva incorporó un enfoque multidimensional en las intervenciones (Núñez, 2008; Calvo, 2009; Rabenko, 2006). Las redes también son abordadas por otras ciencias: cibernética, geometría, ciencias biológicas, neurociencias, etcétera. Su análisis excede el objetivo de este trabajo.

Podríamos agrupar los aportes de las Ciencias Sociales a la perspectiva de red en dos grandes líneas: la estructural, que analiza las relaciones que se establecen en una población determinada (grupos, familias, comunidades, regiones), y la hermenéutica, que pone el acento en los flujos de comunicación que se intercambian y en los sentidos que se construyen. Ambas se complementan.

¿Qué son las redes sociales?

El concepto de red es polisémico. Como ya vimos, se nutre en las Ciencias Sociales de diferentes teorías, perspectivas metodológicas y epistemológicas. Para la Psicología Social la red es una metáfora (Pakman, 1995) que permite reflexionar y visibilizar relaciones sociales en múltiples dimensiones. En ocasiones esta metáfora se refiere a una trama, una estructura o flujos de comunicación en movimiento permanente.

Manuel Castells (2009) define la red como un conjunto de nodos interconectados. La importancia de cada nodo depende de la cantidad de información que concentra y de la eficacia de sus intervenciones en función de los objetivos buscados. Para este autor las redes son configuraciones comunicativas que, para ser eficientes, requieren de tres rasgos fundamentales: a) *flexibilidad*: mantienen su objetivo aunque cambien sus componentes; b) *adaptabilidad*: pueden expandirse o reducirse manteniendo su funcionamiento; y c) *supervivencia*: lo central es mantener las conexiones para sostener la red. Las redes están instauradas y al mismo tiempo se construyen y modifican en procesos flexibles, autogenerados, con actores múltiples. Los sujetos y las organizaciones modulan sus pautas de funcionamiento, pero “una vez establecidas y programadas, las redes siguen las instrucciones inscritas en su sistema operativo y pueden autoconfigurarse dentro de los parámetros de los objetivos y procedimientos que se le hayan asignado” (Castells, 2009: 45). La noción de autoconfiguración, aplicada a las redes sociales, entra en tensión con el concepto de autonomía y cambio. Las redes se organizan en función de valores e intereses, por lo tanto están atravesadas por flujos de poder.

La perspectiva de red, para la Psicología Social, provee simultáneamente de: a) *alternativas para la intervención social*, brindando la posibilidad de visibilizar interacciones, trazar límites y plantear objetivos, permitiendo el diseño de prácticas y estrategias para la acción, y posibilitando trabajar con sujetos (individuales y colectivos) y sus relaciones, incorporando la dimensión cultural y el análisis del contexto; b) *formas para teorizar lo social* desde perspectivas complejas, transdisciplinarias.

Según Reynoso (2010), hay dos tipos de redes sociales: las de primer orden, sostenidas por relaciones presenciales, y las de segundo orden, que se generan a partir de interacciones virtuales, mediadas por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las redes de primer orden, a su vez, se pueden clasificar en redes primarias o personales,

Redes mediadas por tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

y redes secundarias o institucionales. *Red personal o primaria* es el conjunto de relaciones “que un individuo percibe como significativas o define como diferenciadas de la masa anónima de la sociedad” (Sluzki, 1996: 42). Esta red constituye el *nicho interpersonal* del sujeto. La red primaria evoluciona según las edades de la vida, la situación social, etcétera. La *red institucional o secundaria* se define a partir de una tarea, un conflicto, una necesidad compartida. “Es el conjunto de personas u organizaciones reunidas alrededor de una misma función, en un marco institucionalizado” (Elkaïm, 1989: 47). Este tipo de redes proporciona modelos para organizar intervenciones socio-comunitarias.

Podemos diferenciar diferentes tipos de redes secundarias: a) *red comunitaria*: Maritza Montero la define como un “entramado de relaciones que mantienen un flujo y reflujo constante de informaciones y mediaciones organizadas y establecidas en pro de un fin común” (2003: 182), se construye en un marco territorial común o a partir de intereses compartidos; b) *red intra-institucional*: relaciones que se establecen entre los integrantes de una institución que escapan a la organización jerárquica y formal, se basa en objetivos comunes, afectividad y lazos que trascienden los roles establecidos, y tiende a generar intercambios comunicacionales que estimulan el desarrollo de proyectos y la coordinación de tareas (Rovere, 1999: 26); c) *red inter-institucional*: se conforma cuando se establecen relaciones entre diferentes organizaciones, en función de un objetivo o tarea común, y se denomina *red intersectorial* cuando se coordinan acciones entre personas u organizaciones de diferentes sectores.

Las redes secundarias se pueden representar de diferentes formas, una de ellas es la *georreferenciación* que implica la elaboración de un mapa territorial de redes sociales, en función de un objetivo (Bertucelli, 2000: 186). En las prácticas del trabajo comunitario red primaria y secundaria se ensamblan, confluyen o colisionan, se entrelazan de diversas maneras en mapas complejos. Algunas de estas redes, además, pueden funcionar parcial o totalmente virtualizadas.

“El ser humano construye significados al interactuar con su entorno natural y social, interconectando sus redes neuronales con las redes de la naturaleza y las redes sociales. Esta interconexión funciona mediante el acto de la comunicación. Comunicar es compartir significados mediante el intercambio de información. Para la sociedad en sentido amplio, la principal fuente de producción social de significado es el proceso de comunicación socializada... La transformación continua de la tecnología de la comunicación en la era digital extiende el alcance de los medios de comunicación a todos los ámbitos de la vida social en una red que es al mismo tiempo local y global, genérica y personal, en una configuración constantemente cambiante... La transformación del entorno de las comunicaciones afecta directamente la forma en que se construye el significado” (Castells, 2012: 23).

Los cambios tecnológicos han modificado la cultura contemporánea y, por lo tanto, se ha modificado la subjetividad y la manera de comunicarse. Se construyen nuevos espacios, nuevas temporalidades, nuevos lenguajes, nuevas formas de relación social, nuevas organizaciones institucionales, nuevas dimensiones culturales, nuevas modalidades de trabajo y socialización. La vida cotidiana se ha modificado rápidamente en los últimos cincuenta años, la cultura tecnológica o “tecnocultura empieza a constituirse como uno de los rasgos principales del imaginario contemporáneo” (Levis, 2014: 303).

Marshall McLuhan analizó, a mediados del siglo XX, el papel de las tecnologías de la comunicación en la vida cotidiana. Definió “los medios como extensiones o prolongaciones de nuestros órganos, sentidos y sistema psíquico” que configuran nuestra experiencia subjetiva e intersubjetiva (Valdettaro, 2011: 14). Los medios de comunicación configuran el ambiente de una época, a la manera de una interfaz, y modulan el contacto del sujeto con el contexto. Para este autor pueden generar embotamiento de los sentidos y hasta implicar la anulación del sujeto. Cuando McLuhan analizaba el papel de las tecnologías en las prácticas cotidianas, aún no se habían incorporado las aplicaciones que surgieron en estos últimos años que posibilitan la convergencia de medios, movilidad, interactividad instantánea, simulación, geolocalizaciones o producción colaborativa. Aparece un sujeto móvil e itinerante de la

nueva aldea globalizada en medio de un “océano de mensajes” (Vizer y Carvalho, 2014: 54). Retomando las afirmaciones de McLuhan, nos preguntamos: ¿podrían las personas ser relegadas a funcionar como extensiones humanas de las máquinas? ¿Ser sólo un recurso humano utilizado para sostener una ecología mercantil de sistemas tecnológicos autoregulados? (Vizer y Carvalho, 2014) ¿Estamos en presencia de subjetividades post-orgánicas, que dejan de ser fuerza de trabajo para la producción industrial para dar lugar a otros cuerpos y subjetividades, inspirados en el modelo mercantil, amenazados por la obsolescencia en busca de actualización constante, intimados a maximizar su flexibilidad y capacidad de reciclaje? (Sibilia, 2005) ¿Qué nuevos mecanismos de control son posibles a partir de las TIC?

Hay diferentes posiciones epistemológicas para abordar el estudio de las tecnologías de la información y la comunicación. La representativista considera que los medios de comunicación son espejo de la realidad que representan, en tanto la perspectiva construccionista afirma que los medios, a través de sus lenguajes, contextos o marcos perceptivos, formatean significados y son parte del proceso social de construcción de realidad.

Las TIC intervienen en los mecanismos de instauración de sentido. Pueden modificar actitudes, persuadir, manipular. La construcción de sentido está en el centro del análisis de las tecnologías de la comunicación. Para ello necesitamos desarrollar una mirada crítica que considera que las TIC son “artefactos sociales, productos de intercambios situados histórica y culturalmente... Funcionan dentro de pautas de relación... No son mapas o espejos de otros dominios –mundos referenciales o impulsos interiores– sino excrescencias de modos de vida específicos, rituales de intercambio, relaciones de control y de dominación” (Gergen, 1996: 77).

La virtualización de las relaciones cotidianas interroga sobre la existencia de comunidades virtuales. Éstas aparecen por procesos de desterritorialización de las relaciones comunitarias a partir de las interacciones mediadas por TIC, que amplían las formas de “estar con otros, de interactuar y de construir sentido” (Rizo García, 2013: 59). El territorio, en estas comunidades virtuales, está conformado por “lugares en red”. Milton Santos llama territorios horizontales a los que se construyen compartiendo espacios, y territorios verticales a los que se conectan por flujos de información (citado en Tobar, 2010: 16). Las redes comunitarias pueden entonces organizarse desde entramados de relaciones presenciales o virtualizadas, o una combinación de ambas.

Desafíos para las políticas sociales

La perspectiva de las redes sociales puede brindar herramientas adecuadas para trabajar algunos desafíos actuales de las políticas sociales. Entre otros, podemos mencionar:

- a. *Articulación entre diferentes instituciones, corresponsabilidad e intersectorialidad.* Generar y fortalecer redes secundarias, transitorias o estables, permite abordar trabajos coordinados entre áreas u organizaciones donde se defina un problema común, se realicen acuerdos de intervención y se sostengan proyectos compartidos. El funcionamiento de mesas barriales o regionales, presente en algunas políticas sociales, es muestra de esto (Ussher, 2015a).
- b. *Trabajo con situaciones familiares y comunitarias de alta vulnerabilidad.* Las redes de apoyo basadas en vínculos solidarios que buscan fortalecer las redes personales y comunitarias son herramientas adecuadas para abordar violencias, pobreza persistente o conflictos con la ley, entre otras situaciones. Esta perspectiva permite ir configurando una clínica comunitaria e interdisciplinaria en consonancia con la Ley Nacional de Salud mental 26.657 (Ussher, 2015c).
- c. *Instrumento para la participación comunitaria.* Afirmamos que las redes están atravesadas por tensiones de poder pueden por lo tanto ser instrumento para la dominación y el control, o espacio para la resistencia, la lucha y la organización popular. Ello requiere fortalecer una mirada crítica frente a los procesos de construcción de sentido que plantean los núcleos hegemónicos. La red es lazo social y también interacción comunicativa que construye sentido a partir de los intercambios, y en ese proceso también construye subjetividad.
- d. *Incluir los territorios virtuales, como herramienta y recurso.* En cualquiera de los niveles de construcción de redes TIC se pueden incorporar como herramienta en las intervenciones. Por ejemplo, el botón de pánico utilizado en situaciones de violencia intrafamiliar, o el uso de grupos de comunicación en las mesas barriales, son recursos que ya se están utilizando y se podrían incrementar con el aumento de las posibilidades de acceso a las tecnologías.

Tanto la perspectiva estructural, que genera instrumentos para modelizar relaciones (por ejemplo, los mapas de georeferencia), como la posición hermenéutica que analiza las líneas de sentido que se construyen en los procesos de comunicación, son aportes que pueden brindar recursos adecuados a políticas sociales que buscan la construcción de lazos justos y solidarios.

Las redes se tejen desde los territorios, con perspectiva estratégica, cuidando los lazos que ya existen, respetándolos, apoyando proyectos de la propia comunidad, con heterarquías, es decir jerarquías diferentes, rotativas o simultáneas, que fortalecen liderazgos generativos. Una política social con enfoque de red deberá tener la capacidad de fortalecer estos vínculos, la flexibilidad para permitir modelos de configuración propios de cada trama colectiva y una posición ética y política que vigile permanentemente los mecanismos de poder problematizando dominaciones hegemónicas.

Bibliografía

- Bateson, Gregory (1972): *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Lohlé.
- Bertucelli, Sebastián (2000): “De la epidemiología a la endoepidemiología”. En *Cuadernos Salud y Sociedad*, número 7, OPS-WDC.
- Calvo, Liliana (2009): *Familia, resiliencia y red social*. Buenos Aires, Espacio.
- Capra, Fritjof (1996): *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, Anagrama.
- Castel, Robert (1991): “La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión”. En M. Acevedo y J. Volnovich, *El espacio institucional*. Buenos Aires, Lugar.
- Castells, Manuel (2012): *Redes de indignación y esperanza*. Madrid, Alianza.
- Castells, Manuel (2009): *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza.
- Corona Rodríguez, José (2013): “Etnografía de lo virtual: experiencias y aprendizajes de una propuesta metodológica para investigar Internet”. En *Razón y palabra*, número 82.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1997): *Rizoma*. Valencia, Pre-textos.
- Elkaïm, Mony (1989): *Las prácticas de la terapia de red*. Barcelona, Gedisa.
- García, Rolando (2000): *El conocimiento en construcción*. Barcelona, Gedisa.
- Gergen, K. (1996): *Realidades y relaciones. Aproximación a la construcción social*. Barcelona, Paidós.
- Latour, Bruno (2005): *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*. Buenos Aires, Manantial.
- Levis, Diego (2014): *La pantalla ubicua*. Buenos Aires, La Crujía.
- Lévy, P. (1999): *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, Paidós.
- Linne, Joaquín (2014): “Dos generaciones de nativos digitales”. En *Revista Intercom*, RBCC, volumen 37, número 2.
- Merklen, Denis (2005): *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires, Gorla.
- Montero, Maritza (2003): *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Núñez, Rodolfo (2008): *Redes comunitarias*. Buenos Aires, Espacio.
- Pakman, Marcelo (1995): “Redes: una metáfora para la práctica de intervención social”. En Dabas y Najmanovich (compiladores), *Redes. El lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires, Paidós.
- Rabenco, Fernando (2006): “Red por los derechos del niño y adolescente del Partido de La Matanza”. En Dell’Anno, A. y Teubal, R. (compiladores), *Resignificando lo grupal en el Trabajo Social*. Buenos Aires, Espacio.
- Reynoso, Carlos (2011): *Redes sociales y complejidad. Modelos interdisciplinarios en la gestión sostenible de la sociedad y la cultura*. Buenos Aires, Sb.
- Reynoso, Carlos (2010): *Redes sociales. Usos y cambio cultural*. En <http://carlosreynoso.com.ar>.
- Rizo García, M. (2013): “Comunicación interpersonal digital y nuevas formas de comunidad. Reflexiones sobre la comunicación pos-masiva”. En *Imagonautas, Revista interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, volumen 3, número 2.
- Rovere, Mario (1999): *Redes en salud. Un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad*. Secretaría de Salud de la Municipalidad de Rosario.
- Sibilia, Paula (2005): *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires, FCE.
- Sluzki, Carlos (1996): *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona, Gedisa.
- Speck, Ross y Attenave, C. (1973): *Redes Familiares*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Tobar, Federico (2010): “Gestión territorial en salud”. En Chiara, Magdalena y Moro, Javier (compiladores), *Pensando la agenda de la política. Capacidades, problemas y desafíos*. Buenos Aires, UNGS.
- Ussher, M. (2015a): *Redes sociales y territorio. Reflexiones en torno al concepto de intersectorialidad*. Trabajo presentado en el VII Congreso

Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires, 25 al 28 de noviembre.

Ussher, M. (2015b): "Políticas sociales y salud mental: atravesamientos y tensiones". En *Revista de Políticas Sociales*, año 1, número 2, Universidad Nacional de Moreno.

Ussher, M. (2015c): "Hacia la construcción de una clínica comunitaria". En Laura Bonaparte, editora, *¿Interdisciplina en la intervención clínica?* Terceras Jornadas de Salud Mental y Adicciones, Buenos Aires, Ministerio de Salud.

Ussher, Margarita (2014): *Redes sociales y complejidad. Psicología Social y Comunitaria*. Ficha de cátedra, Universidad de Moreno.

Ussher, M. (2009): *Redes sociales e intervención comunitaria*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires.

Valdettaro, Sandra (2011): *El dispositivo Mc Luhan. Recuperaciones y derivaciones*. Rosario, UNR.

Vizer, E. (2006): *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*. Buenos Aires, La Crujía.

Vizer, E. y Carvalho, H. (2014): "Caja de Pandora: tendencias y paradojas de las TIC". En Vizer, E. (coordinador), *Lo que McLuhan no predijo*. Buenos Aires, La Crujía.

Aproximaciones a la noción de trabajo

Franca Bonifazzi

Investigadora del Centro
de Desarrollo y Territorio,
Universidad Nacional de
Rosario

franca_menteyo@hotmail.com

La cuantiosa bibliografía que se puede hallar referida a la historia de trabajo, en su mayoría acompañada de la reflexión sobre la cuestión social, coincide en que se trata de un interrogante de la modernidad (Neffa, 2003; Méda, 2004, 2007). Si bien parece que existió desde siempre, hablar de y sobre el trabajo apenas supera los 240 años en la larga vida de la humanidad. Una de las características que presenta el concepto de trabajo es su *carácter histórico*, en palabras de Dominique Méda: “es un conglomerado de capas de significación diferentes que fueron depositadas en los últimos siglos y que, de cierta manera, se sedimentaron olvidando su carácter histórico” (Méda, 2007). En términos de este autor, podría decirse que hubo tres momentos con relación a la significación de dicho concepto, los cuales se suplementan sin sustituirse unos a otros.

Una primera etapa surgió con las reflexiones de los autores la Economía Política, entre ellos Adam Smith y sus contemporáneos, durante el siglo XVIII y XIX, donde el trabajo aparece en escena como *unidad*. “El” trabajo refiere a una unidad de medida que permite homogeneizar los esfuerzos y relacionar actividades entre sí que hasta antes no eran posibles. El trabajo como instrumento de comparabilidad de todo, como factor de producción, como energía y factor de propiedad del individuo (Méda, 2007). A partir de esta concepción se desnaturalizan las relaciones sociales, el individuo se emancipa y se enriquece individualmente, a la vez que aumenta la riqueza colectiva y de la sociedad. Sin embargo, concebido como esfuerzo, no deja de ser sinónimo de pena y sacrificio para los economistas de la época.

A partir de este último punto, se desprende la segunda significación del trabajo: como *esencia del hombre*, como “libertad creadora” por la cual el hombre transforma, acomoda, domestica el mundo y lo vuelve habitable (Méda, 2007). Hegel y Marx, con sus diferencias, han sido grandes exponentes de esta vertiente, el último resaltando la imposibilidad de realización de ese sueño de libertad, del trabajo como obra, dentro de la

alienación que produce el sistema capitalista al expropiar al trabajador de su producción y la consiguiente necesaria abolición de la relación salarial.

Finalmente, las teorizaciones de fines del siglo XIX, que han sido sustrato de la praxis de los Estados de Bienestar, consideraban que en lugar de suprimir las relaciones salariales, éstas serían la vía por la cual –a través de la intermediación del Estado como garante y protector del empleo– se *distribuirían las riquezas y se generaría un orden social más justo*, aunque contradictoriamente se dejarían las reflexiones sobre la autonomía y alienación (Méda, 2007).

Se podría convenir que de las distintas significaciones –todas ellas enmarcadas en la reflexión eurocéntrica– la irrupción de la categoría del trabajo y el trastocamiento del orden social previo se debe a que es el medio por el cual *se derrumban las barreras sociales y se invierten las posiciones adquiridas por nacimiento* que generaban los órdenes sociales anteriores al capitalismo. Cabe efectuar la salvedad de que para el marxismo se continúa con una situación de opresión: los trabajadores son “libres de vender su fuerza de trabajo”, pero no poseen los medios de producción ni pueden realizarse plenamente. Sin embargo, ha sido a través de la organización de los sindicatos y partidos políticos aliados del movimiento obrero que las conquistas sociales fueron convirtiendo progresivamente a los asalariados en sujetos de derecho, no agotando la categoría de trabajo solamente a la relación salarial. Destacar tal ruptura de representaciones implica comenzar a trazar vinculaciones que existen entre *la noción de trabajo y los órdenes sociales y políticos*, más contemporáneamente, con la democracia de masas, y la necesidad de que la mirada politológica problematice estas cuestiones.

Julio Neffa, por su parte, realiza una sistematización de las distintas acepciones del trabajo, y profundiza la reflexión entre quienes lo abordan desde una mirada económica –teoría del valor–, quienes lo consideran



esencial o inherente a la antropología del ser humano, hasta quienes hablan del fin del trabajo. La mirada del autor pone en foco la necesidad de situarlo históricamente, genealógicamente, para dar cuenta de que es un valor que aparece con dimensiones de debate público producto de la revolución industrial y que aún permanece. Si bien quizás no sea una cualidad antropológica o constitutivo de la esencia del hombre, lo cierto es que desde la modernidad la organización social se ve atravesada por la cuestión social y del trabajo (Neffa, 2003). Más aún, el trabajo no se agota en la relación de producción, sino que también implica dimensiones psíquicas y subjetivas que afectan a los sujetos individuales y colectivos, al lazo social, a la vida en común, en definitiva a lo político.

En sintonía con lo antes expuesto, la reflexión sobre el trabajo también debe ser abordada desde su *espacialidad*, su carnadura territorial, en particular en el marco del pensamiento de América Latina. Existe una amplia bibliografía que caracteriza lo latinoamericano como lo deficiente, lo fallido o lo subdesarrollado, con condicionamientos estructurales que condenan a la región a un desarrollo “dependiente”. Por otra parte, hay quienes han planteado que la dependencia es el límite para poder desarrollarnos, por tanto una ruptura con tal condición permitiría avanzar en un proyecto de independencia y liberación. A estos debates cabe agregar, en sintonía con Carballada, que la llamada “cuestión social” en Latinoamérica es una “cuestión nacional”, ya que dicho autor sostiene que “en nuestro continente, la serie de circunstancias que construyen los escenarios de intervención otorgan una dimensión singular y propia a la intervención social. Donde este hacer implica la necesidad

de estar situado en una serie de coordenadas históricas y culturales para poder comprender y explicar la esencia de los problemas sociales, la construcción de la demanda, el sentido de ésta, lo que se oculta detrás y lo que se naturaliza. (...) La cuestión social surge como producto de diferentes tensiones. Una de ellas es la propia dispersión de culturas y civilizaciones que origina la conquista, con la consecuente resistencia a estos nuevos signos del poder. Como forma de respuesta a este avasallamiento, el asedio cultural del colonizador es respondido desde la tenacidad del colonizado como forma de resistencia. Es allí donde se construyen nuevos signos de sociabilidad en la búsqueda del lazo social perdido o avasallado” (Carballada, 2010: 5).

La cuestión del trabajo no dejó de ser uno de los frentes de batalla sobre los sentidos de la democracia en nuestro país. En 1904 se envió el primer proyecto al Congreso con el objetivo de regular el trabajo obrero y sus relaciones con el capital, proveniente de Joaquín V. González. En el mismo año, en plenos tiempos del roquismo, también se encomendó a Biale Massé llevar adelante un estudio sobre las condiciones del trabajo y de la población en general, poniendo en evidencia la pauperización extrema a la cual se encontraban sometidas las clases trabajadoras argentinas. Cabe destacar que, más allá de las críticas del Informe de Massé en su *Situación de la clase obrera en Argentina*, la mirada que efectuaban los positivistas de la época desestimaba a la clase trabajadora criolla y mestiza por considerarla ociosa y sin condiciones de participar en la construcción de un país capitalista (González, 2011). El gaucho no era el trabajador de la Europa que tanto añoraron Sarmiento y Alberdi

para la construcción de la Argentina triunfante. Por tanto, más allá de las tibias propuestas como la Ley 4.661 en 1905, la creación en 1907 del Departamento Nacional del Trabajo –a los fines de sistematizar estadísticas relativas al mundo laboral–, y la ley 8.999 de Cantilo y Palacios que ampliaba las funciones del Departamento mediante el Consejo del Trabajo, reinaba una concepción de leve incorporación y fuerte represión a los trabajadores.

En la denominación de “cuestión social” anida la formulación del “contener la conflictividad social”, del qué hacer con “lo social”, como algo exógeno a la vida del país. Más precisamente, si bien existieron relaciones entre el movimiento obrero y el Estado, y se evidenciaron instancias de arbitraje, no fue hasta la llegada de Perón en 1943 a la recientemente creada Secretaría de Trabajo y Previsión Social que el trabajo pasó de ser una “cuestión” a convertirse en el pilar de la democracia, con la ampliación de derechos, y no ajena a los problemas de la vida nacional.

Situándonos en el debate argentino, el *derecho al trabajo* devino pivote de la constitución del lazo social en proyectos políticos tales como el peronismo desde 1943 hasta 1955 y el kirchnerismo desde 2003. Ha sido prioridad y objetivo del proyecto político del peronismo la realización comunitaria mediante el trabajo, cristalizada en definiciones tales como aquella que afirmaba la existencia de “una sola clase de hombres: los que trabajan”. También la estrategia de poner al trabajo al centro de las decisiones de la política y las políticas es una máxima reiterada en tiempos kirchneristas. En este sentido, para el peronismo y el kirchnerismo el trabajo no es una exigencia sólo para la satisfacción de las necesidades materiales de la existencia, sino que también contribuye a la creación de la identidad, al desarrollo de la personalidad, al conocimiento de lo que somos capaces de hacer, a vincularnos con otros, a vivir en sociedad.

La cuestión social implica el interrogante acerca del conjunto de circunstancias que interpelan a la sociedad, las emergentes en tensión entre integración y desintegración, o tal como la define Robert Castel (2004): “es la aporía fundamental sobre la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de la fractura”. Definir la cuestión social como los problemas del trabajo implica el reconocimiento de la dimensión profunda de la organización social y su conflictividad: la dilemática relación entre el capital y el trabajo, las discusiones sobre la apropiación del excedente económico –de lo producido socialmente como comunidad– o la desna-

turalización de los problemas sociales; y acarrea una dimensión profunda de búsqueda de un orden más justo e igualitario. En definitiva, el trabajo es una categoría central para la reflexión de la política.

Cabe destacar que en nuestro país la revalorización del trabajo realizada con el peronismo opera como una novedad, como un nuevo modo de lectura de lo social desde el Estado y el gobierno. A saber: para el peronismo la noción de trabajo hace referencia a la constitución del colectivo de trabajadores, a una construcción doctrinaria donde el trabajo es un valor que iguala a todos los argentinos, a la vez que propicia dignificación y bienestar para él mismo, a una nueva matriz de distribución de los bienes económicos y simbólicos de una comunidad, y a su vez materializa años de modificación en las relaciones sociales en la Constitución Nacional a partir de 1949. Su contexto de emergencia, en una economía industrial y un capitalismo de producción, llevó a que las pugnas por el proyecto de país se dirimieran entre quienes querían perpetuar un modelo social excluyente, sin distribución de la renta diferencial de la tierra, y quienes se vieron por primera vez siendo protagonistas de la democracia y de un modelo de país.

