

año 3

#3

VERANO 2016

REVISTA DE

POLÍTICAS SOCIALES



Año 3
Número 3
verano 2016

Revista de Políticas Sociales

Año 3
Número 3
verano 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.

Año 3. Número 3. Verano 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 (ad honórem)

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

Colaboran en este número:

Alejandra Acquaviva, Matías Ahumada, Aurelio Arnoux Narvaja, Enrique Aschieri, Natalia S. Cabral, Juan J. Canavessi, Alfredo J. M. Carballada, Carlos Ciappina, Franca Bonifazzi, Javier Bráncoli, Marcela Dubini, Oscar Esperanza, Gabriel Galliano, Cora Gamarnik, Martín Ierullo, María G. Innamoratto, M. Patricia Jorge, Marcelo A. Monzón, Pablo M. Narvaja, Ayelén Orduna, Gloria Perelló, Josefina Ramos Gonzales, Aritz Recalde, Patricia Rodrigo, Virginia M. Ruffini, Jorge Ruiz, Natalia Zlachevsky.

ISSN: 2347-1204

Registro de propiedad intelectual N° 5236643

© UNM Editora, 2016

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.: 25, 28, 31, 59, 67, 70, 104, 108, 111, 121, 124, 141, 144); Santiago García (pág.: 13, 16, 19, 37, 156); Rodrigo Olave Navarro (pág.: 40, 78, 89, 96, 99); Universidad Nacional de Moreno (pág.: 45, 48, 51, 90); las restantes son libres de derecho de autor.

Av. Bartolomé Mitre N° 1891, Moreno (B1744OHC), 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 marzo 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>	9
Identificación en la formulación de proyectos Aportes desde la teoría política posmarxista <i>Gloria Perelló</i>	11
Estados municipales: reflexiones en torno al desarrollo sustentable local desde una perspectiva de políticas públicas <i>Patricia Rodrigo</i> <i>Carlos Ciappina</i>	23
Herramientas epistemológicas para la comprensión de la pedagogía escolar <i>Pablo M. Narvaja</i>	35
Internacionalización viva modelos que respiran las universidades argentinas... y transpiran <i>Marcelo A. Monzón</i>	43
Hacia una pedagogía del nivel superior: consumos culturales de los estudiantes y estrategias pedagógicas <i>Aurelio Arnoux Narvaja</i>	57
La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual <i>Cora Gamarnik</i>	65
El paisaje como decisión geocultural en el pensamiento de Rodolfo Kusch <i>Matías Ahumada</i>	77

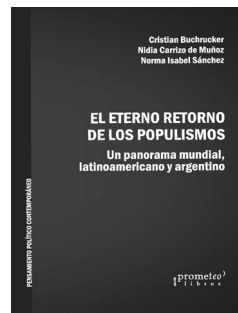
Antropología y Trabajo Social: etnografías del conurbano bonaerense <i>Gabriel Galliano</i> <i>Natalia Zlachevsky</i>	85
La irreverencia de/en los márgenes análisis de las prácticas de lucha y resistencia docente en los programas socioeducativos de la CABA <i>Josefina Ramos Gonzales</i> <i>Marcela Dubini</i> <i>Ayelén Orduna</i>	95
La escucha como proceso Una perspectiva desde la intervención social <i>Alfredo J. M. Carballada</i>	103
Pobreza, desigualdad y organización comunitaria <i>Javier Bráncoli</i>	107
Políticas sociales como productoras de bienestar <i>Natalia S. Cabral</i>	117
Desafíos en torno a la promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes Rescatando la voz de los actores territoriales <i>Martín Ierullo</i> <i>Virginia M. Ruffini</i>	123
Procesos de vulnerabilidad, consumo problemático de sustancias psicoactivas y prácticas delictivas <i>Juan J. Canavessi</i> <i>María G. Innamoratto</i> <i>Alejandra Acquaviva</i> <i>Jorge Ruiz</i>	129
Esperanza de vida al nacer, mortalidad y crisis global unas notas sobre la pobreza y los alcances de la política sanitaria <i>Enrique Aschieri</i>	137