Por su parte, la llegada del kirchnerismo al poder se manifestó en un contexto de debilidad política, de agotamiento de la expresión local del modelo neoliberal, aunque en el marco de la globalización del patrón de acumulación de valorización financiera que socava las bases de las economías de trabajo. El kirchnerismo incorporó no sólo la problematización sobre las condiciones de trabajo, sino que tuvo el desafío de “crear empleo”. Por tanto, no se identificó claramente al trabajo como un valor que fuera igualador social y de ciudadanía, ya que el escenario contextual no permitía garantizar tal enunciado. Los primeros años de Néstor Kirchner estuvieron signados por un período de recuperación económica, refuncionalización de la industria nacional, estabilidad macroeconómica, superávit fiscal y creación de empleo. Aquí se abre camino a la diferenciación entre empleo y trabajo, siendo el primero aquel que permite recibir una remuneración a cambio de una actividad. Trabajar en la actualidad no necesariamente equivale a retribución, porque existen “trabajos solidarios”, “trabajos ad honorem”, “trabajos no remunerados”. Por su parte, la definición de Kirchner de que “los problemas de la pobreza no se solucionan desde las políticas sociales sino desde las políticas económicas” modifica el eje, ya no centrado en un nuevo modo de pensar lo social, sino en mantener un superávit fiscal que permitiera el desendeudamiento y la distribución del ingreso. Es decir, ubicando a la economía en el centro del debate desde una apuesta



keynesiana. La propuesta de los años kirchneristas se emparentó con ampliar la demanda agregada, aumentar los niveles de empleo y mejorar la empleabilidad de los trabajadores, pero tibiamente pudo avanzar en recuperar el colectivo de los trabajadores, aún hoy fragmentado y con serios déficit de representación por sus delegados gremiales, lo que ha llevado a la partición no sólo de la CGT sino también de la CTA. La fuerte transferencia de ingresos que garantizaba en años peronistas la negociación colectiva no puede ser ampliada a todos los trabajadores por el alto índice de informalidad laboral, lo que ha obligado a otras medidas de apropiación del excedente económico, tales como la recuperación por parte del Estado de las AFJP o de YPF, entre otras, dando cuenta que en una economía globalizada y de concentración financiera la distribución no sólo se garantiza con hipótesis económicas heterodoxas, sino con decisiones políticas que implican avanzar en desmontar nudos concentrados de la economía.

Asimismo, se generaron instrumentos de fuerte innovación conceptual vinculados a la noción de trabajo, como la Asignación Universal por Hijo definida como la ampliación del derecho a percibir el salario familiar de un trabajador formal –comúnmente denominado “en blanco”–, para que la percepción de este ingreso alcance a todos los trabajadores, reconociendo a los trabajadores informales –“en negro”–, precarizados e incluso desocupados. Retomando a Madoery (2012), una lectura política de estos procesos implica considerar que se trata de una categoría política, históricamente situada y sujeta a la disputa por el sentido, donde se torna fundamental repensar el espacio social por la posibilidad de resignificar la teoría y la política, de habilitar la posibilidad de lo diverso, lo heterogéneo, de confrontar con la globalización desterritorializante y proponer un pluriverso de múltiples territorialidades económicas, culturales, institucionales y ambientales, distintas de la razón moderna que neutraliza analíticamente el espacio social en nombre de un progreso universal y un capitalismo deslocalizado. En este contexto emergieron distintas iniciativas de política que resignificaron la noción de trabajo.

Luis Castillo Marín diferencia *tres niveles de políticas de empleo*: “*políticas de empleo en sentido amplio*”, es decir el conjunto de intervenciones de gobierno que inciden en la cantidad y la calidad del empleo; “*políticas de empleo de carácter general*”, que incluyen el conjunto de programas que mejoran el funcionamiento del mercado de trabajo; y “*políticas de empleo particulares*”, entendiéndolo por ello al conjunto de acciones tendientes a reducir las desigualdades que afectan a grupos particulares de trabajadores en su posibilidad de acceder a un empleo o

mejorar la calidad del mismo (Castillo Marín, 2008). En los hechos, no sólo se realizaron esfuerzos macroeconómicos por “crear trabajo”, sino que se llevó adelante una batería de políticas identificando los sectores más vulnerados en la garantía al derecho al trabajo –jóvenes, trabajadores informales, trabajadores desocupados–, e incluso se trabajó en legislación específica para grupos particulares, como el de las “amas de casa”, las trabajadoras de casas particulares y los trabajadores rurales, entre otros. Si bien se avanzó en combatir el desempleo y la exclusión mediante políticas de carácter integralmente económicas que tendientes a revertir los efectos de la desestructuración de la sociedad salarial, la implementación de políticas de empleo de carácter general fueron focalizadas –paradigma de políticas del BID–, con rasgos asistencialistas, de transferencia de ingresos o consolidación de activos (microcréditos, estrategias de autoempleo) que delegaron en las capacidades individuales la resolución de un problema de carácter estructural.

En función de lo expuesto, persiste el desafío de avanzar en desarticular las desigualdades propias de la heterogeneidad en el seno de la clase trabajadora (trabajo no registrado, terciarización, extranjerización de las relaciones laborales), para poder recuperar el ideal igualitario del trabajo y reconstituir una dinámica sindical que permita defender adecuadamente los intereses de la clase trabajadora a partir de las características propias de la temporalidad y la espacialidad que nos atraviesa, con la clara conciencia del carácter político, social y estructural que atraviesa a la definición de la noción del trabajo como a la política laboral (*Derechos Humanos en Argentina*, 2012).

El revés que implicó el deterioro social de los primeros meses del gobierno de Cambiemos, con oleadas de despidos frente a la implementación de una clara política económica de corte neoliberal, así como el veto a la ley de “emergencia ocupacional” que había sido sancionada en el Congreso Nacional, desplazó al trabajo del centro de la agenda pública y a la posibilidad de avanzar en garantizar su derecho, alejando aún más el horizonte de una equidad social posible, y reclusando nuevamente la noción de trabajo a un problema de carácter individual y la tensión del desempleo a una dilemática con la que la sociedad argentina pareciera estar dispuesta a convivir. Recuperar la noción de trabajo como una concepción eminentemente política y el derecho a garantizarlo socialmente tendría que seguir siendo la apuesta y el horizonte utópico de quienes detrás de ese valor perseguimos la constitución de un orden social más justo.

Bibliografía

AAVV (2013): *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2012*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Carballeda, Alfredo Juan Manuel (2008): “La cuestión social como cuestión Nacional, una mirada genealógica”. En *Revista Margen*, número 51.

Castel, Robert (2004): *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Paidós.

Castillo Marín, Luis (2008): *Las políticas de empleo en la Argentina, una necesaria revisión crítica*. Buenos Aires, UNTreF.

González, Horacio (2011): *Genealogías de Trabajo y la Violencia en la historia Argentina*. Rosario, HomoSapiens.

Madoery, Oscar (2012): “El desarrollo como categoría política”. En *Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año IV, número 7, Buenos Aires, CLACSO.

Méda, Dominique (2004): *Le travail. Que sasis-je?* París, Puf.

— (2007): “¿Qué sabemos sobre el trabajo?”. En *Revista del Trabajo*, número 4, año 3. Buenos Aires, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.

Neffa, Julio (2003): *El trabajo Humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires, Asociación Trabajo y Sociedad.

Escuelas secundarias: ¿y ahora qué pasa?

Fabían R. Otero

Docente de la
Licenciatura en
Educación Secundaria,
UNM

fabian.otero@sadop.edu.ar

Este escrito es una interpelación sobre la escuela secundaria ante el cambio de partido gobernante en la Argentina y frente a la necesidad de continuar con un movimiento de sentido político para la educación de adolescentes y jóvenes. Organizamos esta presentación alrededor de tres ejes: la continuidad (o no) de las políticas públicas para el nivel, la constatación (o negación) de un clima epocal de reconocimiento de derechos de adolescentes y jóvenes y, finalmente, la potencialidad institucional para la realización de diversos ensayos (o el sometimiento homogeneizante y normalizador frente a parámetros nacionales estandarizados para ser evaluados por terceros independientes).

Las políticas públicas para la escuela secundaria

Con la intención de hacer memoria para poder transitar este presente y proyectar así el futuro, comenzamos este apartado recuperando las políticas públicas generadas en los últimos diez años. Son políticas que trascienden un gobierno puntual porque han sido sancionadas en el ámbito del Congreso Nacional o acordadas en el espacio del Consejo Federal de Educación, dando cuenta de una construcción colectiva y federal para la escuela secundaria argentina. Las principales medidas adoptadas por este reciente gobierno dan cuenta de un desconocimiento de estas legalidades mediante el uso indiscriminado de los “decretos de necesidad y urgencia” por parte del Poder Ejecutivo Nacional, situación que aún no ha llegado a la esfera de lo educativo.

El consenso social que alcanzaron la Ley de Financiamiento Educativo (26.075) y la Ley de Educación Técnico-Profesional (26.058) en el año

2005 comenzó a establecer una orientación diferente para la escuela secundaria. Por un lado, cambios educativos con garantía de financiamiento.¹ Por el otro, un desanudar lo hecho con la escuela técnica por la Ley Federal de Educación (24.195) y un acompañamiento de la formación secundaria al lento resurgimiento económico, post crisis del año 2001, a través de un rol protagónico del Estado nacional. La escuela secundaria se articulaba nuevamente con el mundo del trabajo. Posteriormente, comenzó un proceso de consulta para la futura sanción de una nueva ley de educación nacional (“Jornadas Nacionales de Debate”) que culminó con la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26.206 en el año 2006. La intención era dotar de unidad al sistema escolar nacional estallado a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación en la década anterior, sumado a la extensión de la obligatoriedad escolar por parte del Estado. Estos cambios propuestos implicaron la desarticulación de los 52 formatos de Polimodales y Tercer Ciclo de la Educación General Básica dispersos por todo el país. De ahí en más se inició una política activa para la redefinición de esta escuela secundaria obligatoria a través de las resoluciones del Consejo Federal de Educación, vinculantes con las políticas educativas provinciales desde la sanción de la Ley de Educación Nacional. A estas propuestas generales se sumaron las específicas para la educación técnico profesional, las transformaciones para la formación docente inicial y permanente, el circuito de validez nacional de títulos y su correspondiente sistema federal, los NAP y los consecuentes diseños curriculares jurisdiccionales, los ciclos de orientación de la escuela secundaria, entre otras iniciativas. Junto con los diversos programas nacionales que se desplegaron durante esos años,

1. Incluyendo el salario docente mediante el resguardo legal de la “Ley de 180 días de clase y de Garantía del Salario Docente” (25.864) y “Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente” (25.919), sumado al funcionamiento pleno de las paritarias docentes nacionales y provinciales.

conformaron un verdadero movimiento político, institucional y cultural en la escuela secundaria: “Conectar Igualdad”, planes de mejora, la presencia de los CAJ, la distribución de libros y videos, el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, formaron parte de algunas de estas propuestas. Finalmente, la creación de universidades en territorios provinciales desafía a las escuelas secundarias circundantes a pensar en las trayectorias continuas y articuladas de sus egresados.

Así, podemos sostener que hasta el año 2008 se vivió una etapa de construcción de legalidades varias que posibilitaron pensar la escuela secundaria desde otros lugares. Estos dispositivos legales y programas nacionales marcaron rumbos, sentidos y horizontes políticos para la escuela secundaria. Se constituyeron en programáticos, indicando por dónde debe transitar la educación nacional en el marco de un determinado proyecto de país. Pitman (2013: 259) señala que desde 2008 comenzó una etapa de “profundización de las políticas públicas inauguradas en 2003”. Constatamos que dicha profundización se ha producido por oleadas, con momentos de mayor, menor o regular intensidad. Y así emergen las cuestiones a seguir profundizando, si se acuerda políticamente con todo lo anterior: la “inconmovible forma de lo escolar” (Tiramonti, 2011) no ha sido alterada profundamente, las condiciones y medio ambiente de trabajo docente en la escuela secundaria poco se han transformado, la necesidad de diversificar el régimen académico de la escuela secundaria dando respuesta a la multiplicidad de escuelas y contextos, los encuadres epistemológicos de algunos campos científicos presentes en los diseños curriculares jurisdiccionales no logran permear la práctica de enseñanza en el aula, las diversidades culturales pugnan por encontrar su lugar en el desarrollo curricular institucional, entre otras. Esto no implica negar lo hecho, ni congelarlo, y menos abdicar de esta “oportunidad de repensar algo que siempre estuvo lejos de ser perfecto” (Sibilia, 2012: 99), sino que invita a seguir profundizando la escuela secundaria con la que soñamos. Por lo tanto, el desafío reside en cómo dar continuidad y profundización a los acuerdos legales alcanzados y no someterlos a una revisión solamente porque lo hizo el gobierno anterior.

Los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria²

Antes de desarrollar este segundo eje de análisis, resulta necesario realizar algunas consideraciones previas sobre estos adolescentes y jóvenes desde sus múltiples identidades. Es importante desterrar la idea generalista, universal y homogénea de “el adolescente” o “el joven” restringido a lo etéreo (mero criterio o categoría estadística) o al *ethos* de clase media urbana (criterio culturalista). Preferimos hablar de modos plurales de ser adolescente o joven, de condiciones adolescentes y juveniles que difieren de acuerdo a los contextos, los tiempos históricos y políticos y la cultura que habitan (Margulis, 1996). También es importante reseñar que sobre este colectivo recayeron una serie de políticas de Estado en estos últimos años que colocaron a adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. En este marco irrumpieron la “Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes” (26.061) del año 2005, la “Ley de Educación Sexual Integral” (26.150) de 2006, la “Asignación Universal por Hijo para Protección Social” (AUH)³ de 2009, la “Asignación Universal por Embarazo para Protección Social” (AUE) de 2011, el “Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina”⁴ (PROGRESAR) de 2014, por nombrar algunas de ellas. Medidas que hablaban de una cierta articulación entre el espacio educativo y el espacio social, a modo de garantías de igualdad social que habilitaban la política educativa sectorial (Tenti Fanfani, 2009), reforzando de esta manera que los problemas sociales no se resolvían solamente desde la educación.⁵ Esto no obsta para reconocer que la escuela secundaria es “la única política de juventud que parece estar más o menos organizada” (Gallart y de Ibarrola, 1994: 33) y tiene

2. Cuando se habla de “el/los” deberá leerse también “la/s”.

3. Decreto PEN 1602. Permite acceder al régimen de asignaciones familiares a quienes se encuentran inmersos en situaciones de precariedad laboral o de falta de trabajo, cubriendo así a niños y adolescentes.

4. Decreto PEN 84. Centrado en la transferencia monetaria para iniciar o completar cualquier nivel educativo, destinado a jóvenes hasta 24 años que se encuentren en la economía informal o perciban un salario inferior al mínimo.

5. Adriana Puiggrós (2015) habla de “educacionismo”: la corriente que asigna a la educación escolar este papel trascendente. Podemos también caracterizar a esta corriente como idealista o pedagogías no críticas (Saviani) o liberales (Libaneo) que consideran a la educación como una variable independiente, neutra.



hoy la potencialidad de llegar a todos los adolescentes y jóvenes. Es más, en opinión de algunos investigadores sobre el grupo de adolescentes y jóvenes, se trata de la única política pública para los jóvenes con cierta permanencia en el tiempo en los países de América Latina (Pérez Islas, 2010). De estas consideraciones previas se desprenden dos postulados que impactan fuertemente en la vida social y particularmente en el espacio educativo: la diversidad de adolescentes y jóvenes y su consideración como sujetos de derechos, contrapuesta a miradas hegemónicas sobre los adolescentes y jóvenes que responden a los modelos jurídicos y represivos del poder (Chaves, 2005).

Adentrándonos en el desarrollo de este eje, nos parece oportuno señalar dos cuestiones sobre las que amerita seguir reflexionando. Una es la trama de los vínculos entre adultos educadores y adolescentes y jóvenes estudiantes, trama que posibilita el enseñar y el aprender impostada desde la confianza (Cornú, 1999) y desde una ética del cuidado hacia las nuevas generaciones. En esta dirección el encuentro del mundo adulto que confía en estas nuevas generaciones resulta de vital importancia para crecimiento afectivo de estas últimas. Así describe esta situación Belardini (2010: 106): “un hecho más relevante que observamos en los nuevos procesos de construcción de identidad es que los mismos se dan entre pares sin impares, en un tiempo de ausencia o retiro de adultos que representan la diferencia y con los cuales haya que contrastar. Porque no es lo mismo el grupo de pares que tiene frente a sí a impares con los que tensionar, que el grupo de pares frente a sí mismo sin tercero por conquistar o con el cual disputar. El adulto fuerte, con frecuencia

autoritario, trocó en adulto líquido o liquidado. Va siendo hora de dejar de debatir sobre adolescencias y juventudes y comenzar a debatir sobre adulteces. O, mejor aún, hacer ambas cosas, pero al mismo tiempo, sin trucos de parte de quien posee mayor poder”.

La otra cuestión es la construcción compartida del “oficio de estudiante de escuela secundaria” (Perrenoud, 2006), de la “alumnidad”, el “estudiantar” (Fenstermacher, 1990), enseñar a aprender a leer y comprender en una diversidad de soportes, a escribir; a buscar, seleccionar y presentar la información, a organizar sus tiempos y sus espacios, a resolver problemas, entre otras cuestiones. Esto amerita un mayor diálogo con la educación primaria y con los estudios superiores a modo de articulaciones, tránsitos, puentes no traumáticos que aseguren una trayectoria escolar fluida.

Históricamente, el encuentro entre adultos y adolescentes y jóvenes nunca estuvo exento de ciertas dificultades o malos entendidos, situación que era parte constitutiva del proceso de autonomía de las nuevas generaciones. Pero pareciera que hoy respiramos un cierto clima de desencuentro que, por momentos, se torna irrespirable. Hemos pasado de la extrañeza a la hostilidad (Kantor, 2008) en estos encuentros en la escuela secundaria. Pareciera que no podemos reconocer en ellos y en ellas una serie de saberes, de valores, de intereses, de compromisos más allá de sus estéticas, consumos culturales, respuestas o actitudes. Aún así, la escuela secundaria continúa siendo un “espacio de vida” (Weiss, 2012) para adolescentes y jóvenes.

Por otra parte, le cuesta al mundo adulto dialogar o trabajar con sus “ciberculturas” (Urresti, 2008); con su cultura colaborativa o solidaria intergeneracional o “wiki”; con sus lecturas sugeridas a través de los “booktubers”; con su creatividad presente en los “youtubers”, en el *hip hop*, el *rap* y la murga; con el manejo de los dispositivos electrónicos, su atención flotante, su multitarea o multiconcentración, su inductivismo al momento de conocer a modo de un “Dr. House”, y todo lo que los juegos electrónicos y los videos le han aportado para la resolución de diversos problemas u obstáculos; con su continuo entre el mundo virtual y el real; con su “perspectiva hipertextual de secuencias lógicas no lineales” (Belardini, 2000: 107). Cuesta así el diálogo que haga que ellos y ellas se sientan convocados a la escuela, protagonistas de lo que allí acontece y desde ese lugar “habitar” la escuela, más que permanecer en ella. Diálogo que obliga al colectivo docente institucional a repensar el armado de sus clases. En esta dirección, la investigadora colombiana Gutiérrez Castro (2015) sostiene que “existe un desencuentro entre cultura escolar y cultura juvenil, una fractura científica entre saberes y experiencias y un divorcio entre la forma como educan la escuela y los medios de comunicación, factores que han generado ciertos quiebres en el proceso educativo, porque no se ha logrado comprender que la escuela tiene significado para los jóvenes cuando existe en ella un alcance cultural y un sentido, cuando el conocimiento escolar construye sus vidas, cuando les proporciona motivos para estar ahí en relación con otros escenarios –sus escenarios–, cuando las prácticas pedagógicas no los excluyen socialmente y cuando los reconocen como sujetos sociales”.

Al respecto, Dina Krauskopf (2005) nos alerta sobre dos categorías para volver a pensar este diálogo entre adolescentes y jóvenes y la educación secundaria: la de preparación y la de tiempo presente. Sobre la primera sostiene que “tradicionalmente se les ha visto como la etapa del ciclo vital dedicada a la preparación (que) se instala a partir de la postergación de la acción y de la toma de decisiones, entendiendo la preparación como subordinación al que sabe y, por lo tanto, ausencia de valoración del aporte participativo del sujeto juvenil ciudadano”. A su vez, advierte sobre la necesidad de actuar y pensar desde el presente con vitalismo e intensidad, morigerando las apelaciones al futuro (incierto) y al pasado (generalmente glorioso). A partir de estas consideraciones, resulta oportuno señalar la necesidad de incrementar el protagonismo de adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias. Protagonismo no solamente en los espacios destinados específicamente para esto, sino también en la circulación de la palabra sobre la escuela secundaria, el currículum, las

clases, los docentes y directivos... tejiendo así otras tramas vinculares entre el mundo adulto educador y los adolescentes y jóvenes. Nos interpela como educadores el verlos activos, creativos, apasionados en los CAJ o en determinados espacios curriculares “alternativos”, y todo lo opuesto en las asignaturas escolarizadas...

Lo institucional y los ensayos

Las condiciones institucionales son las que estructuran el funcionamiento de la organización para recibir a estos adolescentes y jóvenes y para articular, debatir o contrastar con las políticas públicas. Algunas de estas condiciones son el espacio, el tiempo, los fines, los recursos, las personas en sus puestos de trabajo, la organización de las personas (Nicastro, 2008), un proyecto educativo institucional, una comunidad que impulsa dicho proyecto, ámbitos de encuentro colectivo para el análisis y evaluación del proyecto y de otras propuestas pedagógicas, la organización de grupos por proyectos, la circulación de información científica y cultural, la presencia de técnicos externos... (Fernández, 1992). Estas condiciones institucionales habilitan la posibilidad de ensayar una diversidad de propuestas en la comunidad educativa que den cuenta del sentido político de la educación secundaria, de la producción de conocimiento pedagógico didáctico desde el colectivo docente y de la realidad de adolescentes y jóvenes que concurren a cada una de las instituciones.

Jacinto y Terigi (2007: 68) investigaron una serie de ensayos que se producían en escuelas latinoamericanas en el parte aguas de cambio de siglo y afirmaban que “tanto por iniciativa institucional como por impulso de las políticas estatales, las escuelas secundarias de la región parecen ser escenario del despliegue de nuevas y variadas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad”. Por su parte, Tiramonti (2011) y el “grupo viernes”⁶ indagaron sobre las experiencias focalizadas a baja escala que buscan atender a una población especí-

6. Con sede en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y que continúa hasta la fecha.

fica a partir de nuevas formas institucionales. La investigación desarrollada por Vázquez⁷ indagaba sobre propuestas alternativas de educación secundaria que reconstruían los rasgos hegemónicos tradicionales de este nivel educativo: tendencias a la selectividad, autoritarismo y fragmentación. La autora las conceptualizaba como “contrahegemónicas”. Las alternativas indagadas, a las que denominaba “rupturas”, poseían las siguientes connotaciones: “las transformaciones más profundas están vinculadas con la centralidad de los estudiantes (en su condición de sujetos reales y no ideales) en el proyecto educativo y con que el mismo se sustenta en modos de concebir y construir la inclusión educativa como peldaño de un proceso más integral de expansión de los derechos sociales. Asimismo, se aprecia cómo las rupturas que alteran la escolaridad secundaria tradicional aparecen con mayor fortaleza cuando afectan tanto la materialidad de las instituciones como su universo de significados, y cuando transforman simultáneamente dimensiones como el currículo, la organización escolar y el proceso de trabajo docente” (Vázquez, 2012: 22). Acciones todas llevadas adelante desde escuelas públicas de gestión estatal, privadas y de gestión social, y que responden a variadas pertenencias (cooperativas autogestionadas, congregaciones religiosas, organizaciones políticas, etcétera).

Estas indagaciones dan cuenta de las lecturas de las vacancias, realizadas por el colectivo institucional, de la actual escuela secundaria. Son formas de transgresión a lo dado, de respuestas y acciones concretas que se oponen a la cultura de la queja, de la catarsis y de las conductas de fuga. Se trata de pequeñas rupturas del “ADN de la escuela secundaria” (Romero, 2013: 30), de su “trípode de hierro” (Terigi, 2011), y que nos ofrecen mapas, cartografías, caminos o atajos que movilizan la dinámica de lo instituido (Fernández, 1994) en la escuela secundaria; dinámicas que muestran la potencialidad del nosotros, de la comunidad en los términos de unión entre diferencias, entre distintos, como plantea el filósofo Roberto Esposito; diferencias y distintos que se plasman en trayectorias docentes heterogéneas, en el encuentro entre equipos de docentes, en el diálogo intergeneracional entre jóvenes estudiantes y el mundo adulto. Siguiendo el análisis que realiza Sandra Nicastro (1992; 1996), podemos afirmar que se trata de culturas institucionales centradas

en el presente con vistas al futuro, con una adecuada articulación con el pasado, en el sentido de revisarlo, pensarlo, contemplarlo a la luz del presente, es decir, desde el hoy mirar el ayer. Esto nos posibilita hablar de ideologías proversivas, inspiradas en la creación y, por lo tanto, centradas en una lógica que indica que el ideal es un estado a alcanzar; proyectos que brindan cohesión simbólica y valores compartidos que ordenan la vida de la escuela (Sibilia, 2012) ante el declive de las instituciones (Dubet, 2006); proyectos y propuestas que reinstalan la reflexión sobre una didáctica específica de la educación secundaria (Mastache, 2014) y reactualizan los componentes de la agenda clásica de la didáctica general. Permiten asomar así a un saber que se gesta desde las bases de quienes hacen la escuela cotidiana, recuperando la dimensión política de lo colectivo, la pertenencia comunitaria, constatación que permite mitigar el sufrimiento y el desgaste psíquico, la deposición ante la destrucción de los vínculos sociales, la competencia y el inmenso vacío de la subjetividad, tal como lo anticipó hace tiempo Félix Guattari. En este marco, el docente recupera “el poder de enseñar, ejerciéndolo y siendo consciente de poseerlo” (Pini, 2013: 187). Al respecto, Daniel Feldman (2010: 105) sostiene que “desde un punto de vista localizado, las posibilidades de creatividad e innovación son siempre muy superiores a las que pueden encontrarse en el conjunto del sistema”.

Se trata de experiencias contrastantes con los nudos conceptuales de una “gramática escolar”, que da cuenta de un particular formato para la escuela secundaria. La categoría de “gramática escolar”, acuñada en el contexto anglosajón, realiza una reflexión sobre los diversos elementos que conforman la escuela. Elementos y tradiciones que, a modo de normas y preceptos, se transmiten generacionalmente y permanecen inalterables desde su configuración histórica hasta el presente. En este sentido, Tyack y Tobin (1994) la definen como la “matriz básica que constituye la estructura profunda de lo escolar y la vuelve predecible, inalterable”. El carácter de lo “profundo” remite a lo latente, a lo no consciente, en los modos de hacer y de pensar la escuela de modo compartido. Para Tyack y Cuban (1995: 167), lo que ha permitido que se mantenga la gramática de la escuela no es tanto un conservadurismo consciente de los distintos actores sociales, sino la “falta de reflexión sobre los hábitos institucionales y las creencias y representaciones culturales ampliamente extendidas sobre lo que constituye una escuela real”. La naturalización de los valores y las prácticas escolares otorga un marco predecible y seguro para el desempeño docente y reduce la perspectiva de incertidumbre. Esta matriz implícita se plasma en principios, reglas, pautas, normas y

7. La Universidad Nacional de Luján es la sede del proyecto “Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria”, en sinergia con la Escuela Marina Vilte dependiente de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

costumbres que organizan la escuela, los intercambios cotidianos en las escuelas y las prácticas de enseñanza en las aulas. Podemos concluir que esta matriz configura un sentido común naturalizado sobre lo que debe ser la escuela. Matriz que es transmitida desde la experiencia. La escuela así se dota de las características de uniformidad, regularidad, permanencia y continuidad (Tyack, 2000). Desde el análisis institucional de la escuela (Fernández, 1994 y 1998; Frigerio y Poggi, 1992 y 1996; Garay, 1996) podemos sostener que se cristaliza la dinámica institucional de lo instituido, del “siempre se hizo así”.