Brasil y el futuro de Iberoamérica
Aritz Recalde 149

Reflexiones en torno a la naturaleza
y la perennidad del Movimiento Peronista
Oscar Esperanza 155

Reseñas bibliográficas 165

Populismo y democracia
Mariano Fontela 167



Cristian Buchrucker,
Nidia Carrizo de Muñoz
Norma I. Sánchez
El eterno retorno de los populismos
Un panorama mundial,
latinoamericano y argentino
Prometeo, Buenos Aires, 2015,
196 páginas

Arraigo y emancipación
Mariano Fontela 171



Chantal Delsol
Populismos
Una defensa de lo indefendible
Ariel, Buenos Aires, 2015,
192 páginas

Presentación

M. Patricia Jorge

Directora General-Decana
del Departamento
de Humanidades
y Ciencias Sociales
UNM

pjorge@unm.edu.ar

Este nuevo número de la *Revista de Políticas Sociales* contiene 19 escritos de docentes e investigadores –en su mayoría del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno pero también de otras dependencias y disciplinas– que si bien no son reacios a la lectura atenta de textos europeos, se encuentran más bien enrolados en lo que puede denominarse como corriente de pensamiento político y social latinoamericano. En sus artículos se verifican los resultados de la disposición a vincular de una manera innovadora los aspectos más abstractos de los enfoques teóricos con los problemas concretos con que se enfrentan los graduados en el ejercicio de su profesión en la región a la que pertenece la universidad.

En la *Revista* se incluyen esta vez análisis y propuestas para desarrollar una concepción ampliada de la política, a fin de orientar proyectos de intervención que contemplen la articulación y la satisfacción de las demandas sociales (en el artículo de Gloria Perelló); para lograr que la política, las instituciones y las intervenciones profesionales escuchen (Alfredo Carballada); para relacionar los modelos de desarrollo local con la sustentabilidad y la inclusión en el diseño de políticas públicas municipales (Patricia Rodrigo y Carlos Ciappina); para aumentar la longevidad y reducir la mortalidad evitable venciendo los límites de la expansión de la demanda y del crecimiento continuo (Enrique Aschieri); para recuperar la dimensión política de la política social (Natalia Cabral); para adecuar las políticas sociales estandarizadas a los contextos singulares a través de una dinámica multiactoral que comprenda a familias, organizaciones comunitarias e instituciones locales (Javier Bráncoli); para promover la aplicación efectiva de las leyes de promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes (Martín Ierullo y Virginia Ruffini); o para reorientar la excesiva concentración de las políticas en el consumo problemático de sustancias y en el delito callejero, ya que además deben enfrentarse los factores comunes que propician tales prácticas (Juan José Canavessi y otros).

También en esta revista hay artículos que estudian y fundamentan propuestas para incrementar la efectividad de las transformaciones del sistema educativo a través de la reformulación de sus componentes discursivos y no discursivos (Pablo Narvaja); para revisar la relación entre la cultura escolar y la cultura popular, tanto en el plano de la investigación teórica como en las prácticas concretas del trabajo escolar (Cora Gamarnik); para demostrar que desde los márgenes y las resistencias muchos docentes producen un resquebrajamiento de las redes del poder disciplinario (Josefina Ramos Gonzales, Marcela Dubini y Ayelén Orduna); para promover una internacionalización de las universidades al servicio de la educación como bien público (Marcelo Monzón); o para naturalizar la educación en las nuevas universidades a través del acercamiento y la familiaridad con los temas trabajados en las aulas, y para desnaturalizarla rompiendo preconcepciones, despojando prejuicios y generando ambientes de pensamiento crítico (Aurelio Arnoux Narvaja).