Estas constantes o invariantes del formato de lo escolar, su gramática, a modo de patrón organizacional de la escuela, pueden enumerarse de la siguiente manera: agrupamiento de los y las estudiantes en edades homogéneas, configuración grupal que permanecerá estable a lo largo de la escolaridad;⁸ asignación inamovible de los espacios para los distintos cursos y actores institucionales; formas inalterables de dividir y cronometrar el tiempo escolar; fuerte enmarcación y clasificación (Bernstein, 1988) del conocimiento escolar; tradición disciplinar en la formación inicial de los y las docentes y un vínculo laboral mediado por la asignación de “hora cátedra”; un régimen de evaluación, calificación y promoción anual y homogéneo a lo largo de la escuela secundaria; impronta homogénea, fija y simultánea en las prácticas de enseñanza, configurando un aprendizaje monocrónico (Terigi, 2012); régimen de asistencia por jornada escolar diaria; presencia de rituales cíclicos y rutinarios; inscripción anualizada. Son elementos que, en su gran mayoría, transfieren características de la educación primaria al contexto de la escuela secundaria. Por otro parte, las constantes reseñadas “pueden contribuir a explicar la ‘reproducción’ de ciertas prácticas y la dificultad para abrirse a los cambios” (Gvirtz, 2011: 36) que las interpelan ante ciertos contextos y actores sociales. En este sentido, Brener (2012) señala que el concepto de gramática escolar “nos advierte que los cambios deben darse acompañados de una serie de condiciones del contexto, de las instituciones y de las personas. Y que además en la escuela, así como en otros procesos culturales, los cambios son más lentos que en otras esferas de la vida social”. Por su parte, Tyack y Cuban (1995) advierten que “las reformas que buscan alterar las construcciones culturales de la “escuela real” no pueden realizarse sin un amplio diálogo público”.

8. Con la salvedad de aquellos y aquellas que repiten a lo largo de los años y quedan fuera de la matriz grupal de su cohorte escolar de origen.

En este sentido resulta central dotar de visibilidad a estas experiencias para el conocimiento del resto del sistema educativo. Junto a esta acción resulta necesario ahondar en la identidad de los dos tramos de la escuela secundaria y pensarlos en términos de ciclos. Esto implica equipos docentes, planificaciones compartidas, criterios de evaluación comunes, régimen académico diferenciado... y el tema de la articulación con la educación primaria y el circuito de estudios superiores a modo de continuos, superando la visión extendida y estereotipada de las “visitas”, las “charlas” o alguna reunión ocasional. Esta última consideración nos invita a diversificar los regímenes de asistencia, de “evaluación, calificación y promoción”, pensarlos desde lo diverso y no desde lo homogéneo. Como lo planteamos en el segundo eje y a partir de esta consideración sobre lo homogéneo y lo diverso en la escuela secundaria, Anijovich (2007) tematiza sobre propuestas de enseñanza para la diversidad que respeten las trayectorias escolares y educativas de los estudiantes; que planteen diversos itinerarios de profundización del contenido cercano a intereses y carreras a seguir, retomando la lógica de los proyectos interdisciplinarios; la presencia de diversidades textuales y metodológicas como de instrumentos de evaluación alternativa; de estudiantes “monitores” de sus pares y de otros cursos; de agrupamiento de estudiantes de acuerdo a proyectos, saberes, gustos... Finalmente, es necesaria una deconstrucción del dispositivo curricular para interrogarse sobre el conocimiento, los enfoques epistemológicos, los diálogos interdisciplinarios o trans-disciplinarios, un currículum diversificado que permita tomar ciertas opciones al estudiantado, sobre todo en el ciclo superior de la educación secundaria, habilitándolos a dibujar alternativas de vida con proyectos.

Finalmente, convencidos de que la impronta institucional permite ser más potentes (¿felices?) en el trabajo al incorporar la mirada de los pares con sus “juicios de belleza” en función de la mejora de la práctica y de la recuperación y escrituración de un saber pedagógico institucional, resulta imperiosa la continuidad del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”,⁹ que en su primer componente se

9. Fruto de un acuerdo paritario entre el Ministerio de Educación de la Nación y los cinco gremios nacionales docentes en el año 2013 y que se desplegó a lo largo del período 2014-2015, restando el 2016. El mismo fue aprobado por el CFE mediante Resolución 201/13. El Programa contó con financiamiento del Estado nacional y estuvo constituido por dos componentes y tres cohortes bajo las características de universalidad, gratuidad y en ejercicio para todo el colectivo docente.

constituyó en un espacio comunitario de formación permanente y de revisión o reflexión de la acción docente en vistas a una coherencia institucional. En esta dirección, Nicastro (2001: 33) sostiene que “el pensamiento como trabajo tanto individual como colectivo permite conformar una trama de identidad común, una pertenencia que sostiene a cada uno y a los proyectos conjuntos”.

Para concluir

Como nunca fueron dados sentidos políticos para la educación secundaria y una serie de condiciones para poder ensayar y leer este signo de los tiempos y liberarnos de la cárcel de las cosas ya existentes que nos impiden movernos y respirar, como plantea Ernst Bloch: abandonar el “siempre se hizo así”, el relato canonizado y repetitivo del pasado glorioso, auscultando estos tiempos y los gritos de los pibes y pibas que transitan por nuestras aulas y patios, pensar otras escuelas secundarias para estas nuevas generaciones, dejando de añorar a los estudiantes que tuve o al (buen) alumno que uno fue. Hay ensayos que alteran los elementos configuradores de la gramática escolar y, por ende, de su cultura institucional. No se trata de cambios totales, pueden ser de algunos aspectos de la escuela secundaria, incluyendo cambios aún no “blanqueados” ante las autoridades correspondientes, propuestas que ponen de manifiesto que la unidad o uniformidad en las escuelas no es *per se* garantía de justicia educativa. Los anuncios de evaluación de la calidad, mediados por la creación de un instituto específico para tal fin, ponen en cuestión lo diverso y el movimiento institucional gestado, e interrogan los pilares de la inclusión, la igualdad y la justicia social desde una racionalidad técnica ya conocida. “La escuela secundaria no va a poder ser lo que queremos que sea si no atraviesa el profundo territorio de la incomodidad” (Brener, 2015: 19), incomodidad que no se compatibiliza con las supuestas ideas “claras y distintas” que se vienen a proponer.



Bibliografía

- Anijovich, Rebeca (2007): *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Belardini, Sergio Alejandro (2010): “Adolescencia y modelos de identificación. Entre la globalización y el nuevo siglo”. En Pasqualini Diana y Llorens Alfredo (compiladores), *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral*. Buenos Aires: OPS/OMS/Facultad de Medicina UBA.
- Belardini, Sergio Alejandro (2000): “Jóvenes e identidad en el ciberespacio”. En *Nómadas*, número 13, octubre: 100-110.
- Bernstein, Basil (1988): *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bloch, Ernst (1993): *El hombre como posibilidad*. Mimeo.
- Brener, Gabriel (2012): “El celular en la escuela”, en Revista *Novedades Educativas* 252-253. Buenos Aires: Noveduc
- Brener, Gabriel (2015): “Soberanía pedagógica”. En Revista *Para Juanito. Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas*. Segunda etapa, año 3, número 7, septiembre 2015. Buenos Aires: La Salle.
- Cornú, Laurence (1999): “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio, Graciela (compiladora): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.
- Chaves, Mariana (2005): “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. *Última Década*, 23.
- Dubet, Francois (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Fenstermacher, Gary (1990): “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, Merlín: *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós-Mec.
- Feldman, Daniel (2010): *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, Lidia (1992): “La escuela ¿es posible “poner punto” al sufrimiento institucional?”, *Versiones*, año 1, número 1, mayo.
- Fernández, Lidia (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Tomo I y II*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, Graciela y otras (1992): *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita (1996): *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- Gallart, María Antonia y De Ibarrola, María (1994): *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. UNESCO, CIID-CENEP: Santiago de Chile, Buenos Aires, México DF.
- Garay, Lucía (1996): “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones”. En Butelman, Ida (compiladora): *Pensando las instituciones. Sobre teoría y práctica en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez Castro, Flor Ángela (2015): “Jóvenes, cultura escolar y comunicación”. *Magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7.
- Gvirtz, Silvina y otras (2011): *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria?* Buenos Aires: IPE-Santillana.
- Kantor, Débora (2008): *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante.
- Krauskopf, Dina (2005): “El desarrollo juvenil contemporáneo: entre la integración y la exclusión”. En *Seminario Internacional. La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Libaneo, José Carlos (1982): “Tendencias pedagógicas en la práctica escolar”. En Revista *Da Associação Nacional de Educação*, número 6, año 3.
- Margulis, Mario, editor (1996): *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Mastache, Anahí (2014): “La didáctica del nivel medio como síntesis de saberes. Imágenes de la didáctica del nivel medio”. En Malet, Ana María y Monetti, Elda: *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc.

- Nicastro, Sandra (1992): "La historia institucional. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento institución educativa". En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*.
- Nicastro, Sandra (1996): "La posición institucional del director. Aportes de investigación". En *IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, número 9.
- Nicastro, Sandra (2001): "Trabajar en la escuela: condiciones y modalidades de respuesta ante el cambio. Aportes de investigación". En *Espacios*, número 21.
- Nicastro, Sandra (2008): "Asesoramiento pedagógico institucional: una mirada sobre los encuadres de intervención". *Profesorado*, Revista de currículum y formación del profesorado. Consulta virtual: 22.07.2015.
- Otero, Fabián (2015): "Escuelas secundarias: ¿todo tiempo pasado fue mejor?". En *Buenas prácticas en ARS*. Buenos Aires: UNISAL-ARS.
- Pérez Islas, José Antonio (2010): "Entre la tradición y los nuevos retos: un repaso a la situación de los estudios de juventud". En revista *Propuesta Educativa*, número 33, junio. Buenos Aires: FLACSO.
- Perrenoud, Philippe (2006): *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: PROA y Popular.
- Pini, Mónica y otros (2013): *La educación secundaria. ¿Modelo en (re) construcción?* Buenos Aires: Aique.
- Pitman, Laura (2013): "El desarrollo profesional docente en la Argentina: del relato a la agenda". En Ferreyra, Horacio y Vidales, Silvia (compiladores): *Hacia la innovación en educación secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba: Comunicarte.
- Puiggrós, Adriana (2015): *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Colihue.
- RomeroO, Claudia (2013): "Construyendo justicia educativa: inclusión con calidad en la escuela secundaria". En Ferreyra, Horacio y VIDALES, Silvia (compiladores), obra citada.
- Saviani, Dermeval (1983): "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En *Revista Argentina de Educación*. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Año II, número 3.
- Sibilia, Paula (2012): *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Tenti Fanfani, Emilio (2009): "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural". En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (compiladoras): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Terigi, Flavia (2011): "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En *Revista Propuesta Educativa* 29, año 20, Buenos Aires: FLACSO.
- Terigi, Flavia (2012): *Los saberes docentes: Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación. Documento básico: VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- Tiramonti, Guillermina, directora (2011): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens-FLACSO.
- Tyack, David y Cuban, Larry (1995): *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tyack, David y Tobin, William (1994): "The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change?". En *American Educational Research Journal* (31).
- Urresti, Marcelo (2008): *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La crujía.
- Vázquez, Silvia, coordinadora (2012): *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Buenos Aires: La crujía.
- Weiss, Eduardo (2012): "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación". En *Perfiles Educativos*, número 34.

La teoría pedagógica y la práctica docente

Claudia Brítez

claudiabritez@gmail.com

Lucía Romero

lucyroperez@gmail.com

Docentes del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Secundaria,
UNM

Oscar Fariás

osfartl@hotmail.com

Sergio Litrenta

sergiolitrenta68@gmail.com

Javier Sanguinetti

jotaesepef@gmail.com

Alumnos del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Secundaria,
UNM

En el año 2010 se creó la Universidad Nacional de Moreno con el objetivo de promover el desarrollo integral de la región de pertenencia por medio de la generación y transmisión de conocimientos e innovaciones científico-tecnológicas que contribuyan a la elevación cultural y social de la Nación, el desarrollo humano y profesional de la sociedad y la solución de problemas, necesidades y demandas de la comunidad en general.¹ En ese marco se dio lugar a la creación del Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria (LES), y uno de sus ejes es la recuperación del lugar de la pedagogía y la didáctica en la producción de conocimientos científicos referidos a la educación de adolescentes, jóvenes y adultos, como sujetos pedagógicos de la escuela secundaria en general y del territorio en particular. La carrera se plantea trabajar sobre la educación secundaria en el contexto de inclusión social y obligatoriedad del nivel. Los estudiantes que participan en ella son docentes del nivel, de distintas asignaturas que conforman el currículum. El Ciclo se organiza en función del repensar y reformular el lugar del docente, los modos que se presenta la enseñanza y la dimensión institucional, como elementos fundantes para producir nuevas significaciones, sentidos y conocimientos referidos a la educación de los sujetos pedagógicos.

En el espacio de Teoría Pedagógica se realiza la producción de estudiantes de la LES, quienes se preguntan cuál es el lugar de la teoría para repensar las prácticas en el aula, en qué medida la teoría aporta a la práctica, cuál es el lugar de la didáctica o los estilos didácticos para pensar la relación entre teoría y práctica, y en qué medida los teóricos críticos brindan elementos para reflexionar y transformar la práctica genuinamente. A partir de nuestras prácticas cotidianas en el Nivel Secundario y las reflexiones permanentes durante la cursada de la Licenciatura, nos

interrogan los distanciamientos pedagógicos, epistemológicos y culturales que perviven en nuestras escuelas, que identificamos en diferentes dimensiones y momentos de nuestro quehacer profesional.

Cuando los reservorios teóricos y los conjuntos de saberes disciplinares se van distanciando de los contextos, de las situaciones y de las escenas cotidianas de los estudiantes de nuestras escuelas, denegando todo posible proceso dialéctico y configurando saberes sin *topia*, sin *lugar*, válidos para cualquier lugar pero que nunca se corporizan con la realidad de algún lugar, es decir, saberes (escolares) que nunca generaran *u-topias*; cuando la formación inicial del docente, “de años atrás”, se va distanciando de la cultura juvenil de *esta* época, de sus problemáticas y sus posibilidades, constituyendo una práctica docente que siempre llega tarde al encuentro con este joven, que es estudiante, a sus requerimientos y potencialidades; peor aún, del acostumbramiento a esta histórica tardanza pedagógica se conforma una escuela sin *cronos*, válida para cualquier *tiempo*, es decir, una escuela sin *kairos*, sin *tiempos oportunos*, sin *tiempos significativos* para construir conocimientos con ese estudiante-joven de esta época, sin *tiempos significativos* para hablar del *tiempo presente*, etcétera; cuando el carácter ascético y *separatista* de la escuela positivista se va distanciando del carácter político de la escuela del siglo XXI; y en tal perspectiva, la participación estudiantil, la palabra de los jóvenes, el reconocimiento de lo conflictivo, la tramitación del poder institucional, la asunción de lo social como insumo para la formación de ciudadanía, quedan subsumidos bajo una organización institucional que convierte nuestras instituciones en escuelas sin *polis*, es decir, sin la deliberación colectiva que aportan la *participación* y *palabra* de los estudiantes en tanto sujeto de derechos. Entonces, consideramos que la pedagogía que asumimos transita por estos caminos de la problematización, de la reflexión, de la crítica (*crisis*), distanciándonos de lo conocido, lo transitado y lo naturalizado para favorecer el alumbramiento de otras situaciones pedagógicas, liberadoras y humanizadoras para todos.

1. Ponencia presentada en el X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales y I Jornadas de Intercambio sobre Pedagogías del Sur. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 24 al 26 de noviembre de 2015.

Hacia una pedagogía crítica desde el aula

Pensarse como docente invita a mirar a aquellos a quienes nos dirigimos y dan sentido a la actividad: los estudiantes, el alumno. El alumno marca la agenda, la coyuntura en la que se encuentra marca la agenda de trabajo. El alumno de hoy se aburre y lo expresa, molesta, propone, pierde la atención, cuestiona. Con relación a los docentes, las condiciones laborales son desfavorables, y pedagógicamente hablando continúa “a flor de piel” el paradigma de la escuela tradicional. Los docentes son islas, son una materia, son parte de un horario escolar que se manifiesta en un día, en una hora, multiplicado por cuatro o cinco escuelas.

Todo docente tiene muy presente qué es lo que debe ser y hacer la escuela. La escuela debe recuperar su sentido transformador, debe salir de la reproducción y la neutralidad. Tiene que buscar nuevas perspectivas didácticas que favorezcan el cambio social. Debe dar herramientas para ver la posibilidad de construir una alternativa regional y colectiva. En este sentido, el aporte de la pedagogía crítica adquiere valor en tanto ofrece elementos para analizar la relación entre la escuela, la sociedad, la política y el lugar el docente, develando el papel de la escuela no sólo como aparato ideológico del Estado –análisis propio de la sociología–, sino también como promotora de la capacidad de construcción de sentidos y significados del mundo, de la realidad social y política.

“Es necesario que la pedagogía crítica esté imbuida de una filosofía pública consagrada a hacer que las escuelas vuelvan a su misión primordial: proporcionar ámbitos de educación crítica que sirvan para crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer poder sobre su propia vida y, en especial, sobre las condiciones de la producción y la adquisición del conocimiento” (Giroux, 2003: 305). Al decir de Giroux, la escuela es un espacio público donde los estudiantes pueden aprender el poder de la democracia y participar en las experiencias que ésta ofrece. Por eso la educación es un proyecto político tendiente a formar ciudadanos, preservar la educación en tanto derecho y bien público, y fortalecer la democracia como “una lucha para equilibrar la distribución de la riqueza, los ingresos y el conocimiento, reconociendo y valorando positivamente la diversidad cultural, mediante la afirmación de la primacía de la política, el poder y la lucha como una tarea pedagógica” (Giroux, 2001: 61).

Para esto el docente debe correrse del lugar tradicional, dejar de ejercer el poder y el control para dar espacio a otras voces como la del alumno, y combinar la voz de otros colegas, rompiendo. En esta tarea es necesario pensar en una figura clave, la del directivo de una institución educativa. Como referente para el desarrollo de espacios e instituciones democráticas, debe persuadir a los docentes acerca de la necesidad de romper las barreras de la matriz fundacional e instalarse en nuevas tensiones y debates. Las materias tienen que encontrar su posición en el rompecabezas que da significado a la realidad contextual. Las diferentes edades deben conectarse, tanto como los géneros y las múltiples diversidades. Dentro de esa opción por la democracia como sistema y forma de vida, se entiende la defensa de la educación pública y la crítica de las políticas privatizadoras y neoliberales que convierten a la educación en un servicio, no en un derecho social, y al Estado como el “gran desentendido” de la financiación educativa. Precisamente en estos tiempos donde se reconocen diversos intentos por regresar a la era de lo empresarial, a la lógica neoliberal, es oportuno recuperar los debates y la reflexión acerca de las pedagogías que “se ponen en juego” en las disputas, los proyectos y las propuestas de las diferentes agrupaciones políticas.

En torno a inflexiones tales como “pedagogías situadas” y “afectación aprendi-señante”

Mucho se ha escrito a partir de la muerte del “último gran pedagogo”, Paulo Freire. La pedagogía latinoamericana, que pareció entrar en un cono de sombra luego de su muerte, sigue ponderando las contribuciones más elocuentes de su producción intelectual. No es esta una reflexión póstuma, ya que las ideas quedan fijadas en aquellas acciones que los hombres despliegan en su caminar y por quienes las retoman y les imprimen un brío novedoso, más bien estas palabras están dirigidas a las pedagogías que podríamos sintetizar como aquellas estrategias de aprendizaje y asunción de posiciones de políticas educativas sobre una comunidad de personas determinadas. Por otro lado, uno las empieza a reconocer, en un contexto contemporáneo, como pedagogías a partir de sus escenarios desnudos, fragmentarios y múltiples. En este sentido se



propusieron problematizar esos contextos donde una relación empática entre docente y estudiantes parecía garantizar la transposición didáctica.

La lucha por la liberación del oprimido de antaño fue dando paso a una descolonización de conceptos en el presente. Las necesidades de acompañar procesos de cambio, en el mundo y en el contexto latinoamericano, embanderados en la “teoría de la dependencia” y la “teología de la liberación”, entre otras fuentes de inspiración y argumentativa, olvidaron, se extrañaron de una “pedagogía del cotidiano”² que asomaba con fuerza embrionaria y enunciativa en las problemáticas localistas, gritando sordamente su existencia con sus propias dinámicas y relaciones de poder. En algunos aspectos, se convirtieron en configuraciones por las que se fugaban energías transformadoras. En definitiva, la pedagogía freiriana pensó los procesos de aprendizaje desde una visión culturalista, en el sentido de asociar pobreza con analfabetismo, tendiendo un velo paternalista y una proyección desarrollista sobre el nudo gordiano de los 70 y postergando o dejando de lado las riquezas ontológicas que presentaban las comunidades humanas locales. De todas formas, las estrategias de transformación promovidas por esta perspectiva pedagógica, compro-

2. Una “pedagogía del cotidiano” es una referencia textual que intenta dar cuenta de aquellos procesos de aprendizajes prácticos que se desarrollan en la mundanidad de las personas que pertenecen a un determinado colectivo social. Les permiten, a modo de “hábitus”, construir formas de conducirse en la vida cotidiana, lo que implica una serie de estrategias prácticas y generativas para sobrevivir.

metida con la eliminación de la desigualdad social y el atraso, ubicaron en el centro de la discusión al analfabetismo como sinónimo de opresión de las personas. Asimismo, significaron pasos decisivos respecto de un sistema educativo estatal que se había constituido en sus orígenes sobre la base de un modelo liberal en lo económico y conservador en las tradicionales formas de poder de las elites oligárquicas latinoamericanas, que determinaron así el Estado-Nación sobre esa base cultural y socio-educativa.

Es por ello que esta reflexión intenta proponer una *inflexión* que recupere ese espíritu transformador, pero des-tendiendo el mantel de una mesa servida para los comensales de la revolución de los 60, ubicando este nuevo diálogo con las voces de comunidades locales en el siglo XXI. Una forma de explorar esa inflexión es detenerse en tópicos que constituyen una nueva perspectiva recuperada del error estratégico y contextual de pensar los cambios desatendiendo los filtros cognitivos locales que reinterpretan lo global o lo universal. Por un lado, debe prestarse atención a una “pedagogía situada” que escuche las voces de comunidades que resitúan y traducen lo global en lenguajes de una territorialidad simbólica. La multi-referencialidad discursiva y las tradiciones culturales que portan los sujetos en sus complejos pasajes por el proceso de disseminación que los atraviesan, deben hacer reflexionar que esa particularidad en el presente es inherente a los grupos humanos desarraigados de sus antiguos o modificados anclajes ontológicos, que generaban identidades fijas y hasta veces inamovibles. No es menor pensar esta reflexión desde una “epistemología del sur” (Boaventura de Sousa

Santos, 2010). Rita Segato (2008) también piensa estos movimientos de poblaciones junto a sus mundos culturales, como emblemáticos dentro de una territorialización simbólica, producto de un retraimiento de las soberanías estatales que presentan un constante desgranamiento de poder. Es decir, la globalización erosionó sus propias bases de poder: parafraseando a la autora, representa una heráldica de marcadores territoriales descompuestos, como piezas que hacen a un rompecabezas y formando parte de una comunidad local, un mosaico multicultural que se expresa en conflictos globales con interpretación de voces locales.

Una *pedagogía situada* debe atender en primer lugar esas desterritorializaciones geográficas y simbólicas para comprender las nuevas configuraciones que tejen raíces en una comunidad, pero que al mismo tiempo son pensadas como desarraigadas, traslapan saberes y experiencias de múltiples lugares. Por ejemplo, saberes lingüísticos, experiencias de aprendizajes no formales, tendencias religiosas no hegemónicas, patrones culturales que no son fijos sino maleables, estrategias de supervivencia en contextos hostiles –como un basural o cercanías a cuencas de ríos inundables–, convivencia con formas económicas y de prestigio ideologizadas –como la venta y el consumo de drogas–, el espacio punteril de una red barrial, lo que arriba describimos como “pedagogía del cotidiano”, etcétera. En cierta medida, esas contradicciones emblematisan los canales que tradicionalmente educaban y –en el mejor de los casos– actuaban en desmedro de la eficacia simbólica que traducía y transmitía la escuela, la familia o el Estado. En este presente nebuloso se hace imprescindible contar con una mirada transversal, retrospectiva, para recuperar retazos de memoria que se inscriban en determinadas identidades y que en el proceso de una praxis de *pedagogía situada* puedan recuperar y armar el *puzzle* multicultural.

Una mirada lineal solamente alcanza a dimensionar un solo horizonte ontológico, cuando en la actualidad habitamos y deshabitamos muchos horizontes y diferentes posiciones, según construyamos un capital simbólico y cultural que nos sobreviva en el presente extendido y nos proyecte en el futuro sobre la vida de los demás. No puede haber una pedagogía situada del oprimido –crítica o como se la denomine– sin un proceso de descolonización, a cuya sombra un trabajo de tipo etnográfico puede alumbrar: una “afectación aprendi-señante” que implica un posicionamiento frente al “otro diferente a mí”. Por esta razón, tomamos conciencia de que ese sujeto al que decidimos acompañar, enseñar, educar, “ciudadanizar”, liberar, enriquecer o *aprendi-señar*, nos afecta y es afectado en forma profunda o superficial en una implicancia que

oscila entre lo corporal y lo intelectual. Es inútil pensar en un proceso pedagógico que constituya una urdimbre de interlocución y sea un puente recíproco de aprendizaje sin un posicionamiento que nos adentre a ese mundo con una necesidad de asirlo para ser afectado y romper con categorías colonizadoras de un saber plasmado en la acreditación oficial de un título. El valor de la afectación, que retomamos de la antropóloga francesa Jeanne Favret-Saada (1990), tiene la inmensa riqueza de hacer consciente que todo acto pedagógico es una afectación que puede ser politizada o despolitizada por los protagonistas. Ser afectado deriva del término “afecto”, es decir, es el afecto más que las estrategias pedagógicas lo que vuelve pedagógica mi acción, en concomitancia, en una co-presencia, con ese “otro” sobre el mundo. En caso contrario no habrá mundo posible donde nos-otros quepamos sin afectación. Un posible ejemplo de afectación en perspectiva pedagógica: si nos incorporamos a una comunidad educativa donde conviven gitanos, paraguayos y argentinos, cada uno disputando una gramática de poder y espacios de sociabilidad que desembocan en colaboración o enemistad, debemos tener presente que la escuela muchas veces es el Estado que nos representa y al que representamos para esos colectivos, para bien o para mal.

Todo inicio o viaje pedagógico se origina en una afectación, lo cual implica que somos o seremos progresivamente afectados (ánimicamente, físicamente, corporalmente) a medida que permanezcamos y convivamos en esa comunidad educativa, a partir de una pedagogía situada que en algunos caos nos obligará a esgrimir estrategias pedagógicas de todo tipo y tenor para sobrevivir. De lo que se trata es de indagar situadamente qué tipo de afectación acontece en nosotros y en ellos, para no llegar a resistirla o sublimarla, sino para interrogarla y que no se fugue su riqueza etnográfica. En definitiva, una pedagogía situada debe su originalidad en una comprensión consciente de esa afectación que puede venir desde los estudiantes, padres, colegas u organizaciones sociales de apoyo. Será más enriquecedor en la medida en que nos dejemos afectar por un mundo que nos extraña de nuestra moral estructurada y de nuestros prejuicios enraizados.

Un acto de pedagogía atravesada por la afectación se encuentra habitada con otros en una co-presencia. Resulta un proceso de alteridad en el que confluye una construcción de saberes mutuos o colaborativos para desembocar en la constitución de una categoría socioeducativa nueva: el *aprendi-señante*.

¿Quién es el aprendi-señante? ¿Sería algo nuevo? Dichas preguntas introducen en una perspectiva reflexiva un horizonte pedagógico que contempla las formas en que quienes enseñan y aprenden se convierten, se transforman y se afectan, mediante una alquimia social, un capital simbólico (Pierre Bourdieu, 2010) y una construcción de conocimiento colaborativo. Hay una habitabilidad y una adaptabilidad en ese proceso que termina realizando un “nosotros aprendi-señante” que solamente es posible a partir de una dialéctica de la afectación, en tanto se hospede en nosotros ese otro con su pedagogía de lo cotidiano. Ese *otro* no está fuera de nosotros, es nuestra propia proyección de nosotros mismos.

Encontramos en algunas de reflexiones de Gilles Deleuze (1980) un “estar siendo” para interpretar ese encuentro situado en una narrativa pedagógica, que permite contarse a sí mismo sin perderse en las gramáticas asimétricas del saber-poder. La colaboración entraña en sí misma un compromiso y un consenso no exento de tensiones de lo que consideramos aprendizaje y del camino de llegada a un nosotros que aprende y es aprendido. La afectación –término que sugiere entrega y no padecimiento– abre nuevos horizontes donde lo pedagógico y lo humano ya no se traducen en una gramática de recursos humanos formados para un fin económico, sino en un nuevo ser para los demás: el aprendi-señante, aprehendido por la colaboración mutua de estar siendo un ser que aprende de nosotros, de él y de los demás, y en definitiva de pedagogías situadas y colaborativas a las que une un proceso profundo de afectación psíquica y social que instituye marcos identificatorios para sí y para los demás.

Algunos arribos finales

Nuestras pedagogías tienen un compromiso con el tiempo histórico, en tanto pueden constituirse en espacios críticos orientados a la formación de sujetos profesionales y políticos, contribuyendo al esclarecimiento de sus propias concepciones y acciones que implican un posicionamiento político y favorecen la reflexión desde una perspectiva de transformación educativa y social.

Romper con la isla que conforma el docente es otro de los desafíos a realizar. Como sostenía Gramsci, la dimensión intelectual del docente se verifica cuando puede analizar su país, su época, sus condiciones





históricas, su posicionamiento personal y profesional, su capacidad crítica y propositiva, “en la participación activa en la vida práctica, como constructor, organizador, persuasivo permanentemente, no como simple orador” (Gramsci, 1963: 4).

Aprender es dar sentido a las problemáticas cotidianas. La práctica genera la necesidad teórica y en esta interacción se generan cimientos firmes para la reconstrucción social. La teoría por sí misma es olvidada. Puede ser recitada discursivamente, pero no llega a vivir en un aprendizaje real. Cuando somos docentes tenemos que luchar con la tentación de ser saber, para guiar la necesidad de que surjan las dudas, y para resolver esas dudas acercando los conocimientos actuales, para que junto con los alumnos se puedan crear los nuevos conocimientos.

En estos tiempos es oportuno desarrollar un lenguaje que conjugue crítica con posibilidad. Los educadores sociales tenemos la posibilidad de seguir generando modificaciones en la realidad, a partir de la capacidad imaginativa y reflexiva y de construir colectivos educativos, para seguir fundando políticas comprometidas con lo público, lo inclusivo, lo diverso, en función de una escuela genuina que sea para todos.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (2010): *El Sentido Práctico*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1994): *Mil Mesetas*. Valencia, Pre-Textos.
- Favret-Saada, Jeanne: *Ser Afectado*. En *fausa.at.internet.fv*.
- Freire, Paulo (2014): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Giroux, Henry (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- Giroux, Henry (2003): *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, Morata.
- Sousa Santos, Boaventura (2010): *Refundación del Estado en América Latina. Perspectiva desde una epistemología del Sur*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Zaluar, Alba (1992): *Violencia y Educación*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Los jóvenes en la escuela

Sobre nuevas intervenciones políticas e institucionales

Marisa del Carmen Díaz

Ex Subsecretaria de
Planeamiento Educativo
del Ministerio de
Educación de la Nación

marisa19642001@yahoo.com.ar

Transitamos un tiempo plagado de voces que intentan aportar a una discusión de fondo sobre el lugar de los jóvenes en la educación secundaria.¹ Es evidente que la experiencia educativa de los adolescentes y jóvenes en su tránsito por la escuela secundaria viene siendo una preocupación que se expresa desde posiciones diversas.

Desde hace tiempo la referencia a las adolescencias y juventudes – pensadas en su heterogeneidad actual, en la diversidad de sus trayectorias intelectuales, en sus culturas, en la especificidad de la vulnerabilidad social que los atraviesa– es una problemática de la agenda pública en general y de la educativa en particular.

Una escucha atenta de los discursos que se despliegan al respecto nos da pistas sobre el estado del debate público: educadores, especialistas, funcionarios, padres y jóvenes portan posiciones sobre el presente y el futuro de la escuela secundaria que, en común, reflejan una tensión persistente, por momentos confusa y escurridiza, entre lo que se desea y lo que es posible modificar. De este modo, la agenda pública pone de manifiesto las diferentes perspectivas y posiciones asumidas en ámbitos públicos y no públicos en torno de la experiencia adolescente y juvenil, siendo previsible una diferencia importante en las formas de construcción de las intervenciones en cada caso.

En consecuencia, es posible señalar al menos tres cuestiones derivadas: a) prevalecen modos de representación que sostienen rasgos estigmatizantes sobre las poblaciones integradas por adolescentes y jóvenes, que

tienen su correlato con la idea de sujetos en riesgo –o de riesgo– para los cuales hay que generar estrategias de intervención centradas en la prevención, la contención y la retención; b) en consonancia con esas representaciones suelen generarse programas estandarizados desde diferentes organismos y a distinta escala, con poca efectividad en la lectura contextualizada de las diversas realidades de los adolescentes y jóvenes de nuestro país; c) estas intervenciones en general son débiles en sus procesos de institucionalización, por su pretensión de homogeneizar la diversidad de identidades, sujetos y territorios.

En simultáneo, otras formas de intervenir, dirigidas hacia la reposición o ampliación de los derechos vinculados con la salud y la educación, han irrumpido en la escena nacional como parte de la agenda de Estado. Esos nuevos modos de representar políticamente a los adolescentes y jóvenes promueven en la actualidad una fuerte y necesaria discusión –aún no saldada– sobre nuestras responsabilidades del mundo adulto para con ellos, y las de ellos para con sus proyectos de vida.

Estos posicionamientos a veces contrapuestos nos conducen a no postergar, al menos desde la mirada del sector, una tarea de mayor envergadura: recuperar sentidos en la tarea política de educar a los jóvenes, y en el cuidado de las intervenciones capaces de generar una nueva institucionalidad para tal propósito.

Una sociedad más justa exige una escuela más justa, y en ella la disputa por el futuro es innegociable. Se trata de un futuro cuya condición inicial es el estar incluido, lo que inscribe a todos en igualdad de oportunidades en un proyecto comunitario. Sobre esta promesa la escuela tiene algo que decir y que hacer cotidianamente. Es desde esta anticipación para los nuevos, sobre el poner a disposición, que se construye la revisión necesaria de las tradiciones imperantes para imaginar nuevos modos de intervención que den cabida a nuevas institucionalidades. Esa decisión impone justeza en el modo de generar un armado institucional consecuente con

1. Este texto resume la exposición de la autora en las Jornadas de Educación Secundaria, *El trabajo del profesor de educación secundaria, dimensiones y complejidades*, organizadas los días 19 y 20 de noviembre de 2014 por la carrera de Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno.



ese horizonte. Intentaremos aportar a ese armado señalando algunos componentes que denominamos “irrenunciables” para pensar una de las notas decisivas de la “nueva secundaria”, como lo es la obligatoriedad.

Todos cuentan

¿Cuál es el sentido que introduce el enunciado “todos cuentan”, con el cual podríamos resumir la decisión de la obligatoriedad de la escuela secundaria? ¿Cuáles son las consecuencias que se derivan de esa decisión? Antes que nada, podríamos decir que el “todos cuentan” supone la decisión del Estado de ofrecer garantías de participación (inclusión) institucional a la población adolescente y juvenil, en condiciones de igualdad para todos. En segundo lugar, se dispone que sea la escuela –el espacio por excelencia de construcción de la ciudadanía en nuestro país– el ámbito donde esa población tenga garantizada su participación. Y lo que el Estado ofrece como forma de participación ciudadana es su integración en un proceso de enseñanza. Podríamos afirmar, entonces, que hoy el Estado garantiza que el modo de pertenencia a la comunidad para todos los adolescentes y jóvenes es su participación en un proceso de enseñanza.

En definitiva, es en lo que la escuela les ofrece donde los adolescentes y jóvenes deben *contar de otro modo*, esto es, en los procesos institucionales que ponen en marcha ese ofrecimiento. Es en este sentido que el modelo educativo vigente asume, con contundencia, la condición de la obligatoriedad como herramienta política de ejercicio de derechos. Desde ahí opera una nueva forma de justicia distributiva que pone a la población en edad escolar en condiciones igualitarias. Ahora bien, este dispositivo no solo regula condiciones de acceso, tránsito y egreso. Sus consecuencias van más allá. Habilita para los que están, los que volvieron y los que se fueron de la escuela posibilidades para otros modos de pertenencia a lo común, a lo de todos, en un determinado tiempo vital e histórico.

La institucionalización de un espacio, originariamente para pocos, que ahora busca hacer lugar a todos y cada uno de los jóvenes argentinos como sujetos políticos y de derecho, es un reconocimiento altamente potente en términos de su biografía personal y escolar. Todos cuentan para su comunidad y por ello los jóvenes son destinatarios de la acción educativa que la escuela, su escuela, cada día pone a su disposición. Así entendido este proceso de escolarización, en el tramo de “la secundaria” es necesario ahondar en las notas que caracterizan esta pertenencia o filiación renovada, asumiendo que el escenario social actual es un espacio de rearmado de vínculos y posiciones, en el que los jóvenes vuelven a tener su lugar como un colectivo capaz de sostener banderas identitarias más allá del encuentro por la cercanía etérea.

En un tiempo de retorno de la política como ordenadora de discursos y prácticas, la escuela debiera asumir el desafío de orientar su proyecto institucional para que *todos cuenten*, aun cuando esa nueva cuenta (ese *todos*) la conduzca a expandir sus límites y prácticas tradicionales, aun cuando esa nueva forma de narrar (ese *todos*) la obligue a revisar su posición entre lo que desea transmitir y lo que debe transmitir como espacio de la herencia cultural.

Promesa y propuesta escolar

Si todos deben contar de otro modo y esto trasciende la cobertura del sistema educativo, la propuesta escolar se convierte en un tópico nodal. La anticipación del mundo adulto en toda su complejidad, el debate sobre qué es hoy un saber significativo y cómo se rearmen las categorías de espacio y tiempo, entre otras cuestiones, implican “ligar” los fragmentos que hacen a lo escolar en torno de la promesa que consagra la obtención de un título.

En el presente esa promesa es para todos y su logro convoca a una nueva agenda que otorga centralidad a la relación docente-estudiante, a sabiendas de que aquí lo nuevo no nos remite a un análisis pedagógico-didáctico en el vínculo, sino más bien a las representaciones mutuas que estos sujetos sostienen sobre su encuentro en la escuela. La promesa sumerge a los sujetos en una estructura particular para decidir y actuar, por la naturaleza del proceso vigente. Ella genera una acción en dos tiempos: un aquí y ahora que marca intereses, interacciones y prioridades formativas, y un después que retarda o dilata conquistas como colofón de una carrera de superación. Así, adultos y jóvenes actúan un aquí y ahora teniendo presente un después como telón de fondo. Armonizar ambos tiempos en una única escena es una nota central que estructura un nuevo diseño institucional. Se trata pues de poner en acto y de manera armoniosa la premura del mundo adulto y los ensayos juveniles como parte de un encuentro mayor: generaciones vinculadas en un proyecto de sociedad.

Por lo tanto, la escena integrada es punto de partida y de llegada, y en su instalación el cuidado reside en no transformarla en un nuevo ritual que opere sobre las formas y deje en un segundo plano la revisión profunda

de las representaciones que convocan a que alguien enseñe o transmita con la pretensión de provocar en otros la posibilidad de aprender.

La lectura del presente

La transformación de la escuela secundaria es una vieja aspiración política. Llevamos años de intentos, casi todos con resultados visibles que en lo pequeño o en lo grande dejan enseñanzas. Un nuevo hacer político sobre la secundaria requiere de lecturas sobre esas enseñanzas en lo logrado y en las vacancias que persisten. Para ello las lecturas críticas son miradas interpretativas sobre decisiones que se configuraron históricamente, y que al presente nos permiten pensar en una matriz de los cambios en educación. De este modo, si no ponemos un reparo reflexivo en los significados de enunciados tales como “lecciones aprendidas”, “buenas prácticas”, “de arriba hacia abajo”, “el proyecto”, “flexibilizar la propuesta”, “el lugar del curriculum”, etcétera, es probable que lo nuevo tenga más de pasado que de futuro.

Una “buena acumulación” como argumento para la acción necesariamente debe interrumpir las distintas manifestaciones de resistencia que la ambición por lo distinto desencadena o potencia. La interrupción podrá o no ser disruptiva en su formato o en su contenido, pero esa condición no es la más relevante. Lo que importa es su categoría de habilitación, en el marco institucional, de un permanente espacio de renovación contextualizada de la propuesta escolar.

Leer políticamente es leer en contexto y con apego a las consecuencias. Leer hoy la secundaria como institución es acercarnos más a sus potencialidades que a sus realizaciones: es poner la mirada en lo pendiente como aquello que tracciona para la superación de las dificultades actuales. Leer hoy las políticas educativas para la secundaria también nos acerca más a la acción que a la deliberación.

Aunque los esfuerzos desde distintos sitios y posiciones han sido múltiples, aún nos resta un camino para comprender las formas y apuestas que vinculan un proyecto político con el proyecto educativo. Preguntarnos dónde adquiere potencia esta articulación define posiciones a nivel del sistema, de la escuela y del aula. Esto requiere que la lectura política anticipe y acompañe las dimensiones pedagógicas y curriculares

con las que normalmente se busca abordar los desafíos, como si fuera posible desde ellas solas.

La dimensión colectiva de los cambios

El mandato escolar es la síntesis de un pensamiento colectivo. En él se plasman los valores, los saberes y las aspiraciones de una comunidad determinada para un conjunto de sujetos determinados. El mandato escolar trama subjetividades delineando relaciones entre los sujetos y sus contextos. Por lo tanto, operar un cambio sobre él es concretar una revisión de las responsabilidades que la acción educativa despliega. Y más aún: es necesario que la decisión de la trascendencia de la obligatoriedad sea asumida como una tarea que convoca esfuerzos en diferentes escalas y niveles.

Si la escuela es el lugar definido para la inclusión de todos, sabemos que sola no puede, en la medida en que la articulación estatal de otros tiempos, que hacía posible la acción educativa, no está presente o por lo menos aún no se ha restablecido del modo necesario para el desafío que nos toca. En ese sentido, se trata de generar una tarea político-institucional que reponga una trama de nuevas alianzas en los territorios con la familia, actores comunitarios, organizaciones de la sociedad civil y, por supuesto, entre diferentes ámbitos del Estado. Nos toca la tarea de rearmar el lugar que la sociedad ha decidido sostener como espacio para transmitir a los que llegan el conjunto de saberes que la experiencia comunitaria viene acumulando, así como la atención a los problemas actuales que nos toca resolver y para los cuales no tenemos las certezas de otros tiempos. La obligatoriedad para todos supone la decisión de hacer efectivamente de la escuela secundaria el lugar que la sociedad reafirma como destinatario de todos sus esfuerzos en el cuidado de los adolescentes y jóvenes.

La legitimidad social de las políticas dirigidas a adolescentes y jóvenes debe estar en el horizonte de un esfuerzo que nos convoca a comprometernos y comprometer colectivamente a todos. De lo contrario, quizás otra vez, habremos dejado sola a la escuela para que haga lo que ya sabemos que sí puede.

Estrategias institucionales en educación secundaria

Oscar Graizer

Secretario Académico de la Universidad Nacional de General Sarmiento

olgraizer@gmail.com

Mi presentación tiene la pretensión de proponer un conjunto de interrogantes sobre la escolarización secundaria, la obligatoriedad de esa escolarización y el derecho a la educación.¹ En 2015 se cumplieron 30 años de la edición de un libro fundacional en la discusión sobre la escuela secundaria en nuestro país: *La discriminación educativa en Argentina*, de Cecilia Braslavsky, del primer grupo que empezó a trabajar en los problemas de la escolarización, y ese libro dedica al pasaje entre primaria y secundaria uno de los temas centrales donde tenemos problemas.

En los últimos años, la extensión progresiva de la obligatoriedad sobre la escolarización secundaria ha generado una ampliación en el acceso por parte jóvenes de sectores sociales que hasta ese momento no estaban participando masivamente. También en los últimos 20 años ha aumentado la participación de adultos que se acercan a instituciones educativas para finalizar sus estudios secundarios y obtener una titulación de nivel medio.

La obligatoriedad supone al Estado, a las organizaciones educativas y a los trabajadores de la educación una posición distinta que cuando la escuela era selectiva. Antes no había mucho problema con que los estudiantes se fueran de la escuela. Hoy, con la obligatoriedad, las responsabilidades son distintas para el Estado, para las organizaciones, para los trabajadores y, en algún punto, también para las comunidades.

Algunas visiones de la sociología o de la historia conciben a la obligatoriedad como uno de los sistemas de control estatal que han tenido las

sociedades en el desarrollo de los estados modernos. En la Argentina además está asociada a un determinado proyecto político, que fue el que promovió la Ley 1.420. Al mismo tiempo, la obligatoriedad también es vista en términos de un derecho que pone a los grupos sociales en relaciones distintas, sumadas a cierta forma de transmisión de segmentos de la cultura. No obstante, nos mantenemos todavía con tasas de egreso bajas y tenemos problemas con relación a la calidad de los aprendizajes que suceden dentro del sistema.

También la sociedad les sigue pidiendo a los jóvenes que participen de la vida comunitaria, sabiendo y conociendo determinadas cosas. Nuestra sociedad todavía considera que es muy valioso que participen de la vida escolar, no hay propuestas de desescolarización en este momento. Son muy minoritarios los grupos que plantean programas de educación familiar, hogareña, y están centrados en sectores medio-altos: en la Argentina no llegan a mil familias en total.

A la vez tenemos una inercia de la estructura fundacional de la escuela secundaria, el formato básico de disciplinas. El diseño es similar al que había tiempo atrás, pero no es la misma escuela, porque la habitan otros sujetos y hay otras relaciones sociales. En Porto Alegre, por ejemplo, los docentes tienen un 40% de su salario por trabajos que se realizan fuera del curso, mientras nosotros tenemos la vieja discusión de los cargos y de la acumulación de horas. Hay por lo tanto una rigidez que se hace visible por tensiones que se expresan en frustraciones, en lo que quisiéramos hacer y no podemos, expresadas por ejemplo en una pirámide programada presupuestariamente en la que hay cinco cursos de primer año y uno de quinto año.

El programa que dio sentido a la obligatoriedad escolar de la Ley 1.420, y a la primera ley de la provincia de Buenos Aires, que es previa, la reforma de 1993 y la Ley de Educación Nacional 26.206, construyeron una estructura de extensión sostenida en un programa liberal sobre la

1. Este texto resume la exposición del autor en las Jornadas de Educación Secundaria, *El trabajo del profesor de educación secundaria, dimensiones y complejidades*, organizadas los días 19 y 20 de noviembre de 2014 por la carrera de Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno.

educación y sobre la relación entre Estado, sociedad y educación. En los diseños curriculares vigentes, la formación que se espera de la escuela secundaria ronda alrededor de los tres grandes ejes del programa liberal de la escuela del siglo diecinueve europeo: el de la ciudadanía, el de la formación para el trabajo y el de la formación propedéutica. Para otorgar la ciudadanía pone la base en la homogeneización, el programa de la igualdad sirve para poner a todos en el mismo punto. El programa construido en América Latina se sostuvo sobre la base del aplastamiento de las diferencias de los pueblos que ya existían, tomando la matriz liberal de conformación de los estados nacionales europeos. En Argentina, el puerto irradió la escuela como el gran espacio de construcción de ciudadanía y de nacionalidad, y eso sigue vigente. Se trata de un proyecto que nació entramado e insertado en un programa colonial, primero en un sentido clásico y luego interno. Esa colonialidad liberal sigue permeando nuestras prácticas y nuestras maneras de ver la escolarización obligatoria, y a la vez sigue reproduciendo la desigualdad cuya matriz supuestamente se quiso resolver.

En cuanto al segundo aspecto del programa liberal, la necesidad de formar mano de obra, lo que ya sabemos es que los títulos no crean puestos de trabajo. La economía no depende del desarrollo de la escolarización secundaria. Sin embargo, es cierto también que la escolarización secundaria pone a los grupos que no logran acceder a ella en una situación diferencial. Los empleos no son suficientes y el desarrollo productivo de nuestros países no está reclamando altos niveles de calificación. Pero si bien el programa liberal asume la idea de que la educación es formadora de conciencia –es la idea de Alberdi: para mejorar el gobierno hay que mejorar al gobernado–, uno de los supuestos básicos de la teoría educativa es que del proceso educativo se sale transformado. Hoy está en nuestro sentido común que hay que formar a los chicos para que puedan conseguir trabajo. Por lo menos para que puedan aprender algo con que defenderse en la vida. Pero el programa liberal fue incorporando elementos del individualismo, y hoy tenemos un esquema en el cual la responsabilidad sobre el desarrollo y las mejoras de las condiciones de existencia está puesta en los individuos y en los pequeños grupos y comunidades. La responsabilidad comunitaria general que en algún momento estuvo en el Estado fue trasladada a los individuos. En términos del programa educativo contemporáneo, esto se traduce en la posición por la cual se afirma: “nosotros damos acceso, damos las oportunidades, pero son las familias las que no ponen suficiente para que el chico avance en la escuela, no se esfuerzan, faltan, no quieren volver”.

Hemos asumido como propios los planteos que dicen que depende de las familias y los estudiantes la “recalificación”, la “capacitación” o la “reconversión”. Esto generó un aumento de las desigualdades.

Entiendo que no hay manera de lograr una extensión del derecho a la educación si nos mantenemos dentro de los parámetros del programa liberal educativo. Tenemos que ponernos a pensar y a discutir cómo salir de él, y es difícil porque estamos inmersos, fuimos socializados y nos cuesta detectar las consecuencias que tienen ciertas formas de registro discursivo y de diseño. Es cierto que es mejor la escuela que nada, pero el derecho a la educación no solamente se puede cumplimentar con esta escuela que no está cumpliendo con el derecho a acceder a formas de conocimiento en el tránsito de la vida comunitaria, formas del saber, del ser y del hacer que no son propios de la socialización primaria y que por simplemente transitar por el mundo no se los puede capturar. El derecho a la educación no puede ser reducido al acceso a la institución escolar. Hay que discutir conceptual y políticamente, y discutir pedagogía, acerca de cómo se cumplimenta el derecho al acceso al conocimiento, que es mi forma de definir el derecho a la educación. Durante por lo menos 10 o 20 años la escuela va a seguir siendo el lugar privilegiado de transmisión de cierta forma de conocimiento, pero no podemos seguir comprando sin crítica la idea de que no podemos con todos, que nuestra obligación es simplemente dar la oportunidad de que vayan a la escuela, y después es un problema de los chicos y sus familias qué hacen con eso que fueron a hacer en ella. Pero es un problema que no solamente es pedagógico, también es un problema político y conceptual acerca del derecho a la educación.

Para ampliar esta discusión, debemos revisar cuáles son las fuentes de conocimiento que consideramos legítimas: si la escuela secundaria va a seguir teniendo como fuentes de conocimiento legítimo las que fueron sus fuentes iniciales, estamos en un problema. No hay formas de conocimiento privilegiadas en sí mismas, sino que se convirtieron en privilegiadas por una serie de luchas y procesos que hicieron que determinados contenidos tuvieran prevalencia sobre otros. Cuando uno habla con los docentes nota que a nadie le alcanza el tiempo: “la currícula es muy grande”, “los chicos no vienen”, “hubo problemas”, “nunca me alcanza el tiempo”. El problema se resuelve si seleccionamos de otra manera, si con plena honestidad nos jugamos a pensar cuáles otras formas y fuentes de legitimidad del conocimiento existen, si entendemos que los saberes convencionales están muy lejanos de donde provienen nuestros estudiantes: el recorrido que deben hacer es enorme, tan enorme que se

convierte en infinito. La pregunta que debemos hacernos es qué quiere esta sociedad de los jóvenes. ¿Qué les quiere transmitir? ¿Qué selección de la cultura queremos dar? Les pedimos a los chicos que están obligados a ir, a sentarse a escucharnos, que vengan contentos. Yo no iba contento a la escuela secundaria. Los profesores tampoco están yendo contentos a trabajar. Tal vez de la definición de qué entendemos por conocimiento válido dependen las ganas de ir. Es el conjunto social quien debe definir de qué hablamos cuando hablamos de lo que esperamos que tengan todos los jóvenes y adolescentes.

Por otra parte, hay un problema de trama organizativa, tanto curricular como organizacional y didáctica. La gente aprende cuando las cosas le salen, y cuando no le salen no aprende. Pensamos que del error aprendemos, pero si hago la receta de Narda Lepes y no me sale una, dos, tres veces... abandono. La hago cuando me sale y la voy mejorando, y si no me sale dejo de hacerla. La frustración es uno de los grandes impedimentos del aprendizaje. Es un derecho de los adolescentes y los jóvenes sentir que pueden aprender. El derecho al refuerzo positivo incluye también la manipulación de objetos, que en el aprendizaje es fundamental. Sin embargo, no solemos empezar por ahí, que los pibes se lleven algo a la casa que sea no solamente la prueba y la nota, la carpeta o la libreta. Cuando inician la escuela secundaria, lo hacen bajo el supuesto de que les va a ir mal, de que es complicado. Se preguntan por qué los metieron en esto. La frustración es inevitable si alguien nos dice que a partir de ahora solamente podemos comunicarnos en chino, y ni siquiera nos lo dice en castellano, sino en chino. Yo viví esa situación, tengo memoria corporal de haber estado en situaciones en las que pensaba “no entiendo nada de lo que dijo”, “no entiendo nada de lo que me están hablando”. Pero pese a que el éxito es un derecho, el programa liberal se basa en que se demuestre quiénes son los exitosos, los que pueden seguir, y los otros deben ir por otro camino, por el de las escuelas para pobres, para los lentitos.