Asimismo, se incluyen textos que reconstruyen los desafíos a los que se enfrenta la integración regional (Aritz Recalde); que revisan diferentes explicaciones acerca de la persistencia del peronismo (Oscar Esperanza); que intentan reubicar las ideas de Rodolfo Kusch en las comunidades que habitamos (Matías Ahumada); que incorporan escritos de alumnos de Trabajo Social analizando los aportes que la Antropología Social y Cultural puede presentar a su profesión (Gabriel Galliano y Natalia Zlachevsky); o que reseñan dos libros recientemente publicados acerca del populismo, un tema recurrente que aún divide aguas en los debates sobre la democracia latinoamericana (Mariano Fontela).

Identificación en la formulación de proyectos Aportes desde la teoría política posmarxista

Gloria Perelló
Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM
y Docente
de la UBA
g_perello@hotmail.com

El presente trabajo forma parte del análisis de la relevancia para la formulación de propósitos en las investigaciones desarrolladas en la Facultad de Filosofía y Letras y para la tesis de doctorado en la Facultad de Psicología de la UBA. Se trata en un primer momento de un breve apartado en el que se analiza el desarrollo sostenible como alternativa al modelo de acumulación de riqueza para Latinoamérica, para luego incorporar elementos de la teoría política posmarxista (Laclau, Mouffe, Rancière, etcétera) que aporten a la identificación y elaboración de proyectos de intervención. Con esta incorporación teórica intentamos problematizar lo concerniente a la demanda social como categoría de análisis.

La categoría de demanda resulta fundamental para estos estudios, pero no debemos pensarla como un dato evidente que surge de manera espontánea. Solo en algunos casos podemos identificar lo que se presenta como demandas sociales. Sin embargo, habría que preguntarse: ¿quién demanda? O mejor dicho: ¿cómo se construye la demanda? Por otra parte, en la mayoría de los casos lo que encontramos es un malestar, un padecer, que no alcanza a inscribirse en un campo simbólico, y en este caso nos preguntamos: ¿cómo proporcionar una superficie de inscripción para que se establezca la demanda?

En este escrito se parte del análisis de los lineamientos brindados por la Comisión Trilateral creada a mediados de 1973, como un intento de los sectores transnacionales del mundo capitalista desarrollado por responder con una política articulada a los desafíos que comenzaban a plantearse desde los últimos años de la década del sesenta, documento que sentó las bases para la implementación de políticas neoliberales, primero a través del apoyo de los países centrales a las dictaduras latinoamericanas, y luego mediante la fundamentación del decálogo del Consenso de Washington. El trabajo continúa con el desarrollo de la perspectiva posmarxista que se funda en una concepción amplia de la política, se exploran las huellas de esta concepción, para luego realizar una síntesis

con la teoría de la hegemonía de Laclau. Se trata entonces de ubicar la categoría de sujeto, en tanto pone en cuestión una concepción de sujeto auto-conciente, pleno y positivo; la hegemonía, como el espacio donde se articulan dos lógicas inconmensurables entre sí (diferencia y equivalencia), en correspondencia con el inconsciente y las lógicas que lo rigen (metáfora y metonimia); los significantes vacíos, que corresponden al *point de capiton* de Lacan, que asumen la función estructuralmente “universal” dentro de cierto campo discursivo; el antagonismo, en tanto real que desarticula el momento de lo simbólico e impide una estructuración cerrada; y la heterogeneidad, como lo que no tiene acceso al campo de representación, aunque no como una negatividad antagónica, sino más bien como resto, como el residuo del acto de nominación de una totalidad. Abordamos seguidamente cuestiones en torno de lo imposible en el acto de gobernar y de la imposibilidad de satisfacción absoluta de la demanda, y desde allí interrogamos la categoría de demanda con la incorporación de la teoría psicoanalítica lacaniana. Por último, rescatamos las principales conclusiones que nos permiten repensar las recomendaciones de la Comisión Trilateral, concordando en todo con el diagnóstico y difiriendo completamente en sus recomendaciones. Con estos elementos a la mano, indicamos las posibilidades que brindan estos desarrollos teóricos como base para sustentar la fase de identificación en la formulación de proyectos de intervención.