Hay un segundo derecho vinculado al acceso al conocimiento: el derecho a la autonomía. No hay mayor paradoja que afirmar que “un ser autónomo se forma diciéndole qué es lo que tiene que hacer”. Tiene que ser autónomo, crítico, reflexivo, pero para eso tiene que empezar por acá, seguir por allá, rendir estos tres parciales, si no le salen va a recuperatorio, que lea el manual, que es este y no otro, etcétera. Muchas veces los profesores intentan innovar y les piden a los pibes que hagan algo diferente, ellos se enganchan, hacen un esfuerzo, y después esos mismos profesores cierran el intento con una actividad aburridísima que



desvaloriza su esfuerzo. Eso también refiere a la autonomía. Todos vivimos más o menos lo mismo, porque el derecho a la autonomía, a decidir algo, a que valga lo que digo, es sustantivo para el derecho al acceso al conocimiento, pero siempre implica una tensión.

El tercer derecho es el de la participación, y suele ser un problema, porque nos recorre cierto frío por la espalda si nos sentamos con jovencitos a ver cómo armamos el diseño curricular. Y a los del Ministerio les corre frío por la espalda si preguntan a los docentes cómo armar el diseño curricular. Por eso debemos entender que el problema de la escolarización es entender que hay tensión entre autonomía y regularización, entre autonomía y control. Experiencias sobre cómo armar las cosas de otra manera hay muchas en la Argentina. Hay iniciativas participativas que salen bien y todos se quedan contentos. Pero deben traducirse en saberes organizacionales, en saberes laborales, en saberes sobre el compartir, en saberes comunitarios.

En conclusión: para salir del programa liberal tenemos que generar discusiones que no estamos teniendo. Las tenemos en un plano y no en otro, y no nos decimos algunas cosas, a veces ni siquiera nos las decimos a nosotros mismos. Pero es un debate que no compete solamente al sistema escolar, sino a todo el conjunto social, a los políticos cuando definen el presupuesto, a las familias, a las comunidades, a los clubes de barrio, a las iglesias... Además de ser de la escuela, somos parte del afuera de la escuela. No podemos quedarnos reducidos a la repetición de algo que sabemos que no nos lleva a buen puerto. Tenemos que debatir las formas institucionales, los saberes legítimos, las formas de entender al otro, de mirar al otro, sea colega, directivo o estudiante. Tenemos que darnos la oportunidad de pensar que esto puede ser distinto, y para eso debemos descolonizar nuestro cerebro.

Salud, enfermedad, cuidado

Transitando crisis y oportunidades

Silvia N. Villalba

Licenciada en
Trabajo Social,
UNM

noe_vil976@hotmail.com

Hace algunos años tuve la oportunidad de recorrer varias unidades de atención primaria (UAP) de Moreno Norte.¹ He visto profesionales recargados de tareas y funciones, he visto personas esperando ser atendidas por horas y horas, he visto sus caras de angustia, sus expresiones de enojo, y en ocasiones los he visto marcharse sin ser atendidos. Contemplando esa dinámica, que solía ser cotidiana, me he preguntado muchas veces qué oportunidades y qué accesibilidad brinda el personal de estas unidades sanitarias a la población del barrio. En varias ocasiones me ha llamado la atención ver solo mujeres embarazadas o con niños pequeños a la espera de ser atendidas. Rara vez observé la presencia de hombres. Por este motivo comencé a preguntarme cómo transitan los hombres de entre 30 y 50 años de estos barrios su proceso de salud-enfermedad-cuidado. Realicé entonces entrevistas a profesionales y vecinos. Una síntesis de sus voces diversas servirá de insumo para pensar cambios que conlleven a una participación conjunta, a una mirada hacia salud más responsable y equitativa, a una sociedad más justa.

Observar y escuchar la espera de las personas en estos espacios, lo que hacen, lo que creen, lo que dicen y cómo lo dicen permite comprender sus singularidades, potencialidades y padecimientos. La vida de las personas transita por momentos de crisis y oportunidades, lo que implica que los términos salud, enfermedad y cuidado forman parte de un mismo proceso y están condicionados por un contexto socio-histórico y cultural. Hay tiempos en que uno suele acentuarse más que otro, pero no son estancos, sino que están en continuo cambio. La articulación del proceso salud-enfermedad-cuidado con la vida cotidiana permite buscar tanto en el saber médico como en el de los sujetos las orientaciones y las prácticas que posibilitan pensar y desarrollar alternativas de atención y prevención.

1. Fragmento del Trabajo Final de Integración del Taller V de Actualización Teórico-Práctica de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Moreno.

El término cuidado da cuenta de “relaciones horizontales, simétricas y participativas, reconociendo las formas de respuesta social como productoras. (...) Estos postulados pretenden desplazar el eje de las prácticas de la enfermedad al sujeto, cuestionar la práctica médica centrada en patologías individuales. Intentan incorporar la dimensión subjetiva, histórica y social, tanto en el abordaje de poblaciones como de sujetos singulares” (Stolkiner y Gómez Ardilla, 2012: 91-94). En el cuidado no solo se tiene en cuenta la atención médica, sino que una mirada más amplia incluye el cuidado que tienen las personas en su proceso de salud-enfermedad a lo largo de su vida cotidiana, en el marco de su contexto socio-cultural. Implica prácticas que utilizan las personas para atender, controlar, aliviar, curar o prevenir determinantes que afectan su salud.

Un contexto que habla

Conforme a la definición de Alma-Ata (1978) la atención primaria de la salud “representa el primer nivel de contacto de los individuos, la familia y la comunidad con el sistema nacional de salud, llevando lo más cerca posible la atención de salud al lugar donde residen y trabajan las personas, y constituye el primer elemento de un proceso permanente de asistencia sanitaria” (Zurro, 2011: 1). En las dos UAP donde realicé las entrevistas funcionan también sociedades de fomento en las que niños y adolescentes practican deportes, centros de jubilados, entregas de bolsones de alimentos y aulas del plan Fines. Una característica común en ambas unidades sanitarias es que sus profesionales trabajan en ellas durante unos pocos meses y suelen ser trasladados a otros lugares de trabajo, por lo que hay una rotación constante de profesionales. El territorio en el que se localizan es un espacio de encuentro de diferentes tipos



de relaciones donde se producen tensiones que facilitan la aparición de la duda y la ambigüedad, favoreciendo nuevas relaciones, usos y significados que alimentan la dinámica. Uno de los barrios posee calles de tierra y un arroyo contaminado con basura que abarca varias cuerdas de la zona, provocando un basural abierto que, en días lluviosos, inunda la zona. A su alrededor se observan gran cantidad de viviendas construidas con diferentes materiales, algunas casillas construidas con cartón, madera o nylon, y cerca existe un asentamiento con aun mayores condiciones de vulnerabilidad.

La mayoría de las personas que se acercan a las UAP de Moreno Norte no posee obra social. Algunas mujeres con niños llevan en sus manos la libreta de ANSES, lo que indica que reciben la Asignación Universal por Hijo. Suelen llevar a atender a sus hijos todos los meses, ya sea con médicos o con enfermeros. Ante mi consulta, expresaron ser amas de casa y que sus parejas trabajan en construcción y comercios, por lo que se les dificulta acercarse para acompañarlas o para atenderse: “mi marido no viene porque trabaja. Si viene le descuentan el día. Tiene que sentirse muy mal para venir”. Los varones que pude entrevistar en estos espacios comentaron que se tomaron el día para acercarse a la Unidad Sanitaria acompañando a algún familiar, y manifestaron que por motivos laborales suelen hacerlo con muy poca frecuencia.

La imagen usual en estos centros de salud es la de mujeres embarazadas o con niños, sentadas en bancos de madera o sillas de plástico, conversando a la espera de ser atendidas. Cada tanto algún un niño llora, grita

o corre por los pasillos. Médicos y enfermeros salen cada quince minutos de su consultorio al grito de “quién sigue”, y solo pocas veces llaman a las personas por sus nombres. Los varones que se encuentran en el lugar por lo general están parados, callados, cruzados de brazos y cada tanto alguno sale al patio para fumar un cigarrillo. Su rostro es serio y hasta refleja cierto cansancio. Algunos de quienes entrevisté afirmaron “sufrir del corazón”, diabetes u otro tipo de enfermedades que requieren control médico, incluso algunos manifestaron precisar medicamentos para sobrevivir, y aun así no asisten a los controles médicos necesarios ni toman los remedios de forma constante. Con demasiada frecuencia son los propios hombres los que, por diferentes factores, deciden evitar la atención médica. ¿Pero solo depende de ellos? ¿Qué condiciona y limita el acceso de los varones a estos espacios?

El hombre inmortal y las barreras

La perspectiva del “hombre inmortal y sano” que se ha manifestado a lo largo de las observaciones y entrevistas también condiciona el acceso a los centros de salud. Algunos ni siquiera quieren hablar de sus problemas de salud, porque constituiría una demostración de debilidad, de feminización frente a otros y otras. La imagen que tienen de los servicios de salud es que son para ancianos, mujeres, niños o enfermos, y ellos no entran en esta categoría. La salud del varón está vista y destinada para

generar más trabajo, pero no necesariamente para ser cuidada, salvo en última instancia. Tuve también la oportunidad de conversar con mujeres que se encontraban en la sala de espera. Una de ellas respondió inmediatamente: “mi marido no viene porque trabaja. Además, tampoco le gusta. Si le duele algo se medica en ese momento para aliviar el dolor”. Otra dijo: “el hombre se acerca cuando ya no puede más”. Por su parte, la una médica me expresó: “los hombres no vienen porque no quieren saber. Después siguen el tratamiento porque les da miedo. Se muestran duros porque tienen miedo”.

Pero esa no es la única barrera en la accesibilidad a estos espacios: estos centros de salud no cuentan con especialidades propias del género masculino. Los varones se atienden con mayor frecuencia con el médico clínico y con el traumatólogo en casos extremos, cuando padecen crisis en su salud que no les permiten transitar el día a día. No se representan a los centros de salud como espacios donde atenderse para prevenir malestares (Carballeda, 2013). Las especialidades de obstetricia, pediatría y ginecología reflejan claramente la orientación selectiva de la atención primaria que operó durante las décadas de 1980 y 1990 –focalizada en poblaciones más vulnerables o de riesgo, incluyendo a niños, mujeres embarazadas, personas de tercera edad o con problemas graves de salud–, pese a que a partir de la década pasada se intentó de a poco recuperar la perspectiva de la Declaración de Alma Ata que aborda una mirada integral de la salud.

El director de una de las unidades sanitarias sostuvo: “los hombres no suelen acercarse mucho. (...) El problema es que no contamos con aparatología. A veces tenés que derivar y pedir turno en otro lugar. Imagínate si ya les cuesta venir, si tienen que hacerse estudios y seguir un tratamiento, olvidate, lo terminan dejando. Todas las derivaciones hay que hacerlas al CIC que tiene aparatología de alta complejidad, pero el problema es en el momento de la derivación. Solo pueden llamar desde la salita un día y a una hora determinada, y dan 5 turnos por cada especialidad. Así se corre el riesgo de que la gente desista de realizar cualquier estudio”. De esta manera, “los periodos de espera agotan a las personas y obstaculizan el acceso a programas específicos. (...) El contacto recurrente con la espera efectivamente modela las subjetividades de las personas” (Auyero, 2013: 47).

Resulta por eso relevante diferenciar los conceptos de accesibilidad inicial y ampliada. La inicial es el “primer contacto o ingreso al recinto asistencial”. La accesibilidad ampliada es “el recorrido de los usuarios por

los distintos servicios que intervienen en el proceso asistencial” (Wagner, 2013: 97). Por su parte, Carballeda (2013) afirma que “las políticas de salud y la accesibilidad no implican solamente el ingreso al sistema, dado que ese hecho no garantiza que [aquella] tenga una aplicación y adaptación real, sino que [debe] ser acompañada dentro de las diferentes instancias institucionales”. Esto permite pensar en la necesidad de un acompañamiento y un seguimiento por parte de los profesionales hacia los hombres que se acercan a las UAP, que no pueden quedar librados a la suerte y a la espera, porque precisamente eso determina y limita el acercamiento y la continuidad de la asistencia.

Las barreras que limitan la accesibilidad a los centros de salud están entonces presentes en lo burocrático, en la espera entre derivación y derivación, en la falta de recursos humanos, en los escasos encuentros entre profesionales, en la limitada oferta horaria de estos espacios, en las representaciones sociales sobre el género masculino. Carballeda (2013) señala que “la accesibilidad es, en definitiva, una construcción colectiva y eminentemente política que da cuenta de la salud de una población y muestra de manera concreta la llegada real de las políticas de sanitarias a la población” (Carballeda, 2013).

Saberes que se encuentran y desencuentran

Las prácticas y representaciones de salud-enfermedad-cuidado en los hombres que se acercan a las UAP a veces entran en tensión con la mirada de los profesionales de los centros de salud, pero a la vez entre los mismos profesionales hay visibles discrepancias que se ponen en acción a la hora de acompañar a una persona en su proceso de salud-enfermedad-cuidado. Una mirada que fusione ambos saberes permitirá pensar en un proceso de salud-enfermedad-cuidado en el que profesionales de la salud acompañen a la persona que lo transita, incluyendo sus saberes, costumbres y cuidados. Partir de una mirada atenta a las necesidades y costumbres de los hombres del barrio permite un encuentro con el otro basado en una responsabilidad compartida y propicia una mayor participación en el cuidado de su salud a los sujetos que se acercan a las unidades de atención primaria.

En las UAP la participación de los vecinos es fundamental: sin ella los programas no pueden lograr eficacia. Son precisamente estos espacios los que deben estar preparados para trabajar comunitariamente, ya que son el primer contacto que tiene la comunidad con el servicio de salud. Los profesionales de la salud que trabajan con la comunidad necesitan conocer el contexto en el que ella habita. Conocer la vida cotidiana es fundamental para evaluar recursos, necesidades y estrategias que utilizan las personas para transitar el día a día. En este marco alarma la afirmación de uno de los profesionales entrevistados: “acá la gente viene llena de forúnculos. Yo no sé por qué será, no conozco el barrio. Quizás haya cerca un arroyo o un basural”.

Las expresiones de los vecinos en las entrevistas realizadas demuestran que en su vida cotidiana tienen presente la importancia de la prevención en el proceso de salud-enfermedad-cuidado, y también dan cuenta de su propia inclusión en el cuidado, no solo de los médicos. Los hombres deciden cuidarse por cuenta propia antes de asistir al médico. Pero también se observan casos de automedicación en las prácticas y decisiones que toman los hombres antes de ir al médico.

Por su parte, diferentes expresiones de algunos profesionales de la salud demuestran que todavía persiste cierta idea del saber médico como único e irrefutable, aunque a la vez esta actitud suele convivir con la mirada de profesionales que no desestiman las experiencias o saberes que pueden tener los hombres del barrio en su vida cotidiana. Existe asimismo un cuestionamiento que seguramente repercute en el accionar de los profesionales y condiciona el acceso de los hombres a los centros de salud: “la gente se abusa del Remediador (programa de provisión gratuita de medicamentos), no valora nada, no quiere pagar nada. No quieren comprarse la medicación pero los ves con terribles celulares. Están acostumbrados a que les den todo. A veces creo que la salud debería pagarse para que la valoren”. Esta respuesta refleja el enojo por parte de un enfermero entrevistado ante la actitud displicente de determinados pacientes, pero también deja expuesta una mirada mercantilizada de la salud. Pero también entre los profesionales hay miradas y discursos que interrogan sus prácticas, que asumen a la persona desde una mirada integral, que realizan una continuidad en el acompañamiento de sus pacientes, que conocen sus nombres, sus historias de vida. Una médica entrevistada en un centro de salud expresó: “es mucha la demanda y somos muy pocos, pero lo hago porque me gusta estar con la gente del barrio. Prefiero trabajar acá porque sé que el paciente me necesita más. Conozco a la mayoría. A veces los he ido a buscar a la casa o le pido a una de las

enfermeras que vaya. Se quieren matar cuando nos ven. Por otro lado, no les suelo dar toda la medicación: les doy una parte para que vuelvan, y el hombre vuelve. Si los tratás bien, ellos vuelven”. La atención primaria de la salud implica “asumir una relación personal asistencial basada en la longitudinalidad y continuidad de los cuidados. La longitudinalidad traduce el mantenimiento a lo largo del tiempo de una vinculación profesional con la persona basada en la confianza mutua, el respeto y la corresponsabilidad, y no está necesariamente relacionada con un problema o diagnóstico” (Zurro, 2011). Procesos de atención y cuidado que desarrollen en grado óptimo la longitudinalidad y la continuidad contribuirán de forma decisiva a mejorar la efectividad y la eficiencia del conjunto en el sistema sanitario.

Desandando verdades

En los apartados anteriores se ha mostrado que todavía persisten ciertas perspectivas que reproducen el modelo médico hegemónico y estigmatizan a los hombres con los que los profesionales trabajan diariamente. En una entrevista, un profesional manifestó sonriendo: “el hombre que viene es porque se rasca todo el día. Por lo visto no tienen otra cosa que hacer”. Pero también algunos vecinos entrevistados pronuncian frases como esta: “es el médico quién sabe cómo me puedo cuidar”. Por eso resulta interesante el análisis de una profesional entrevistada: “me parece que pocos médicos están preparados para trabajar con la comunidad. A la mayoría no les importa la gente, y para estar en el barrio te tiene que gustar”. Estas palabras coinciden con el discurso y la práctica de muchos médicos a quienes observé reticentes, apáticos y de “pocas palabras” con las personas en la sala de espera. Muchos profesionales de la salud “no solo no tienen motivaciones, sino que además no poseen habilidades para trabajar incluyendo a la comunidad en la participación de su proceso de salud-enfermedad-cuidado” (Menéndez, 2009). Es esta práctica la que debe desandarse. Es necesario consolidar una mirada que permita una relación constante y horizontal entre equipo médico y comunidad, basada en el respeto, la escucha y la apertura de saberes y prácticas populares, teniendo en cuenta el contexto local. Se requiere para eso la apertura de las UAP a la comunidad, saliendo de los centros, pensando actividades barriales que aborden temas en pos de los inte-

reses e inquietudes de la comunidad, abriendo estos espacios más allá de las murallas institucionales. Salir a la calle y acercarse a la comunidad permitirá una relación basada en la horizontalidad y la simetría, respetando y aunando las voces de vecinos y profesionales. Un trabajo interdisciplinario permitirá la posibilidad de pensar nuevos interrogantes y alternativas que al interior de distintas disciplinas no se han formulado. Debe aumentar la participación por parte de los hombres en los centros de salud, pero también es fundamental la participación asidua de los profesionales de la salud en la comunidad. Hay que desmitificar y romper no solo mandatos sociales y estructuras que pesan en cada uno de nosotros, sino también murallas institucionales que impiden la accesibilidad a estos espacios.

Bibliografía

- Auyero, J. (2013): *Pacientes del Estado*. Buenos Aires, Eudeba.
- Carballeda, A. (2013): “La accesibilidad y las políticas en salud”. En C.S. Krmptic, M.R. Mitjavila y M.M. Saizar, *(Sub)culturas profesionales. Poder y prácticas en salud*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Eduardo, M.L. (2005): “El modelo médico y la salud de los trabajadores”. En *Salud Colectiva*, 9-32.
- Ferrara, F. (1985): *Teoría social y salud*. Buenos Aires, Catálogos.
- Menéndez, E. (2009): *De sujetos, saberes y estructuras*. Buenos Aires, Lugar.
- Jodelet, D. (1991): “Representaciones sociales: un área en expansión”. En *SIDA. Imagen y prevención*. Madrid, Fundamentos.
- Laurell, A.C. (2010): *La salud: de derecho social a mercancía*. En repository.unm.edu/handle/1928/4602.
- Stolkiner, A. y Gómez Ardilla, S. (2012): “Conceptualizando la Salud Mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social-salud colectiva latinoamericanas”. *Vertex*, 57-67.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2003): *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Wagner, M.A. (2013): “Volviendo sobre el concepto de accesibilidad en clave de investigación”. En C. Testa, *Trabajo Social y territorio. Reflexiones sobre lo público y las instituciones*. Buenos Aires, Espacio.
- Zurro, M. (2011): *Atención primaria de la salud y atención familiar y comunitaria*. Madrid, Elsevier.

Niños que consiguen ser niños

Intervención social y niños institucionalizados

Marisol Cornú

Licenciatura en
Trabajo Social,
UNM

marisol.c@outlook.com.ar

La intervención en lo social se presenta como un instrumento de transformación que da cuenta de una capacidad importante para articular y generar diálogo entre diferentes instancias, lógicas y actores institucionales.¹ “Implica una serie de acciones, mecanismos y procesos que construyen representaciones y construcción de ese ‘otro’ sobre el que se interviene. Desde esta perspectiva, la intervención como campo es el lugar de construcción de creencias, hábitos y modalidades de hacer” (Carballeda, 1999: 7). El presente texto tiene como objetivo investigar, describir y analizar la influencia de la modalidad de intervención social puesta en práctica por un Servicio Zonal ubicado en el Oeste del Gran Buenos Aires en el desarrollo personal y social de los niños institucionalizados de entre 6 y 12 años en un hogar de residencia. Resulta interesante deconstruir dichas intervenciones y sus modalidades, partiendo de los posicionamientos particulares, para comprender la manera en que se abordan las situaciones problemáticas. El desarrollo de la temática se realizará con relación a los vínculos que el niño establece socialmente, su modo de integración e inclusión dentro del espacio de resguardo y cuidado que se pretende desde las instituciones, a partir de materiales teóricos, entrevistas a profesionales y trabajo de campo realizado en las prácticas pre-profesionales desarrolladas en los años 2013 y 2014. La finalidad es aportar conocimientos, reflexiones y experiencias desde la perspectiva de los referentes institucionales, para generar espacios de debate con respecto a la implementación de los principios establecidos en la ley 26.061, lo que implica deconstruir las prácticas naturalizadas y romper con las visiones individualistas planteadas en la ley del Patronato.

1. Fragmento del Trabajo Final de Integración del Taller V de Actualización Teórico-Práctica de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Moreno.

Del Patronato a la protección integral

Desde el año 2005, con la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061, en la Argentina el mundo de la niñez se encuentra en constantes cambios. Esta ley toma como fundamento el reconocimiento de los derechos establecidos a partir de la Convención Internacional del Niño del año 1989 incorporada a la Constitución Nacional en 1994, eliminando las contradicciones generadas entre éstas y la vigencia de la Ley de Patronato de Menores 10.903 promulgada a principios del siglo XX. Su implementación genera modificaciones profundas que señalan un cambio de paradigma en el abordaje de las situaciones problemáticas, considerando al niño como sujeto de derechos, definiendo las medidas a tomar para que su desarrollo se realice en una atmósfera de libertad, dignidad y justicia, y abandonando la idea de “menor incapaz” y “objeto pasivo” de la intervención estatal.

La Convención Internacional se rige a partir de cuatro principios básicos: el interés superior del niño, el derecho a la vida y al máximo desarrollo, el derecho a no ser discriminado, y el de ser escuchado y que sus opiniones sean respetadas. “El niño y la niña dejan de ser un problema para la sociedad y se convierten, por un lado, en ciudadanos poseedores de derechos generales, y por otro, en grupo vulnerable merecedor de cuidados especiales” (Bifarello, 2003: 8). El protagonismo del niño implica reubicar su voz, que expresa las necesidades familiares que atraviesa, proponiendo a su vez repensar las prácticas respecto a su perspectiva, para poder realizar un abordaje integral mediante la creación de alternativas de intervención.

La antigua ley de Patronato marcaba una división simbólica de la infancia. Se diferenciaba al niño que tenía una familia y estaba escolarizado del que se encontraba en riesgo social y tenía como único camino la “minoridad”: se lo alojaba en un hogar por la judicialización de su



situación que se hacía en nombre del peligro moral y material que le provocaba su familia. “La situación de pobreza y los conflictos familiares complejos eran sinónimo de riesgo y eso constituía motivo suficiente para ser separados de sus familias, privados de sus derechos y alojados en institutos de menores” (De Miguel y Salviolo, 2008: 2). La “Doctrina de la Situación Irregular” concentró su atención en los niños que atravesaban algún tipo de vulnerabilidad social, mediante una respuesta llevada a cabo por el Poder Judicial a través de la institución del Patronato. Los jueces de Menores o de Familia decidían arbitrariamente sobre la vida de los niños, privándolos de su libertad y disponiendo de ellos durante períodos indeterminados, muchas veces durante toda su niñez. Las instituciones tomaron el modelo asistencial de internación como método de protección que encubría prácticas de encierro bajo los rótulos de “ubicación institucional” o “internación” en edificios específicamente diseñados para tal fin. Este tipo de “protección” pertenecía inicialmente al ámbito privado. Las sociedades de beneficencia, alrededor de la esfera religiosa, eran las instituciones que se encargaban del “cuidado material de los niños”, quienes se basaban en una óptica filantrópica tutelar. “La familia quedaba fijada a la procreación y sostenida únicamente por los lazos sanguíneos. El modelo se cumplía con un esquema ideal, donde todo aquello que no respondiera al agrupamiento nuclear padre-madre-hijos quedaba afuera de la norma. (...) Los conceptos de ‘autoridad’ y ‘protección’ estaban asociados al ejercicio arbitrario y unilateral del poder paterno o estatal” (Arbuatti, 2012: 21).

En el “sistema de protección integral” el Estado es el principal garante de las políticas públicas básicas universales (salud, vivienda y educación) y de las de protección especial de derechos (programas especiales), contemplando a todos bajo los mismos derechos. Se institucionaliza a los niños en nombre del respeto a esos derechos que han sido vulnerados para ser luego restituidos. Esto implica una nueva manera de pensar y actuar cuando un niño o una niña atraviesa una situación que infringe sus derechos y nos hace a todos corresponsables (actores estatales y sociedad civil) para encontrar alternativas para el cese de dicha vulneración. Comprende principalmente a la potestad de instar al área que corresponda, incluso ante la Justicia, a que adopte políticas, garantice el acceso a programas o provea los recursos necesarios, lo que implica con relación al accionar de las instituciones “sustituir la práctica de ‘derivación’ de casos entre instituciones por la construcción de relaciones de corresponsabilidad e interdependencia entre las mismas con el objeto de promover, proteger y restituir derechos en forma integral” (artículo 21.3.4 del decreto 300/05), lo que permite que no se realice un abordaje fragmentado que se base en la simple yuxtaposición de áreas de conocimiento, donde cada institución se ocupe de una “parte” del problema, sino que a partir del reconocimiento de la complejidad de la situaciones que presentan los niños se proponga un trabajo en equipo que comprenda intencionalidad, flexibilidad, cooperación y reciprocidad a la hora de intervenir.

Intervención social con niños institucionalizados

Como consecuencia de la nueva legislación se crearon y modificaron instituciones que acompañan cada proceso de intervención para que fortalezcan los derechos de los niños que han sido vulnerados por la fragmentación de los lazos sociales. Por lo que estructuralmente se establece una nueva forma de mirar, entender y atender a los niños. El sistema de protección integral se conforma por organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, destinados a prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de los niños del país.

El Servicio Zonal es una institución que compone el Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos enmarcado en el paradigma de la descentralización propuesta en la nueva institucionalidad en la Provincia de Buenos Aires, a fin de garantizar mayor autonomía, agilidad y eficacia en cada intervención social puesta en práctica. Su funcionamiento se divide en dos áreas que refieren, por un lado, la atención de situaciones (denuncias, diagnósticos, escuchas, orientación, seguimiento, supervisión de acciones, confección de fichas y realización de registros de las familias atendidas), y por otro la aplicación o articulación con programas y medidas de protección que comprometen a todos los actores comunitarios, redes, municipios y provincia. El abordaje que se realiza desde el Servicio Zonal es interdisciplinario, conformado por equipos de trabajo compuestos por trabajadores sociales, abogados y psicólogos, para facilitar a los niños el acceso a programas y medidas existentes para su cuidado y resguardo, garantizando el derecho del niño de ser escuchado, estableciendo su participación y la de su familia en el proceso de intervención, el derecho a la información, a la confidencialidad y a considerar el interés superior del niño.

En la situación particular de los niños institucionalizados en los hogares, luego de la aplicación de una medida de protección excepcional puesta en práctica por el Servicio Zonal, se alojan allí ante la existencia de diferentes situaciones problemáticas, entre las que se pueden nombrar: violencia familiar, deserción escolar, abuso sexual, maltrato, negligencia por parte de los progenitores, cuando la amenaza o vulneración de los derechos proviene del grupo familiar. El hogar funciona como un recurso institucional para el Servicio Zonal que brinda mediante la colaboración de referentes adultos (operadores y voluntarios) servicios de alojamiento transitorio, alimentación, higiene, educación y recreación a los niños que atraviesan alguna situación particular, compartiendo su residencia con otros niños en un espacio convivencial. De acuerdo a la ley, debe atender de manera integral la salud, la recreación y el esparcimiento, de acuerdo a las características particulares de cada niño.

La institucionalización se sitúa como una de las modalidades para proteger a la niñez, tratando de garantizar que los niños gocen de los derechos que poseen, los cuales fueron vulnerados en diferentes situaciones que padecieron a lo largo de su vida, donde la búsqueda de un hogar alternativo implica la posibilidad de brindarles un ambiente estable. Los niños institucionalizados se encuentran allí por la aplicación de una medida de abrigo excepcional del Servicio Zonal, que tiene como objeto brindarles un ámbito alternativo al grupo de convivencia cuando en éste se encuentren amenazados o vulnerados sus derechos y garantías, hasta tanto se evalúe la implementación de otras medidas tendientes a preservarlos o restituirlos. Los motivos de la institucionalización se centran en múltiples formas de violencia, consumo problemático de sustancias o padecimientos psíquicos. Los Servicios Zonales abordan las situaciones particulares considerando a la niñez no sólo como una etapa evolutiva, sino como un proceso por el cual atraviesan los niños que requieren de atención y cuidados especiales, dado el estado de indefensión con respecto a la autonomía para tomar decisiones. Tal como informó una profesional entrevistada, la intervención intenta “buscar nuevos referentes sin necesidad de desvincular”. Diferentes instrumentos metodológicos permiten conocer no sólo lo que la demanda expresa, sino sus múltiples causas. La interdisciplina nace “de la irreductible indisciplina de los problemas que enfrentamos” (Stolkiner, 1987). Cuando los chicos ingresan al hogar se los resguarda, se restituye el derecho inmediato, pero después la mirada interdisciplinaria se aboca a trabajar con padres o referentes para tratar de revertir las situaciones y que los chicos puedan volver.

Los servicios están conformados por dos equipos. El de supervisión institucional se encarga de atender las cuestiones de regulación del hogar, mediante la realización de supervisiones que incluyen fundamentalmente el cumplimiento de normas o requisitos por parte de los hogares para alojar a los niños. El equipo técnico, por su parte, se divide por territorios, y es el que realiza el acompañamiento y el seguimiento de la situación de los niños en el hogar, donde se hace una articulación con los referentes del mismo (directores, operadores, voluntarios) que acompañan el día a día de los niños, mediante un diálogo que permite verificar su estado, sus necesidades y sus deseos. Sin embargo, con mucha frecuencia la

demanda excede lo que se pretende cumplir desde los equipos, y a medida que avanza la intervención se van incluyendo nuevas cuestiones. En un legajo individual se recopilan entrevistas, crónicas, informes sociales, judiciales, médicos, entre otros, que permiten comprobar la continuidad en el abordaje de la situación del niño a lo largo del proceso de intervención. La entrevista, considerada por Bertaux (1980) como una herramienta privilegiada de acceso a la subjetividad, permite determinar los complejos de valores y representaciones sociales que se presentan en cada uno de los niños con los que se interviene. Los profesionales intentarán abrir temas, incentivar reflexiones o sugerir interpretaciones que permitirán recuperar hechos significativos. Tal como expresó una profesional entrevistada, “al niño le cuesta hablar, confiar en la gente, elige mediante la confianza. Se debe escucharlo, no interrogarlo. Hacerlo sentir bien”. Es importante considerar entonces el valor de la palabra y la mirada como partes claves del desarrollo de la intervención, donde la escucha y la interpretación se transforman en los protagonistas de las entrevistas, más que las preguntas. La entrevista debe centrar la atención en las palabras, los gestos, los silencios o la postura corporal: “el niño no sólo habla con las palabras, sino también con el cuerpo”.

Resulta además necesario no sólo el trabajo con el niño, sino también con sus referentes familiares y afectivos, con el fin de que puedan colaborar en la transformación de la situación de padecimiento, y consecuentemente poder revincularse nuevamente. Por eso se suele intentar que adquieran un régimen amplio de visitas, salvo cuando, por la gravedad de la situación, por disposición judicial pueden tener las visitas restringidas o anuladas. Tal como afirmó una profesional entrevistada, “se trabaja con todos los efectores (salud, educación, clubes o alguna sociedad de fomento) que acompañan la situación de cualquier chico. Lo que se busca es que los chicos en el hogar transiten su vida de la forma más similar posible a la de los que no están en el hogar, que todo lo que los chicos tienen en su casa también lo tengan en el hogar”. La intervención implica escuchar, estar, acompañar, intentando abordar la totalidad de la situación que se presente desde un paradigma integral, sugiriendo dispositivos y articulando, posibilitando un cambio en la situación del niño, salvaguardando su integridad bio-psico-social. Una profesional entrevistada lo expresó de esta manera: “se trata de acompañar siempre, estar, sugerir algún tipo de dispositivo, articulando constantemente con diferentes instituciones, con los padres, con los referentes del hogar que permitan cumplir con el objetivo: que al niño puedan restituirse sus derechos y que en el camino sea cuidado y resguardado por todos los

referentes que nos encontramos como responsables. Se hace necesario la articulación con juzgados, tribunales, asesorías, fiscalías, hospitales, salitas o escuelas, para trabajar de manera conjunta”. Se intenta trabajar con hechos que muchas veces resultan novedosos, interviniendo con sujetos que son inesperados y con nuevas formas de padecimiento, recuperando la trayectoria del niño y su familia, superando las explicaciones individualizantes que sólo refuerzan los discursos culpabilizadores. El niño es entendido como un actor que a su vez permanentemente interpreta situaciones, capta motivaciones e intenciones de los demás y adquiere entendimientos intersubjetivos, por lo que desde el Servicio se trata de entenderlo como alguien que interpreta dentro de un contexto que va cobrando nuevas significaciones. En tanto actores sociales, los niños no son objetos de intervención por parte de los otros, ni tampoco sujetos reducidos a habilidades cognitivas y competencias sociales según su estadio de desarrollo, sino que la vivencia de experiencias concretas les permite tener ideas sobre el deber ser y lo deseable, no sólo para sí mismos, sino para la vida social. Son niños y niñas situados en un contexto y en el presente, piensan, desean, sufren, disfrutan (Montero, 2006).

Los niños aprenden pautas grupales que los definen como parte de un grupo, y es a través de esa pertenencia que se relacionan con el medio, legitimando maneras particulares de comprenderlo y de actuar en él. El hogar se visibiliza como un espacio físico donde se cubren necesidades básicas, tales como comer, dormir, jugar y estudiar, que no pueden cubrirse en los grupos familiares de origen. Las actividades se realizan rutinariamente mediante una organización preestablecida por el hogar que permite que los niños puedan realizar actividades recreativas sin dejar de cumplir, por ejemplo, con las tareas escolares, donde se destaca la organización en grupos que se llevan a cabo entre los niños, los cuales se encuentran transitando la misma etapa evolutiva: entre los 6 y los 12 años. La situación de vivir en un hogar y la distancia de su familia de origen son elementos que los unifican. Las situaciones que cada uno de ellos atravesó en su vida y que motivan su presencia en el hogar permiten que se establezcan lazos de solidaridad entre ellos, realizando la mayoría de las actividades diarias juntos, y colaborando también en la atención hacia los niños más pequeños. Se identifican actividades organizadas en torno a la idea de soporte, “como los medios por los cuales el individuo llega a tenerse frente al mundo” (Martucceli, 2007: 19), permitiéndole desarrollar sus potencialidades. Una operadora entrevistada manifiesta: “hay que mostrarles distintas posibilidades, para que no se queden con que la vida es eso que les pasó”. En una segunda instancia se identifica

un conjunto de actividades comprenden la presencia del referente, quien acompaña el día a día de los niños y que, en caso de considerar necesario el acompañamiento de un profesional, realiza un pedido hacia la dirección del hogar para que se les brinde atención psicológica o clínica: “los incentivamos para que se muevan, que no se queden encerrados en su mundo”. Se intenta proporcionar el entorno y los medios adecuados para el desarrollo de los niños, donde puedan adquirir herramientas para lograr su autonomía, que aprendan a valorar su vida, a respetar al otro y que su paso por el hogar no sea simplemente una estadía, sino un espacio de aprendizaje.

Consideraciones finales

No resulta sencillo evaluar el accionar de los profesionales que intervienen, pero sí se puede hacer visibles las consecuencias de las acciones puestas en práctica por las instituciones en las realidades que atraviesan los niños día a día. El contexto en el cual nos encontramos es una etapa en la que se intenta trabajar con base en los principios que se establecen en el sistema de promoción y protección integral de los derechos de los niños, puestos en práctica en un escenario donde se presentan tensiones y contradicciones por la presencia de paradigmas aún vigentes que dan cuenta de acciones tutelares. Nos encontramos en un proceso de aprendizaje en el cual se puede vivenciar un trabajo en equipo que permite a los niños gozar de sus derechos, restituyéndoles su niñez, proceso por el cual deben atravesar para poder obtener su pleno desarrollo personal y social.

El Servicio Zonal en el cual se realizó este análisis aplica una modalidad de intervención integral con enfoque interdisciplinario, que implica la deconstrucción de prácticas tutelares y la construcción de nuevos dispositivos, dando cuenta de un “nuevo” paradigma de la niñez. En el caso en que se deba aplicar una media de abrigo excepcional como es la institucionalización en un hogar, se intenta a partir del ingreso establecer los medios para que se logre un diálogo entre las instituciones, que incluye consecuentemente una comunicación entre sus referentes, brindando la posibilidad de que puedan ser atendidas las demandas explícitas e implícitas que el niño presente. Los propios profesionales y voluntarios entrevistados tienen muy presente en sus testimonios la idea del cuidado,



el resguardo y la contención de los niños, de los que dan cuenta como sujetos que carecieron muchas veces de esos cuidados en sus familias de origen.

Con relación a los vínculos que los niños establecen con su medio social, se desarrollan en un marco institucional con un sistema de valores y normas específicas, donde asumirán aquellos papeles que su contexto les asigne (Di Iorio, 2009), los cuales se corresponderán con los lugares que ocupen al interior de los grupos y los significados construidos por éstos, que se corresponderán con las actividades diarias.

En este contexto de transformación de las prácticas tutelares se necesita una participación de todos los actores sociales para promover el cambio en todas aquellas instituciones que aborden las situaciones que atraviesan a los niños. Para esto resulta importante destacar la necesidad de los profesionales de involucrarse en proyectos informativos donde se organicen espacios de intercambio para integrar la diversidad de saberes, conocimientos y habilidades entre los trabajadores de las instituciones para realizar una acción conjunta, mediante marcos conceptuales y metodológicos compartidos.

Es interesante destacar también el compromiso de los referentes institucionales, tanto del Servicio Zonal como del hogar donde se realizó el trabajo de campo, que llevan a cabo diariamente actividades que incluyen un alto grado de implicancia para restituir derechos a los niños, en un marco de diálogo, presencia y acompañamiento difícil de lograr en todas las situaciones por las demandas que se presentan en la cotidianidad de las instituciones.

Bibliografía

- Arbuatti, Andrea (2012): “Miradas sobre la intervención. Políticas de Infancia para una nueva institucionalidad. El estrecho camino de una ley”. En *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, número 4.
- Bertaux, D. (1980): “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”. En *Historia oral e historias de vida*. FLACSO.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (1995): *Respuestas para una Antropología Reflexiva*. México, Grijalbo.
- Carballeda, Alfredo (1999): “La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas”. En *Revista Margen*, número 48.
- (2001): *La Intervención del Trabajo Social en la denominada ‘nueva cuestión social’*. Ficha de Cátedra. www.margen.org/catedras/apunte27.html.
- (2005): “Lo social de la intervención. El proceso de análisis en Trabajo Social”. En *Revista Margen*, número 38.
- (2011): *Nuevas formas familiares*. Buenos Aires, Espacio.
- (2013): *La intervención en lo social como proceso*. Buenos Aires, Espacio.
- Chiroque Solano, Henry (2005): “Promoción de la infancia y Trabajo Social”. En *Revista Margen*, número 39.
- Di Iorio, Jorgelina (2005): “Niñez institucionalizada y prácticas de maternaje: sobre el quehacer del psicólogo en hogares convivenciales”. En *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- (2006): “Modalidades de intervención en hogares asistenciales de la ciudad de Buenos Aires: infancia, institucionalización y prácticas de maternaje”. En *XIII jornadas de investigación y segundo encuentro de investigadores en psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- (2009): “Institucionalización e identidad en la infancia en hogares convivenciales”. En *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- (2009): “Nosotros/los otros: la niñez en las instituciones asistenciales”. En *V Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- (2010): “Representación social de infancia institucionalizada: estado, familia y ONGs”. En *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- (2012): “¿Por qué encerrados? Saberes y prácticas de niños y niñas institucionalizados”. En *Teoría y crítica de la psicología* 2, 86-102.
- Di Leo, P. y A. Camarotti (2013): *Quiero escribir mi historia. Vida de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires, Biblos.
- de Miguel, Eduardo y Cielo Salviolo (2008): *¿Qué es un sistema de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes?* Buenos Aires, Manchita.
- Dirección General de Cultura y Educación (2012): *El Derecho a la Niñez*. La Plata, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Gobierno de Bahía Blanca (2015): *Sistema Integral de Protección y Promoción de Derechos en el Municipio de Bahía Blanca*.
- Juárez, Marina (2010): *Niños. ¿Pará que sirve el juego?* En problemasdechicosyadolescentes.blogspot.com.ar/2010/04/ninos-para-que-sirve-el-juego.html.
- Lugano, Claudia (2002): “El concepto de vida cotidiana en la intervención del Trabajo Social”. En *Revista Margen*, número 24.

Corresponsabilidad institucional

Romina Batista Martínez

Licenciatura en
Trabajo Social,
UNM

rominalbatista@gmail.com

Este trabajo analiza el principio de corresponsabilidad como parte del proceso de intervención institucional al garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes.¹ Es fundamental que este principio se encuentre instalado en el conjunto de establecimientos que forman parte del circuito de estrategias de promoción y protección de los derechos de los niños. El ejercicio de la corresponsabilidad convoca a las áreas pertinentes del derecho amenazado o vulnerado (salud, educación, adicciones, social, etcétera) a componer un vínculo cooperativo para poder conocer y abordar los hechos que obstaculicen los derechos.

En el año 2005 fue promulgada la ley provincial 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNyA). Esta ley y su decreto reglamentario constituyen los parámetros legales de intervención del Estado en la niñez. Establece una nueva manera de concebir a los NNyA como sujetos de derechos, lo que implica una nueva forma de actuar frente a una situación que infringe esos derechos y nos hace responsables a todos como sociedad. A partir de una labor conjunta, integral y situada se visibilizan las problemáticas sociales que vulneran estos derechos, pero también la intervención es una manera de visualizar y generar reconocimiento de los NNyA.

El propósito de este texto es reflexionar acerca del sentido que dan las instituciones a este principio, explicando los circuitos dentro de la dinámica interinstitucional –servicio local, institución y escuela–, con el fin de verificar su existencia y describir de qué manera favorece a la visibilidad y la resolución de problemáticas complejas. Desarrollé este trabajo tomando como punto de partida mis prácticas pre profesionales en un Servicio Local (SL) ubicado en el Oeste del Conurbano Bonaerense que

corresponde al área de niñez. Para elaborarlo realicé entrevistas en el SL y en escuelas primarias de gestión estatal.

Nuevo paradigma

La ley 10.903 de Patronato de Menores promulgada en 1919 establecía al “menor” (término utilizado para nombrar a los niños) como objeto de tutela por parte del Estado. Ante cualquier problemática que atravesaba a los niños, sin distinción de si era causada por problemas económicos, sociales o delictivos, el abordaje se realizaba por vía judicial. El juez decidía sobre la vida los niños en todos sus aspectos: con quién tenían que vivir, en qué lugar o por cuánto tiempo, omitiendo su palabra y sin una intervención que analizara la situación general de su vida. Muchas veces, con el propósito de generar cuidados se causaba más daño del que se prevenía.

Alfredo Carballeda señala que “las problemáticas sociales complejas son transversales, abarcando una serie de problemas que se expresan en forma singular en la esfera del sujeto. Así reclaman intervenciones desde diferentes ámbitos” (Carballeda, 2008: 3). Conforme a la nueva perspectiva de la ley 13.298 del niño como sujeto de derecho, el principio de corresponsabilidad se incorpora como un instrumento que establece una forma particular de pensar, analizar, actuar e interpretar una situación compleja en donde se encuentre un derecho vulnerado. Es una mirada que implica la noción de cuidado colectivo de los niños. Los niños no se cuidan solos, debemos cuidarlos. Su socialización pasa por distintos ámbitos sociales: familiares, educativos, sanitarios, barriales, recreativos, de protección social, etcétera, y sus derechos deben ser garantizados por todos ellos. La corresponsabilidad refiere a responder por el otro,

1. Fragmento del Trabajo Final de Integración del Taller V de Actualización Teórico-Práctica de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Moreno.

a acciones compartidas en donde se vea reflejado la participación y el compromiso de todos los efectores convocados por la ley para garantizar los derechos de los NnyA (Ierullo, 2015). Este principio involucra a todas a las áreas pertinentes a componer un vínculo cooperativo, superando los roles tradicionales, rompiendo los límites de acciones unidireccionales y estáticas anteriores, y flexibilizando las prácticas. La corresponsabilidad tiene como propósito favorecer la circulación de tareas de forma organizada, programada y operativa, y la socialización de insumos que cada institución pueda aportar.

Esta particularidad de trabajo entre las instituciones todavía no está del todo pulida. Ellas se hallan en un momento de reorganización. El trabajo conjunto requiere de una conducción efectiva, pero también puede presentar resistencias debidas a posiciones ideológicas y a años de prácticas hegemónicas dentro del viejo paradigma. Las nuevas estructuras de la ley vigente se yuxtaponen sobre antiguas prácticas que aún prevalecen.

La articulación como herramienta principal de la corresponsabilidad

En la intervención, la articulación es el instrumento que hace que las acciones de distintas instituciones se conecten en un punto común para abordar una situación. El informe del Consejo Provincial de Niñez y Adolescencia (2015) explica: “la articulación implica la coordinación de acciones que materializa la corresponsabilidad en una intervención. En este sentido, implica la permanencia del involucramiento institucional en una acción preventiva o vinculada a la restitución de un derecho vulnerado, independientemente que haya transcurrido el protagonismo de un efector y que se haya trasladado a otro u otros”. La acción no empieza en una institución y finaliza en la otra, sino que comienza en una y continúa su proceso con la otra de manera conjunta.

La articulación también es un espacio que se genera entre instituciones como posibilidad de comunicación y diálogo que habilita la resolución de una situación. El trabajador social de una escuela lo refleja en una entrevista: “me ha pasado con el SL que me han llamado y me preguntaron: ‘¿che, negro, esto es para medida?’ Si bien ocupamos lugares distintos en la toma de decisiones, en algún punto la articulación es la posibilidad

de ser escuchado”. En palabras de Alfredo Carballeda (2008), el pensar y hacer en conjunto posibilita la generación de transformaciones para mejorar el acceso a los dispositivos, partiendo de perspectivas diferentes que permitan ingresar a los problemas desde distintas visiones. Significa también la incorporación de un proceso que tienda a acompañar a los NnyA, sin victimizarlos, prevaleciendo el respeto y la protección de sus derechos. La articulación no es simplemente “llamar” al establecimiento involucrado e informar de un problema, implica que las instituciones que se articulan puedan acompañarse en ese proceso de intervención de manera conjunta, cooperativa y responsable. Entonces es importante que la comunicación y la escucha puedan mejorar y completar el sentido que se le otorgue al término, porque de ese sentido, de su interpretación y de la respuesta de cada una de las instituciones, surgirán las acciones que definan la intervención. Ese sentido será el punto de partida para elaborar distintas estrategias para un trabajo integral, para que cada una de las instituciones pueda pensar, socializar y participar de protocolos de intervención, aportando recursos e insumos propios de su área.

Las personas entrevistadas para este trabajo consideran que las cuestiones relacionadas a la falta de recursos, tanto materiales como humanos, o a la falta de tiempo, y en menor medida a la falta de voluntad, son las que generan inestabilidad a la hora de elaborar una articulación sostenida en todo el proceso de intervención. Este tipo de obstáculos provoca que los escasos vínculos que se puedan generar entre las instituciones se vean debilitados o disueltos. Las posibilidades de elaborar un trabajo articulado encuentra su mayor conflicto en la precariedad de recursos que disponen las instituciones.

La articulación no tiene que confundirse con la derivación. Este es un término que se utiliza en algunos ámbitos, generalmente en el de salud. Se puede entender como el traslado de una situación desde una institución a otra con un abordaje más específico. En una concepción restringida de la derivación, una vez trasladada la situación deja de ser parte de la institución de inicio. Pero la derivación en sí misma no tiene poder de fragmentación, a menos que sea eso lo que se esté buscando. Puede ser un elemento más del grupo de herramientas que favorecen un trabajo articulado. Como explica Vanina Garibaldi, el término “permite entender que derivar también puede ser una acción que interconecte, en nuestro caso, disciplinas e instituciones, conformando un proceso de intervención y partiendo de la historicidad y las experiencias del sujeto” (Garibaldi, 2014: 304).

Institución y corresponsabilidad

El SL es una institución creada específicamente para ser destinada a la promoción y protección de NNyA. La incorporación de una nueva institucionalidad indica una apuesta y una prioridad a la problemática por parte del municipio, contrariamente a lo que sucede en otros municipios que no adhieren a estas nuevas políticas. El SL, como nuevo organismo incorporado a la sociedad, implica la inserción en una nueva modalidad de trabajo. La llegada de una nueva mirada hacia los NNyA supone reconocer que los conflictos sociales no quedan fuera de los establecimientos, en particular en los educativos. En la actualidad las escuelas se encuentran con situaciones de conflicto. Pude observar en ellas que están en un momento de transición entre lo que siempre se hizo y el nuevo proceder, principalmente a partir de 2012 con la guía de procedimientos en las situaciones de conflicto.

Por su parte, cada sede del SL está compuesta por un equipo de trabajo interdisciplinario de trabajadores sociales, abogados y psicólogos. Se considera a los SL como espacios de atención de demandas que pueden ser espontáneas o derivadas desde otros ámbitos: comisarías, hospitales, unidades sanitarias, escuelas, organizaciones comunitarias, o desde otros servicios locales, organismos judiciales, etcétera. El SL aplica la modalidad de corresponsabilidad, estableciendo en la intervención un ida y vuelta con el organismo con el que articula. La intervención no comienza o finaliza con la sola participación del SL, sino que hace partícipe y responsable a la institución implicada. “Las normas generan derechos, pero también las instituciones deben responder por esos derechos” (nota del cuaderno de campo, 2014).

En mis entrevistas en las escuelas pude observar la diferencia en la dinámica de trabajo ante una misma problemática. En una escuela, la directora me comentó de una situación de abuso: “un día la nena dijo que la tocaban. Entonces ahí se generó toda una situación de llamar a la mamá para convencerla de que hiciera la denuncia”. En otra escuela, el trabajador social que integra el equipo de orientación escolar (EOE) explicó una situación de una niña que también sufrió abusos: “lo primero que hicimos fue llamar a la mamá. Creo que un poco por desinterés, pero mucho no pudimos lograr con ella. Pero le dijimos: ‘te vamos a acompañar a hacer la denuncia nosotros’. Quedamos para el otro día, y también quedamos con una tía para que fuera con ella. La nena a su casa no volvía, y acompañamos a la mamá a hacer la denuncia”. A partir de la



ley 13.298, ante una situación de conflicto que amenace o vulnere derechos de los NNyA, la escuela no puede negarse ni delegar una denuncia. Tampoco puede retrasar su actuación, ni esperar a que otra institución la realice. Si bien en estos dos ejemplos hay una clara diferencia que radica en la presencia de un equipo orientador, de todas maneras la articulación y el compromiso son independientes de la presencia o no de ese equipo.

La presencia de un EOE en las escuelas facilita modalidades de intervención distintas de los que no lo tienen. La existencia de distintas disciplinas –trabajadores sociales, psicólogos, psicopedagogos, profesores de educación especial– en un mismo equipo brinda herramientas, recursos y perspectivas más amplias hacia la interpretación de lo que sucede en el contexto social de los niños. Una persona entrevistada en una escuela que no cuenta con EOE dijo: “tenemos limitaciones, con la directora y el equipo docente: ¿adónde vamos? ¿Qué hacemos? ¿Cómo ayudamos? Es una tarea ardua, y a veces con resultados vacíos, que es simplemente lo que podemos hacer acá”. De todas formas, no todo depende de la existencia de EOE: “en la escuela en la que estoy ahora hay un directivo que va a la guerra: si hay que hacer la denuncia va y la hace. Hay una actitud comprometida, y el equipo acompaña”. Sin embargo, con frecuencia se observa una dificultad de incorporar este compromiso por responder por el otro en la acción cotidiana. Todavía subsisten prácticas antiguas donde el niño dentro del ámbito escolar es una cosa y fuera de la escuela otra: “las transformaciones de sentido, lo instituyente, operan siempre con la resistencia de aquello consagrado, instituido, que hasta tanto no sea trastocado opera como régimen de verdad” (Fernández, 1989: 75).

Pese a la existencia de una guía en los establecimientos escolares destinada al equipo docente que establece parámetros de intervención, aún se la concibe como una herramienta más de trabajo que se incorpora a otras. Más allá de su función organizadora y unificadora, trae aparejada una carga conceptual determinada sobre los niños y el contexto social que todavía no está afianzada en todo el sistema educativo. En algunas escuelas suponen que la tarea de intervenir es solo dar aviso y elevar un informe al SL. Esto no es un detalle menor. El insumo que pueda aportar la escuela en todas las dimensiones de un niño, describiendo sus características y la situación por la que está atravesando, da cuenta del sentido que se tiene respecto de un trabajo en conjunto. En mis prácticas pude observar la diferencia entre la situación en la que llega una demanda de una escuela que califica la situación como “inasistencia”, sin más argumentos que un registro de asistencias que lo comprueba, y un informe de inasistencias que describe la intervención previa que realizó la escuela

y un breve diagnóstico que da cuenta y fundamenta la demanda en la razón por la cual la situación excede a sus posibilidades de resolverla. Con este insumo el SL puede acceder a un trabajo articulado con la escuela, evitando una doble tarea sobre la intervención, lo que implica perder tiempo y espacios de diálogo para que las relaciones sean fluidas y constructivas en función de una solución lo más eficaz posible.

Rol profesional en la construcción de la corresponsabilidad

En la actualidad, los roles profesionales están continuamente interpellados. La sociedad y las instituciones que la integran ponen en continua tensión las prácticas. ¿Pero tienen los profesionales la información y la capacitación que se requiere para enfrentar diferentes situaciones de conflicto? Si bien es un trabajo de voluntad y compromiso conjunto, es importante la existencia de un acompañamiento estatal que, así como reglamenta y exige acatamiento, también proteja y brinde las herramientas necesarias para esa tarea.

“Cada toma de decisiones contiene un aspecto ético, cada alternativa implica consecuencias respecto de otros: sus derechos, autonomías y libertades, y supone un ‘responder’ por tales decisiones por parte del profesional” (Cazzaniga, 2001: 3). El rol del profesional es el principal de los factores para que la corresponsabilidad se pueda realizar efectivamente. Los profesionales están atravesados por diferentes cuestiones, que van desde su formación académica (teórica y metodológica) hasta su subjetividad (valores morales). Susana Cazzaniga señala que “la intervención profesional presenta un aspecto necesario a destacar: su origen está atravesado por el lugar que esa profesión tiene asignado en el imaginario social” (Cazzaniga, 2001: 1). Los cambios históricos han producido nuevas demandas con nuevas complejidades que involucran a diversos actores y distintos escenarios para la intervención, con lo cual el profesional que interviene, sea educador, docente, trabajador social, médico, etcétera, tiene necesariamente que considerar la manera de adecuar su cuerpo teórico-metodológico, resignificándolo para dar respuestas a las complejidades que se presentan.

En el marco de la ley, cuando se presenta en un establecimiento escolar una situación que refleja la vulneración de un derecho de NNyA, los

profesionales tienen en primer lugar el deber de intervenir, y en segundo lugar la responsabilidad y el compromiso de llevar a cabo el proceso de intervención articuladamente. En 2012 las instituciones escolares incorporaron una guía procedimental que informa los pasos acerca de la manera de proceder ante diferentes situaciones: la *Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar*. Esta herramienta se encuentra en las escuelas, independientemente de posean o no un EOE. Sin embargo, aunque los profesionales tienen conocimiento de su deber de actuar, en algunos casos no saben cómo hacerlo, lo que genera una contradicción entre la idea de responsabilidad y el desconocimiento acerca de cómo ejercerla.

Si hay un punto en el que los relatos de las personas entrevistadas en establecimientos escolares están de acuerdo, es que frente a una situación de maltrato no hay que mirar para otro lado: “una nena que sufría abuso lo manifestaba con problemas de conducta. Decíamos: a esta nena le está pasando algo. Le preguntamos varias veces, hasta que la nena lo dijo, y citamos a la mamá”. “Cuando en una escuela te dicen que no hay situaciones y empezás a tirar un poco, ves que sí las hay. Tenés que querer verlas. Si mirás para otro lado no las vas a ver nunca”. Es necesario actuar cuando un niño confía en un adulto para contarle su problema de este tipo. Pero en las entrevistas realizadas para este trabajo también se verificó la existencia de temores respecto a las consecuencias de “poner el cuerpo” para resolver esos problemas: “tratamos de que el papá hiciera la denuncia, que se hiciera cargo. A duras penas fue e hizo la denuncia, pero después vino y nos culpó”. “En el interior de las escuelas hay mucha resistencia a hacer denuncias. Está instalada la idea de que sos vos como persona quien está denunciando”. Al tener que continuar viendo a la familia en lo cotidiano de la rutina escolar o en el barrio, los profesionales temen que la familia a la que denunciaron pueda hacerles algún tipo de daño. Algunos docentes padecieron maltrato de manera personal por alguno de los integrantes de la familia de NNyA. El desconocimiento de los protocolos les impide pensar en otros servicios que puedan acompañar este proceso, limitando las posibilidades de generar encuentros y acciones conjuntas, lo que genera que algunos profesionales manifiesten “encontrarse solos” frente a ciertas situaciones.

La escuela transita el paso de ser soporte de la comunidad, ya no desde el rol de control, sino desde el acompañamiento del niño y su familia, incorporándose a los cambios sociales que atraviesa la comunidad y contemplando un cambio en las relaciones sociales cotidianas que la incluye como lugar de encuentro de esas relaciones y no por fuera de ellas.

Si bien este trabajo se desarrolló sobre un recorte territorial específico, la corresponsabilidad como parte del cumplimiento de los derechos de los NNyA es una acción que nos compromete a todos como sociedad. Es un gran desafío la construcción de una nueva institucionalidad en materia de niñez dentro de una sociedad donde las problemáticas sociales se complejizan continuamente.

Los establecimientos escolares no se muestran ajenos a las nuevas normativas, pero hay limitaciones por la desinformación respecto del cómo hacer o hasta dónde tienen que llegar. El conocimiento acerca de las distintas instancias de intervención favorece la posibilidad de generar lazos de intercambio y de acompañamiento conjunto. Pero los temores que se expresan en las escuelas tienen su fundamento y merecen ser considerados, por lo que es necesario reforzar los espacios de capacitación y el accionar conjunto de las instituciones para poder desterrar el sentimiento de soledad expresado por los profesionales en las entrevistas.

Por otra parte, el trabajo de manera individual no sirve. Los NNyA que atraviesan una problemática no están fuera de la sociedad: viven en una familia, asisten a una escuela, a un servicio de salud, etcétera, y sus problemas tienen que ser abordados de manera integral por el conjunto de instituciones que sostienen su vida cotidiana para no caer en derivaciones individuales que fragmentan y quitan responsabilidad. Es también importante la construcción permanente de lazos que puedan garantizar derechos desde las instituciones, mediante la capacidad de diálogo y de escucha.

El desconocimiento, la escasa capacitación, los límites en los abordajes, la mirada de la escuela como si estuviera fuera del barrio, las visiones contradictorias sobre un mismo problema o los escasos recursos materiales y humanos, hacen que la intervención se encuentre fuertemente obstruida a la hora de establecer un trabajo articulado, y que por lo tanto la resolución de problemáticas se vea con posibilidades limitadas de ser alcanzada en un plazo razonable. Ante esos impedimentos, el proceso de intervención se hace más lento, y el tiempo en situaciones de maltrato, abuso o abandono es un factor determinante.

Bibliografía

Arbuatti, A. (2012): “Políticas de infancia para una nueva institucionalidad: el estrecho camino de una ley”. En *Revista Debate Público*. Universidad de Buenos Aires.

Cannavessi, J. y otros. (2015): “Corresponsabilidad y articulación: caminando hacia un nuevo paradigma”. En *Revista de Políticas Sociales*. Moreno, UNM.

Carballeda, A. (2008): “La intervención en lo social y las problemáticas sociales complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social. *Revista Margen*, número 48.

--- (2008): *Los cuerpos fragmentados*. Buenos Aires, Paidós.

--- (2010): “La cuestión social como cuestión nacional, una mirada genealógica”. En *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA*, número 76.

--- (2008): *Escuchar las prácticas*. Buenos Aires, Espacio.

Cazzaniga, S. (2001): “El abordaje de la singularidad”. En *Revista Desde el Fondo*, número 22.

Consejo Provincial de Niñez y Adolescencia (2015): *Estudio sobre la institucionalidad del Sistema de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en los municipios de la provincia de Buenos Aires*. La Plata.

Dubet, F. (2006): *El declive de la institución*. Barcelona, Gedisa.

Fernández, A. (1989): *El campo grupal*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Garibaldi, V. y otros (2014): “El círculo de la derivación como herramienta metodológica”. En *V Encuentro Internacional de Políticas Públicas y Trabajo Social: debates en torno a la construcción de institucionalidad*.

Ierullo, M. (2015): “La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2).

Las escuelas para niños débiles en la ciudad de Buenos Aires en torno a las décadas de 1910 y 1920

Hacia una “normalización” de los cuerpos

Aurelio Arnoux Narvaja

Docente del
Departamento de
Humanidades
y Ciencias Sociales,
UNM

abnarvaja@gmail.com

Hacia mediados del siglo XIX, las identidades nacionales en gran parte de los Estados occidentales se consolidaron a través de la educación, tanto intelectual y moral como física. En este sentido se tornó fundamental que los niños, en su socialización temprana, incorporaran determinados hábitos y costumbres que los forjaran como futuros ciudadanos. La República Argentina no estuvo ajena a este fenómeno, por lo que se acentuaron los esfuerzos estatales por ampliar la escolarización infantil, gratuita y obligatoria, en vistas a fortalecer –como lo planteaba Domingo Faustino Sarmiento– una cultura común, unificada y patriótica, en la que imperara una moral cívica. En sus orígenes, las Escuelas Normales fueron las principales encargadas de conducir este proceso de homogeneización, en la medida en que la población no era tan numerosa ni heterogénea y permitía, por lo tanto, implementar mecanismos de “control” abarcadores. No obstante, la vertiginosa explosión demográfica que hubo en el país –y particularmente en la ciudad de Buenos Aires– a principios del siglo XX y las consiguientes problemáticas comunes a este tipo de situaciones –enfermedades sociales (sífilis, alcoholismo, tuberculosis), emergencia de variadas identidades, conflictos políticos– fue acompañada por diversos discursos médicos que remarocaban la diferencia, en particular entre los niños.

Para atender a esta situación de supuesta disparidad y permitir una inclusión que contemplara el caso de los niños que, por diferentes razones, no tenían los estándares aceptados tanto en el plano intelectual como físico, el Consejo Nacional de Educación, por intermedio de su presidente José María Ramos Mejía,¹ decidió crear en 1909 las “Escuelas para niños

1. Ramos Mejía fue un prestigioso médico argentino que centró sus estudios en patologías nerviosas y mentales. Al ser designado en el Consejo Nacional de Educación asignó una particular importancia al desarrollo intelectual de los niños, cuyas deficiencias se asociaban con la pobre alimentación (que buscaban reparar las Escuelas para Niños Débiles).

débiles”. Si bien estas experiencias venían desarrollándose en varios países occidentales,² fueron novedosas en América Latina. El objetivo principal era la “normalización” de los sujetos –y de los cuerpos– a través de la aplicación de las prácticas pedagógicas e higienistas en boga, cuya importancia se evidenciaba en la recomendación de ubicar estos emprendimientos en los espacios verdes³ para aprovechar el aire libre, el sol y la sombra de los árboles. Ahora bien, lo cierto es que detrás de esta aparente política de inclusión social se escondía una fuerte estigmatización y segregacionismo, ya que la gran mayoría de los concurrentes pertenecían a los sectores populares, que para esa época habían poblado masivamente la zona periférica de la ciudad de Buenos Aires.

A lo largo de este trabajo intentaremos indagar en las características principales de estas instituciones educativas, considerando los objetivos perseguidos –tanto por las autoridades como por los pedagogos–, como así también los discursos dominantes que les dieron sustento. A su vez repararemos, en una segunda parte, en las colonias de vacaciones que surgieron en torno a la década de 1920 y que funcionaron como complemento y continuidad en la época estival de las Escuelas para Niños Débiles.

2. Según el informe 564 del Monitor de Educación Común (diciembre de 1919), las primeras experiencias de estas escuelas se dieron en Alemania (1904), Francia (1907), Estados Unidos y Suiza (1908).

3. Las políticas públicas de la época habían considerado primordial la transformación de los espacios verdes para desarrollar prácticas deportivas y de educación física, de allí que se los pensara como ámbitos adecuados para este tipo de escuelas. En relación con los nuevos usos para los espacios verdes, fueron muchos los proyectos presentados, aunque muy pocos los que finalmente se realizaron (Arnoux Narvaja, 2016).

Imagen 1: oficina de estudios antropométricos



Fuente: CEDIRH, Subsecretaría de Deportes de la Nación.

Establecimientos educativos para “niños débiles”

A principios del siglo XX, movido por el contexto social, económico y político, el Estado Nacional argentino destinó una cantidad significativa de recursos económicos para la instrucción pública y se erigió como el “protector” de la población infantil y responsable de su formación.⁴

4. Hay que señalar que para principios del siglo XX era preponderante un discurso académico que se alejaba de la concepción del “niño bueno” por naturaleza. Por el contrario según lo señalaba la “ley biogenética haeckeliana, (...) el niño contiene manifestaciones de violencia de la personalidad primitiva y poco desarrollada de la adaptación del hombre al medio” (Ríos y Talak, 1999: 139). Por lo tanto se tornaba imprescindible que el Estado acompañara ese proceso.

Es por eso que además de la educación formal común se elaboraron alternativas para dar respuesta a los problemas de la población infantil “débil” (Carli, 2005). En una primera parte se experimentó con escuelas, pero al ser tan “exitosa” la experiencia se decidieron incorporar las colonias de vacaciones, con el objetivo de que el control, la normalización y el disciplinamiento se dieran no sólo en el período lectivo, sino a lo largo de todo el año.

Las dos primeras escuelas se establecieron en los parques Olivera y Lezama. La ubicación de estos establecimientos respondía a diversos factores. Por un lado –y como señalamos previamente– se había instalado la idea según la cual los espacios libres, y en particular verdes, eran fundamentales para una correcta educación física del cuerpo. No es de extrañar, por lo tanto, que parte de la “elite intelectual” argentina, en especial los médicos –entre los cuales se encontraban Wilde, Rawson y Mallo–, recomendaran realizar deportes y actividades físicas al aire libre.

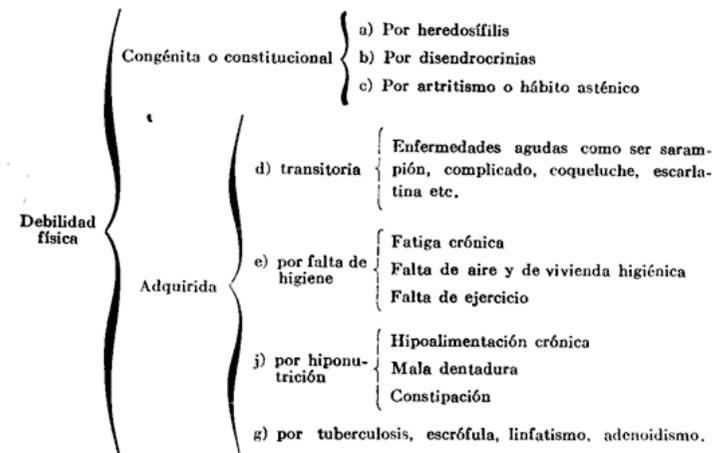
Por otra parte, y en correspondencia con lo anterior, la Municipalidad para esa época había decidido privilegiar los espacios verdes en el nuevo trazado urbano. Para tal propósito, en el transcurso de las primeras décadas del siglo XX destinó una suma considerable del presupuesto para contratar a los paisajistas más reconocidos –Forrestier y Carlos Thays, entre otros–, quienes, más allá de los matices particulares, compartían la importancia de elaborar un diseño que considerara nuevas plazas y parques (Berjman, 1998) y transformara las que hasta entonces eran exclusivamente ornamentales en instalaciones para ejercicios físicos.

Al ingresar a las escuelas, los alumnos eran sometidos a un exhaustivo examen médico para determinar la adscripción a la categoría de “débil”, como lo muestra el siguiente artículo del proyecto de reglamento provisorio, redactado en 1909: “ingresando el niño a la escuela, se le practicará un examen médico que comprenda peso, talla, perímetro torácico, antecedentes de la salud de los padres, (...) desarrollo muscular, circunferencia craneana, diámetro biparietal y antero posterior, (...) fosas nasales, boca y laringe, el estado de su esqueleto, los aparatos circulatorios, respiratorios y digestivos, el lenguaje articulado” (*Monitor de Educa-*

ción Común, 1909). Para tal propósito, cada institución tenía instalada una “oficina antropométrica” con diferentes herramientas de medición, tales como el cintómetro para la caja torácica o el espirómetro para las capacidades pulmonares. Como se observa en la imagen 1, aunque no se refiera a un público infantil, es significativa la distancia entre los que van a ser objeto de mediciones, semidesnudos, y los expertos, con traje y corbata. A medida que se evaluaba a cada “paciente” se completaba una ficha que iba a ser contrastada en el transcurso de las semanas. Lo llamativo de este criterio de “selección”⁵ es que combinaba estudios fenotípicos, que hacían referencia a supuestos problemas genéticos y biológicos, con el análisis del “lenguaje articulado”, que en definitiva remite a lo culturalmente adquirido. Este último posiblemente se pensaba como una forma de detectar retrasos madurativos.

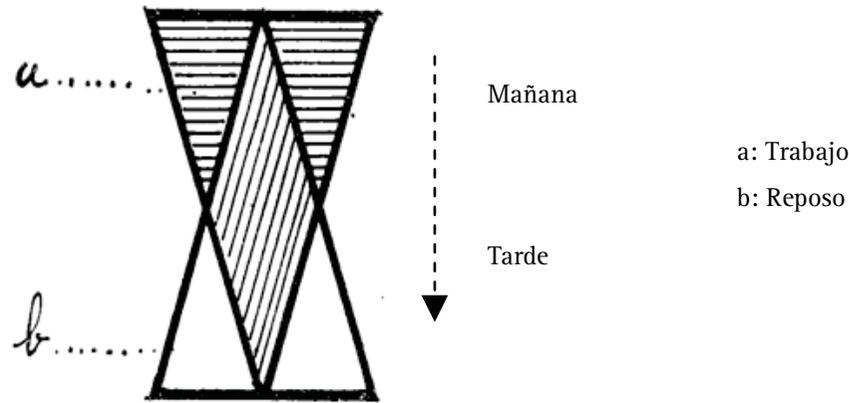
Una vez que el niño era etiquetado como “débil” se analizaban las posibles causas que permitieran elegir el “tratamiento” más idóneo para cada caso en particular. Como se observa en el esquema 1, se destacan los problemas considerados más comunes en los sectores “vulnerables”, particularmente en lo referido a la debilidad física “adquirida”.

Esquema 1: categorías de “debilidades”



5. Una vez elaborada la ficha sanitaria individual se ubicaba a cada niño en cuatro posibles categorías que clasificaban las posibles “debilidades”: “niños atacados de anemia; afecciones cardíacas; lesiones de escrófula y linfatismo; tuberculosis cerrada ‘ganglio-pulmonar’” (*Monitor de Educación Común*, 1919: 177).

Imagen 2: Tiempo de trabajo y tiempo de reposo



Fuente: Monitor de Educación Común, número 564, Diciembre 1919.

Ya en la escuela, los niños cumplían una rutina extremadamente rígida que combinaba trabajo intelectual, ejercicio físico, reposo y alimentación, como bien se describe en el cronograma de actividades de aquella ubicada al interior del Parque Lezama: “a las 7:30 de la mañana llega el alumno a la escuela. De 7:30 a 8:00 AM pasa por la sala de baños. Allí los alumnos son desvestidos y en secciones de veinte o treinta reciben una ducha bajo la cual se refriegan ellos mismos, durante diez o quince minutos que son de viva alegría. (...) Piénsese que algunos de estos niños vienen de hogares donde nunca han gozado del baño ni respirado aire puro. (...) Cuando los niños han descansado bien, se forman en clases de veinticinco alumnos cada una y ocupan sus sencillos asientos bajo los árboles. (...) Después de la lección objetiva, que dura de 8:45 a 9:15, son llevados al aire libre para hacer ejercicios gimnásticos y luego para que correen y jueguen por el Parque. De 10:45 a 11:45 son reunidos de nuevo para una clase de aritmética y geografía. (...) Después del almuerzo descansan otra vez reposando en el césped. A las 2:30 tienen música y canto. (...) Como se ve, durante el tiempo que han permanecido en la escuela, desde las 7:30 de la mañana hasta las 6:00 PM, han comido, jugado y estudiado”. (*Monitor de Educación Común*, 1916). Al tratarse de niños que no toleraban “la ardua disciplina de la escuela común y la tiranía del ‘horario-mosaico’” (*Monitor de Educación Común*, 1929), se estableció como norma una mañana de trabajo intenso –intelectual, físico y manual– que iba atenuándose a medida que avanzaba la

jornada, dando lugar a más tiempo de reposo. La imagen 2, de triángulos invertidos, esquematiza lo dicho.

Respecto del trabajo físico, se alternaba la marcha natural con diferentes ejercicios respiratorios,⁶ torácicos, abdominales, de equilibrio, saltos en cuclillas, pasos de trote, entre otros. El desarrollo de este tipo de entrenamiento fue posible por las estructuras de caños galvanizados –llamados también gimnasios al aire libre o pórticos– que la municipalidad instaló en los parques para que los niños incorporaran la destreza y la fuerza suficiente para desarrollar un “cuerpo vigoroso”. No obstante hay que destacar que para generar entusiasmo entre los alumnos por lo general se realizaban los ejercicios en forma de juegos, y se iban complejizando a medida que avanzaban las clases. Esta forma de concebir la educación física, en la cual se incorporaba el aspecto lúdico, era un rasgo característico de la resignificación que se le había dado a esta disciplina en el país a principios del siglo XX y que la diferenciaba de los otros modelos.⁷

6. Las ideas higienistas aparecen tempranamente en nuestro país en escritos de Domingo Faustino Sarmiento, quien recomendaba “educar al cuerpo” realizando ejercicios de gimnasia respiratoria, dado que “muchas enfermedades del pulmón se originaban en la estrechez de la caja que contiene los instrumentos respiratorios” (Sarmiento, 1951: 268).

7. Sin entrar en detalles, hay que señalar al respecto que a principios del siglo XX varias fueron las escuelas teóricas que, considerando otros objetivos pedagógicos, comenzaron a

Tal fue la valoración positiva de esta experiencia al aire libre, que para 1924 la ciudad ya contaba con seis escuelas de este tipo, de las cuales tres funcionaban en parques públicos: Avellaneda, Lezama y Chacabuco.

Las colonias de vacaciones

En 1919, con el auxilio de la Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos⁸ se crean las Colonias de Vacaciones para Niños Débiles que complementaban en verano la labor que las escuelas homónimas cumplían durante el ciclo lectivo. El objetivo principal era, sin lugar a dudas, “corregir” y seguir corrigiendo las debilidades infantiles a través de ejercicios pautados “higiénico-recreativos”. La primera se ubicó en el Parque Avellaneda y las crónicas de la época dan cuenta del éxito de la experiencia. Según el informe redactado por *El Monitor de la Educación Común*,⁹ la consigna utilizada fue “vigorizar el cuerpo y el espíritu por el juego” de los niños que allí acudirían, en su gran mayoría de sectores populares. Al ser más de mil los niños inscriptos, hubo que dividirlos en diferentes grupos de acuerdo al sexo, la edad y las características particulares. Las rutinas consistían en conjugar la alimentación, el ejercicio, el reposo y las clases prácticas.

Al igual que en las escuelas, los ejercicios se realizaban en forma de juego para ser más atractivos. Por ejemplo, para la parte de coordinación y resistencia: el “salto a la cuerda”; para fuerza y destreza: el “pasamanos” en los pórticos; y para controlar la respiración: cantos y coros.

tomar fuerza: la francesa –atlética, acrobática, “antihigiénica” y aristocrática–, la inglesa –practicada con base en deportes y que rescataba las contribuciones a la educación moral– y la sueca –desinteresada en producir superatletas y democrática en su empeño de perfeccionar al hombre común, tanto el débil como el fuerte.

8. La Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos fue un organismo municipal creado en 1919 bajo la dirección del pedagogo Arsenio Thamier, encargado de llevar adelante todo lo que refería al deporte y la educación física en los espacios libres.

9. Lo interesante de esta fuente es que el encargado de redactarla, el Inspector Técnico General Dr. José Rezzano, oficia en cierta medida como etnógrafo, describiendo con delicadeza lo que el famoso antropólogo polaco Malinowski (1971) llama “los imponderables de la vida real”, como por ejemplo la rutina del trabajo diario de los niños y los detalles del cuidado corporal.

Estos últimos tenían un papel fundamental en la incorporación de valores patrióticos y la conformación de las subjetividades nacionales. No es de extrañar por lo tanto que entre las canciones figuraran, según el informe citado antes: “A mi bandera, Vamos compañeros, Jorge Newbery, El testamento del gaucho, Viva la Patria, Argentina patria amada, La criolla de Tucumán”. Tanto las escuelas como las colonias requerían una preparación pedagógica de las maestras que lograra amalgamar el entrenamiento físico, lo lúdico y la formación intelectual, cumpliendo la función “normalizadora” que se les asignaba. La novedad más significativa fue sin lugar a dudas la incorporación de sesiones de aseo en los baños públicos de los parques Lezama y Saavedra y en la pileta natación del Parque Avellaneda construida en 1925.¹⁰ Al respecto es necesario aclarar que en este marco la relación con el agua comenzó a adquirir un sentido diferente. A través de la higiene y limpieza del cuerpo, el baño dejó de ser un simple lavado para alcanzar la categoría de asepsia o desinfectante obligatorio, pautas que se desarrollaron gracias a los descubrimientos realizados antes por el químico francés Luis Pasteur en el campo de la microbiología, que establecía la importancia de eliminar elementos invisibles del cuerpo susceptibles de generar enfermedades.

El reposo cumplía una función destacada en las rutinas diarias. Se realizaba al aire libre, y cada alumno tenía su propia reposera o “silla de playa” para realizar la siesta obligatoria, que como muestra la imagen 3, era disciplinadamente con la “panza hacia abajo”. La movilidad de estos accesorios permitía realizar el descanso tanto a la sombra como al rayo del sol. Esta última práctica, denominada “helioterapia”,¹¹ se había tornado un hábito en el tratamiento de los niños débiles, ya que según los estudios de “Rollier, sabio y altruista médico suizo, [esta costumbre] es hoy el recurso más importante de la medicina y de la higiene para la curación de varios procesos mórbidos y para el robustecimiento del organismo” (*Monitor de Educación Común*, 1917).

10. La pileta de natación ubicada en el parque Avellaneda era solamente para refrescarse. La estética de la misma “recuerda el estilo de las termas romanas, con elementos clasicistas y *art decó* con ornamentación de corte americanista muy a gusto para la época” (AAVV, 2001: 63), y como bien se observa en el plano, se encontraba rodeada de fachadas que tenían como objetivo no sólo mostrar lo ostentoso de la obra, sino prohibir que se pudiera observar desde afuera gente bañándose en malla.

11. La helioterapia utiliza la exposición al sol de manera dosificada para fines terapéuticos. Esta práctica se venía realizando desde principios del siglo XX.

Imagen 3: Momento de descanso de los “niños débiles” en el Parque Avellaneda



Fuente: CEDIRH, Subsecretaría de Deportes de la Nación.

Los niños, tanto en las actividades desarrolladas en las colonias como en las escuelas, no se limitaron a utilizar el espacio exclusivamente como fue pensado y diseñado en forma primigenia. Por el contrario, al ser un lugar habitado por sujetos “conscientes”, fue apropiado, recreado y transformado con la tarea cotidiana. Esto se expuso nítidamente en las actividades de forestación, con plantas y árboles autóctonos. Ya a principios del siglo XX, el vivero del Parque Avellaneda era el encargado de proveer todas las especies para los otros espacios libres de la ciudad. Durante la Colonia, la tarea de diseño floral estaba a cargo de los alumnos y los docentes, que combinaban una parte práctica con una teórica a cargo

del ingeniero Luis Bazán, quien transmitía la importancia del trabajo de cultivo junto con el aspecto biológico del crecimiento de las plantas. En este punto es elocuente la descripción realizada por el doctor José Rezzano, en la que la imagen del cantero expone el disciplinamiento del espacio físico que acompañaba el ejercido sobre los niños: “donde reinaba, hasta hace poco, la maleza, se ven ahora hermosos canteros, bien delineados, con sus caminos rojos de ladrillo pisado que más allá serpentean junto al ombú tradicional a cuya sombra se refugian maestros y alumnos, después de la noble tarea de fecundizar las entrañas de la madre tierra”. A su vez, los educandos daban alimento a los animales

del corral y practicaban obras de teatro o hacían dramatizaciones al aire libre. En esta última actividad se recreaban escenas de la sociedad de entonces y se preparaba a las niñas para su futuro papel de “madres”, aunque los disfraces muestran las posibles tareas sociales a las que se las destinaba: “llegamos a un sector donde las niñas se han disfrazado de niñeras y mucamas para jugar con sus muñecas. Los coches-cunas van y vienen con pequeñuelas que abrazan cariñosamente a sus respectivas muñecas. Las muñecas son las heroínas de toda una comedia familiar que forja la rica imaginación de las futuras madres. (...) Ahí viene una criatura con cara triste a consultar al médico –un varoncito– porque su muñeca no quiere comer y llora todo el día. El médico se cala las gafas hechas con alambre, se pasa el pañuelo por la frente y comienza a revisar a la enfermita. Le ausculta el vientre y da su diagnóstico y receta con una prontitud y un aplomo desconcertantes: ‘mire, señora; con una cataplasma de pasto manso se cura el empacho de su nenita’. ‘¿No es verdad, compañero?’, continúa haciendo intervenir en la consulta a un muñeco negro que tiene a su lado. Y el coro infantil da principio a un ‘A-ro-ro, mi nene’ tan monótono que un tenue sopor parece extenderse por el ambiente” (*Monitor de Educación Común*, 1921). Se pueden apreciar en el relato las diferencias naturalizadas de género que exponen las distintas jerarquías que se les asignan a mujeres y varones.

Para medir el éxito que tuvo la primera Colonia de Vacaciones, basta con observar datos estadísticos de la ubicada en Parque Avellaneda en 1921, transcritos en el esquema 2. Por lo tanto, no es de extrañar que para 1925 la ciudad contara con cinco colonias, que albergaban no menos de 500 niños cada una: Parque Avellaneda (1.500 plazas), Sociedad Rural (1.000), Parque de los Patricios (1.000), Parque Saavedra (1.000) y Parque Chacabuco (500).

Reflexiones finales sobre las experiencias

Varios son los aspectos a destacar de estas experiencias innovadoras y significativas, que en definitiva no son más que representativas del espíritu de época. Por un lado, la higiene y el aspecto físico ocupaban un lugar preponderante. De esta forma las rutinas que se ofrecían articulaban actividades manuales, ejercicios respiratorios, múltiples juegos y una “buena” nutrición que para ese contexto priorizaba alimentos calóricos, como lo muestra el menú elaborado para las escuelas (esquema 3). Por otra parte, quienes se encargaban de tomar las decisiones provenían de profesiones heterogéneas: médicos, odontólogos, nutricionistas,

Esquema 2: Inscriptos en la Colonia de Vacaciones de Parque Avellaneda, 1921

a. La amarga lección de este año puede servir para ev
s y, a la vez, para precaver la desilusión de mucho

Inscriptos en Diciembre.....	1.311
„ „ Enero	1.349
„ „ Febrero	1.241
„ „ Marzo	1.241
	<hr/>
Total ...	5.142

Asistencia media

En el mes de Diciembre	1.185
„ „ „ „ Enero	1.183
„ „ „ „ Febrero	1.118
„ „ „ „ Marzo	943
	<hr/>
Total ...	4.429

pedagogos, profesores de Educación Física, hasta asistentes sociales y miembros de instituciones religiosas. Esto generaba un fructífero y permanente debate en torno a las pautas y medidas a adoptar. No hay que dejar de reconocer también el papel de muchos voluntarios que, con su oficio, colaboraban con estas experiencias, como así también las donaciones de varios anónimos que permitían cumplimentar las necesidades de las colonias. Un ejemplo anecdótico es el caso de un padre agradecido que “se presentó este año a la Colonia a ofrecer a los niños su labor profesional de peluquero gratuitamente durante 2 a 4 de la tarde” (*Monitor de Educación Común*, 1921). En cuanto a las donaciones, había desde animales de corral –(patos, gallinas, palomas), alimentos (membrillo, harina), hasta juguetes y vestimenta.

Dejamos para el final el propósito principal, al que ya hemos aludido, que generalmente se encontraba oculto, pero que podía ser vislumbrado a través de los pequeños detalles que hemos relevado: la “normalización”. En efecto, al ocuparse del proceso de socialización temprana de los “niños débiles”, la gran mayoría de las actividades tendían a su formación como sujetos disciplinados y “civilizados”, siguiendo las pautas

dominantes. Más allá de los diferentes matices, lo característico de todas las medidas y comentarios sobre el funcionamiento de la experiencia es que giraban en torno a la percepción que se tenía del cuerpo y el control social del mismo (Sharagrodsky, 2006). Esto es entendible en el sentido en que los países occidentales se encontraban transitando un modelo económico –el capitalismo– que requería inexorablemente del disciplinamiento de los sujetos para los requerimientos y exigencias laborales. Por ese motivo, a los cuerpos “débiles” era necesario fortalecerlos, y de ahí la importancia que se asignó en la ciudad de Buenos a las escuelas y colonias de vacaciones correspondientes. No obstante, lo original en el caso de la Argentina es que este propósito no se persiguió exclusivamente a través de exigentes rutinas de ejercicios físicos –como era característico de la segunda parte del siglo XIX–, sino que en el nuevo siglo se buscó articularlo con el placer del juego y el deporte.

Para concluir, volvemos sobre la interrogación acerca de quiénes eran en definitiva los “niños débiles”. En principio se trataba de aquellos que tenían tendencia a algún tipo de “enfermedad social” (principalmente la

Esquema 3: Menú de las escuelas, 1915 y 1916

menu

Lunes.—Café con leche pan y manteca. Almuerzo: Sopa de arroz y arvejas. Asado con puré y papas. Dulce de leche. Merienda: Arroz con leche, pan con manteca.

Martes.—Desayuno: Café con leche, pan y manteca. Almuerzo: Sopa polenta condimentada. Puchero con verdura. Budín de sémola. Merienda: Mazamorra con leche y pan.

Miércoles.—Desayuno: Te con leche, pan y manteca. Almuerzo: Sopa de lentejas y verduras. Pastel de carne y papas. Mazamorra. Merienda: Sémola con leche y pan.

Jueves.—Desayuno: Te con leche, pan y manteca. Almuerzo: Sopa de verduras y porotos con carne picada. Polenta condimentada. Orejones. Merienda: Sémola con leche.

Viernes.—Desayuno: Te con leche, pan y manteca. Almuerzo: Tallarines con manteca. Bifes con puré arvejas. Dulce de membrillo. Merienda: Manteina con leche y pan.

tuberculosis¹²) y que, por el aspecto fenotípico, no estaban lo suficientemente desarrollados para ser considerados “normales”. No obstante, como sostiene Armus (2007), esto enmascaraba un fuerte clasismo, al ser los niños de sectores populares, por sus condiciones objetivas y carencias materiales, los más vulnerables y en consecuencia aquellos que poblaban estas instituciones. En contraste, los hijos de las clases más acomodadas iban a clubes exclusivos o se trasladaban al delta del Tigre los fines de semana, y en épocas de vacaciones veraneaban –como muestran las crónicas periodísticas de la época– en Córdoba, Mar del Plata, Necochea o Montevideo, en donde funcionaba la versión “aristocrática” de “la colonia de vacaciones para niños débiles”. Lo chocante y en parte contradictorio de esta situación es que mientras el Estado y algunos medios de comunicación pregonaban un discurso de movilidad social, las representaciones que construían de los niños pobres naturalizaban supuestos hábitos o costumbres generados por la pobreza y los fijaban proyectando problemáticas sociales al plano emocional. Así lo expone crudamente una nota de *Caras y Caretas* fechada el 25 de febrero de 1922: “noble es aquello que contribuya a alejar de los pequeños el rictus de dolor que, lentamente, al deformar los labios, pone en las almas sedimentos de rebelión y de protesta. La protesta y la rebelión que nacen en la desolación de sus viviendas pobres. (...) La impotencia económica de los padres con su ineludible cortejo de frío y de miseria, hinca sus garras en las criaturas, y hace que sus progenitores nunca rían y protesten y digan cosas que ellos no entienden... (...) El descuido materno lleva a los pequeños a las calles donde pasan la mayor parte del día a la buena de dios. La lucha por la vida en hogares pobres es algo que desconcierta y entristece. (...) Su hijo no está enfermo señora; estaba triste”. Este párrafo pone al descubierto varias cuestiones. Por un lado, la preocupación que provocaba en el gobierno y en ciertos sectores de la sociedad la protesta y la rebelión frente a injustas condiciones laborales.¹³ Por otro lado, y reiterando lo señalado antes, se muestra aquello a lo que el Estado aspiraba. En este sentido, las medidas que se adoptaron no tenían como propósito principal generar mejores condiciones que permitieran el ascenso social, sino que buscaban influir en las subjetividades de los

niños, aplacando lo que consideraban el germen del odio y el resentimiento de clase. Asimismo, se evidencia una tendencia recurrente a la culpabilización de los padres, responsabilizándolos del supuesto abandono y tristeza de sus hijos. Se puede concluir entonces que, a pesar del esfuerzo que implicaron, las decisiones pedagógicas y las medidas que implementaron seguían las corrientes más avanzadas de su época: estas experiencias asistenciales no quisieron erigir “sujetos conscientes” de sus condiciones materiales, sino meros actores obedientes que pudieran asumir las funciones a que la sociedad los destinaba.

12. En 1928 Fleming descubrió la penicilina, antibiótico necesario para la cura de la tuberculosis, pero recién fue aplicada en el país en la década de 1940.

13. Recordemos que en las primeras décadas del siglo XX se había empezado a acentuar la organización obrera y sindical, y por añadidura la lucha por los derechos laborales.

Bibliografía

- Aguas Argentinas (2001): *Buenos Aires y el agua. Memoria, higiene urbana y vida cotidiana*. Buenos Aires.
- Aisenstein, A. (2008): *Niñez, deporte y actividad física. Reflexiones filosóficas sobre una relación compleja*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Armus, D. (2007): *La Ciudad Impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires, Edhasa.
- Arnoux Narvaja, A. (2016): "Crecimiento, diversificación y resignificación de los Espacios Libres en la Ciudad de Buenos Aires para la práctica deportiva y de educación física: el sueño de una ciudad deportiva en las primeras décadas del siglo XX". Ponencia presentada en el IX Congreso de Historia de Avellaneda.
- Arnoux Narvaja, A. (2016): "La utilización del espacio libre en la ciudad de Buenos Aires para prácticas deportivas y de educación física durante la década de 1920. El fenómeno deportivo como ámbito de sociabilidad". Ponencia presentada en las IV Jornadas Política de masas y cultura de masas. América Latina en entreguerras: miradas locales, nacionales y transnacionales.
- Arnoux Narvaja, A. (2015): "Las prácticas deportivas, de Educación Física y deportivas durante la década de 1920: el Parque Avellaneda". Ponencia presentada en las Jornadas de Jóvenes Investigadores IDAES-UNSAM.
- Ballent, A. y J. Liernur (2014): *La casa y la multitud. Vivienda, política y cultura en la Argentina moderna*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Barrancos, D. (2011): "Ideas socialistas en cuerpos sanos (Argentina, 1920-1930)". En Scharagrodsky, comp.: *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente*. Buenos Aires, Prometeo.
- Berjman, S. (2014): *Los Paseos públicos de Buenos Aires y la labor de Carlos León Thays (h)*. Buenos Aires, Concentra.
- Berjman, S. (1998): *Plazas y parques de Buenos Aires. La obra de los paisajistas franceses*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carli, S. (2005): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gorelik, A. (1998): *La grilla y el Parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Gruschetsky, M. (2012): "Estado y Deporte: La relación entre los poderes públicos municipales y los clubes en la ciudad de Buenos Aires 1900-1940". En *Perspectivas de políticas públicas*, número 2.
- Ríos, C. y A.M. Talak (1999): "La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)". En M. Madero y F. Devoto, *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural: 1870-1930*. Buenos Aires, Taurus.
- Malinoski, B. (1971): *Los argonautas del pacífico occidental*. Buenos Aires, Planeta.
- Romero Brest, E. (1939): *Bases de la Educación Física en la Argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Sarmiento, D. F. (1951): *Obras Completas*. Buenos Aires, Luz del día.
- Sarramone, A. (2009): *Inmigrantes y criollos en el Bicentenario*. Buenos Aires, Ediciones B.
- Scharagrodsky, P. (2006): "Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas del siglo XIX". En P. Scharagrodsky y A. Aisenstein, comp.: *Tras las huellas de la Educación Física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía*. Buenos Aires, Prometeo.
- Scobie, J. (1977): *Buenos Aires: del centro a los barrios, 1870-1910*. Buenos Aires, Solar Hachette.

Fuentes consultadas

- Actas del Honorable Consejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires, período 1900-1930. Centro Documental de Información y Archivo Legislativo de la Ciudad de Buenos Aires (CEDOM).
- Boletín de la Dirección General de Ejercicios Físicos, consultado en Centro de Documentación, Investigación y Referencia Histórica-Deportiva (CEDIRH), Subsecretaría de Deportes de la Nación.
- Folios 1, 2, 9, 10, 12, 13, 28 del CEDIRH.

Fotografías de los parques Chacabuco, Avellaneda, de los Patricios y Saavedra. CEDIRH.

Revista *El monitor de Educación Común*, período 1900-1940. CEDOM.

Versiones taquigráficas del “Primer congreso americano del niño”, Julio 1916. CEDOM.

Reseñas bibliográficas

¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)

Mariano Fontela

Director del Centro
de Estudios
de Políticas Sociales,
UNM

mfontela@unm.edu.ar



François Dubet

¿Por qué preferimos la
desigualdad?
(aunque digamos lo
contrario)

Buenos Aires, Siglo XXI, 2015,
128 páginas

Este libro puede considerarse una continuación de *Repensar la justicia social* (2011), donde Dubet critica algunos argumentos y las consecuencias de las concepciones sobre la “igualdad de oportunidades” y aboga por la “igualdad de posiciones”. Pero también este nuevo libro resume y reordena argumentos suyos ya esgrimidos en otras dos obras previas: *El declive de la institución* (2006) y *El trabajo de las sociedades* (2013). En esta última (*El trabajo...*), tal vez su texto menos conocido –o el menos citado– en el ámbito de las ciencias sociales de nuestro país, afirma Dubet que la inadecuación de las “soluciones clásicas” se explica porque “ya no se puede considerar que *la sociedad* sea un sistema integrado”: ni es ya un “orden funcional que se imponga a los individuos”, ni es ya un juego de interacciones en el nivel local, ni tampoco es posible ya reducir la “experiencia social” a un sistema de dominación. Las grandes teorías de la sociología no pueden dar cuenta de la vida social actual, porque ya no es posible afirmar un principio o un conflicto centrales mediante los cuales se busque explicar buena parte de la vida social. Para Dubet, actualmente “la sociedad es el conjunto de los flujos, los procesos y los mecanismos que se oponen al doble desgarramiento de la vida social: por un lado, la separación continua entre los subsistemas que fundan las lógicas de la acción; por el otro, la separación creciente entre el actor y el sistema, entre el mundo vivido y los conjuntos sociales”. La sociedad en todo caso existe en la medida en que

resiste a “profundos desgarramientos”, en que mantiene unido aquello que la modernidad separa cada vez más. Tal vez incluso la idea acerca de la existencia de *la sociedad* sobrevive gracias a la necesidad de explicar las injusticias por parte de quienes las sufren.

Asumiendo ese contexto conceptual, la pregunta que busca responder Dubet en el libro aquí reseñado es por qué, “a pesar de lo que afirman sus principios, nuestras sociedades ‘eligen’ la desigualdad”. Su primera respuesta es que “la intensificación de las desigualdades procede de una crisis de las solidaridades, entendidas como el apego a los lazos sociales que nos llevan a desear la igualdad de todos, incluida, muy en particular, la de aquellos a quienes no conocemos”. Eso ocurre porque “la lucha contra las desigualdades supone un *lazo de fraternidad previo*, es decir, el sentimiento de vivir en el mismo mundo social”. Es esa fraternidad la que permite “que cada uno pueda ponerse en el lugar de los otros, y sobre todo de los menos favorecidos”. El dato de que Dubet sea francés resulta importante, dado que la sociedad francesa siempre se concibió a sí misma como una sociedad integrada por su Estado, su cultura y sus instituciones republicanas: “la solidaridad estuvo durante mucho tiempo adosada a la imagen de una sociedad pesada, pero protectora”. El hecho de que hoy se considere irremediable la desaparición de ese sentimiento de solidaridad es por tanto más alarmante en su país que en otros –aunque en varios aspectos las similitudes

con nuestro país hayan sido relevantes en varias etapas históricas–, y el desafío reside en “pensar la construcción de una solidaridad social que no puede volverse indefinidamente hacia un imaginario social ya caduco”.

Dubet comienza este libro analizando por qué la pasión por la igualdad se agota prácticamente en el rechazo contra el 1% más rico de la población: si este sector “arrasa con las riquezas a expensas del otro 99% que se indigna pero no hace nada (con la excepción de pequeños grupos que alimentan la llama de la revuelta), es porque estos últimos no son un bloque homogéneo capaz de actuar como tal. Es también porque, dentro de ese conjunto, los intereses de unos no coinciden con los intereses de otros. Y acaso sea, para terminar, porque la ‘pasión por la igualdad’ no es tan fuerte como se supone”. Retomando –aunque sin nombrarlo– una crítica de Max Weber contra el marxismo de su época, Dubet observa que los individuos están atrapados en distintas escalas de desigualdades “que resultan ser más finas, más visibles y sobre todo más sensibles que las grandes desigualdades que, de tan grandes, terminan por ser abstractas”. En el mismo sentido se podría aludir a un reciente libro de Marita Carballo (*La felicidad de las naciones*, publicado también en el año 2015), donde se afirma que “lo que nos importa es ganar más que nuestro colega o nuestro vecino”. Citando al economista Robert Frank, Carballo postula que “la gente prefiere ganar, por ejemplo, 100.000 dólares anuales en una sociedad donde todos ganan 85.000, que 110.000 en una donde los demás ganen 200.000”. Pero Dubet va más allá: aun las prácticas más banales de ese 99% de la población “participan en la producción de las desigualdades”, por ejemplo, mediante de la costumbre de algunos sectores desfavorecidos de diferenciarse y despreciar a otros todavía más desfavorecidos, o a través del sutil hábito de denunciar las grandes desigualdades mientras se defienden

con uñas y dientes las pequeñas (“las organizaciones sindicales movilizan con mayor facilidad a los asalariados en defensa de las posiciones y las desigualdades adquiridas antes que para cuestionar estas últimas”), o por medio del viejo recurso de cuestionar la inocencia de las víctimas de las desigualdades, señalando que de alguna manera merecen su suerte porque abusan de sus derechos o porque provienen de otros países. Señala al respecto Dubet que “desde la década de 1970 las investigaciones nacionales e internacionales indican que el porcentaje de quienes explican la pobreza por las conductas y la cultura de los pobres no deja de aumentar”. A esto se le suma que “esta inclinación a culpar a las víctimas se fortalece en la medida en que los más desfavorecidos y frágiles están relativamente cerca y plantean una amenaza de caída social y desclasamiento”. Cita como ejemplo de esta inclinación el hecho de que si bien solamente el 0,16% de los franceses vive en la calle, el 60% teme quedar sin techo.

Una frase poco conocida de Emile Durkheim enmarca parte del análisis de Dubet: “para que los hombres se reconozcan y se garanticen mutuamente derechos, es preciso que se quieran, que, por alguna razón, se aprecien unos a otros y aprecien una misma sociedad de la que forman parte”. Pero las sociedades actuales hacen a las personas cada vez más diferentes y con mayores pretensiones de singularidad, y así la fraternidad retrocede, o se expresa en explosiones breves y esporádicas, absolutamente insuficientes para impulsar la igualdad. Si en una sociedad no están suficientemente extendidos los sentimientos de solidaridad, semejanza y fraternidad, si las personas no se sienten próximas y relativamente semejantes, la creencia en la igualdad de todos es insuficiente como para que la mayoría acepte pagar los costos de la igualdad y renunciar a los beneficios de las desigualdades: la idea de que la desigualdad,

la pobreza o la discriminación son “deudas” solamente tiene sentido si se asume que es una deuda de todos, y no una deuda de otros. Curiosamente, la acusación contra el Estado o contra “los políticos” por estos y otros problemas se asume como una forma de liberación de la propia responsabilidad: como en casi todas las sociedades son mayoría los que consideran que aportan al Estado más de lo que reciben, la “deuda” es “de ellos”. Las noticias diarias sobre corrupción gubernamental proporcionan el bálsamo cotidiano que permite evadir alegremente impuestos sin problemas de conciencia, mientras las redes sociales virtuales permiten propagar el odio a un ritmo inédito, ya que en ellas “los rumores más demenciales tienen la misma verosimilitud que los datos confiables y comprobados”.

Párrafo aparte merece la reflexión de Dubet acerca del papel de las instituciones en la integración social: “en las sociedades modernas, es decir individualistas y democráticas, la integración supone a la vez que el individuo sea promovido como un sujeto autónomo, dueño de sus elecciones, y que los individuos construyan sociedad mediante la adhesión a principios comunes, universales o percibidos como tales”. En Francia se confió que la respuesta a este problema fuera la capacidad de socialización de las escuelas, que habían sido construidas como “santuarios” protegidos “de los desórdenes y las pasiones del mundo” y que habían logrado forjar individuos relativamente adheridos a las instituciones y al imaginario de solidaridad. Sin embargo, según Dubet, en la actualidad los docentes perciben que “todo parece erosionar el modelo institucional que daba cabida a su vocación. En el relato de la crisis, el apuntalamiento de la autoridad sobre valores tenidos por indiscutibles y ‘sagrados’ sufre una declinación inexorable”. Pero aún peor es que la cultura escolar aparezca cada vez más “como el mero soporte de las evaluaciones y la selección”, mientras el santuario es

invadido “por los problemas sociales, las culturas juveniles y los cálculos estratégicos de las familias. El oficio docente es cada vez más arduo, porque se ha convertido en varios oficios en uno: investigador, pedagogo, educador, trabajador social”. De todas formas, los profesionales de la salud y los trabajadores sociales elaboran relatos similares sobre su propia experiencia profesional en la declinación de la fuerza simbólica de las instituciones. El malestar en esas profesiones se explica en buena medida porque perciben “que las instituciones a las que pertenecen ya no los sostienen”. Sigue Dubet: “hoy se espera que las instituciones valoricen las subjetividades y permitan a cada uno hacer oír su propia voz; que refuercen la creatividad, la originalidad, los proyectos y los intereses de cada uno. Se espera que ‘armen’ a los individuos, que se adapten a cada ‘caso’, cuando antes un trato anónimo se percibía como una protección”. La causa de la dificultad para satisfacer esas demandas reside en que los docentes “tienen ahora la impresión de ejercer un oficio transformado en banal y difícil, porque la relación pedagógica ya no está regulada por un marco eficaz y compartido de representaciones, valores y normas, y porque los padres, los alumnos, los representantes elegidos y los responsables administrativos se consideran autorizados a pedir cuentas y explicaciones”.

La propuesta de Dubet para resolver estos desafíos reside básicamente en una “ampliación de la democracia”, mediante una moderación y una mayor transparencia de las costumbres de los dirigentes políticos, una mayor publicidad de los mecanismos de redistribución de los ingresos (“saber quién paga y quién gana”) y el desarrollo de sistemas de consulta popular: “los riesgos de la democracia directa son reales, pero de menor gravedad que el sentimiento de exclusión de los ciudadanos mantenidos al margen de la mayoría de los debates

con las cuestiones que son de su inmediata incumbencia”. Además, las formas de ampliación de la participación en las decisiones “son más capaces de construir objetivos y debates comunes que las encuestas de opinión o los debates televisivos, cuya propia lógica excluye la medida y el acuerdo”.

En las escuelas se requiere una “refundación de la institución” a través de “la creación de establecimientos con autonomía suficiente para fundar una comunidad educativa que fije sus propias reglas de vida y asocie a ellas a padres y alumnos”. Si el consenso no puede fundarse en creencias comunes, “es menester establecerlo mediante acuerdos democráticos negociados” en el nivel de los establecimientos. Algo similar podría decirse sobre los establecimientos de salud y el trabajo social: el sistema simbólico de las instituciones debe reconstruirse según Dubet “alrededor de un imaginario más democrático, más cercano a los individuos y más preocupado por ellos”. Así, “si las instituciones ya no pueden ser sostenidas por los grandes sistemas simbólicos de la religión o de la modernidad triunfante, tampoco pueden limitarse a ser meros servicios, más o menos eficaces. Deben construir una legitimidad democrática sobre los escombros de las antiguas legitimidades ‘sagradas’”. De esta manera, “quienes se ocupan de los otros se sentirán menos abandonados a sí mismos, y las personas de quienes se ocupan recibirán un mejor trato”.

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 entrecorillado 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 A103
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-Decano

Jorge L. Etcharrán

Departamento de Economía y Administración

Director-Decano

Pablo A. Tavilla

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Directora-Decana

M. Patricia Jorge

Departamento de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Directora-Decana

N. Elena Taber (a cargo)

SECRETARÍAS RECTORADO

Secretaría Académica

Adriana M. del H. Sánchez

Secretario de Investigación, Vinculación Tecnológica y Relaciones

Internacionales

Jorge L. Etcharrán

Secretaría 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) 466-7186/1529/4530

(0237) 462-8629

(0237) 460-1309

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

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Directora-Decana
M. Patricia Jorge

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 A102 -Teléfono interno: 163

educacionsecundaria@unm.edu.ar

Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial

Oficina A102 -Teléfono interno: 163

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