Fundamentos de un modelo de acumulación de riqueza, el neoliberalismo

Para comenzar con el análisis de las reflexiones que sirvieron de fundamento al neoliberalismo, habría que remontarse a mediados de la década del setenta, en la que nos encontramos con los debates en el campo de las ciencias sociales acerca de la llamada crisis del Estado de Bienestar. Estas discusiones reflejan el progresivo derrumbe del hasta entonces exitoso “pacto de la posguerra”. La desaceleración del crecimiento económico, los persistentes índices inflacionarios, los abultados desbalances fiscales y la nueva crisis petrolera en puerta conformaron un contexto que puso en cuestionamiento el modelo de “compromiso” de la posguerra. Este cuestionamiento tendió a expandirse y a vincularse con otras cuestiones, como es la de la “crisis de la gobernabilidad de las democracias”. Podemos situar en esos días el surgimiento de un nuevo vocablo en el lenguaje sociopolítico: gobernabilidad. Comprobamos que el término no figura en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia de 1984, ni tampoco lo incluye el Diccionario de Ciencia Política de Norberto Bobbio en su primera edición de 1976. Sin duda, este significativo se acuñó a partir del trabajo publicado en 1975 –que ya se ha transformado en un clásico obligado para la discusión acerca de la crisis del Estado de Bienestar– por Michel Crozier, Samuel Huntington y Joji Watanuki: *La crisis de la democracia. Reporte sobre la gobernabilidad de las democracias a la Comisión Trilateral* (1975).

La Comisión Trilateral es creada a mediados de 1973 como un intento de los sectores transnacionales del mundo capitalista desarrollado por responder con una política articulada a los desafíos que comenzaban a plantearse desde los últimos años de la década del sesenta. De esta forma, agrupando hombres de negocios, académicos y líderes políticos, la Comisión comienza a funcionar como un centro de reflexión privado dedicado al análisis y proposición de políticas con sede en Nueva York, en el que participaron representantes de Norteamérica (Canadá y Estados Unidos), la Comunidad Económica Europea y Japón.

El *Reporte* define en su introducción qué entienden por democracia: “cada uno a su manera, han desarrollado y consolidado sus particulares formas de democracia política, que involucran sufragio universal, elec-

ciones regulares, competencia entre partidos, libertad de expresión y de reunión” (Crozier, Huntington y Watanuki, 1975: 1). La conceptualización muestra ya desde el punto de partida la relegación de la democracia solo a los mecanismos políticos institucionales más básicos. Los autores declaran su pesimismo sobre el futuro de las democracias, basándose en una confluencia de factores: a) contextuales, como los cambios en la distribución del poder militar, político y económico, y en las relaciones de las sociedades trilaterales con el Segundo y Tercer mundo; b) desafíos internos, por los que “la viabilidad de las democracias estaría ligada a la estructura social y a las tendencias sociales de cada país”, pensados como el surgimiento de nuevos valores y formas de acción colectivas, entendidos a la vez como una cierta “cultura adversaria” que mina la legitimidad democrática; y c) desafíos intrínsecos: “quizás más seriamente, hay un conjunto de desafíos intrínsecos a la viabilidad del gobierno democrático, los cuales surgen directamente del propio funcionamiento de la democracia”. Estos desafíos presentarían un problema inquietante, porque “hay una razón más profunda para el pesimismo si las amenazas a la democracia surgen ineluctablemente del funcionamiento del proceso democrático mismo” (Crozier, Huntington y Watanuki, 1975: 7).

El diagnóstico

En el reporte presentado por esta Comisión, ya en las primeras páginas los autores arriban al diagnóstico de que las democracias trilaterales están atravesando una crisis de gobernabilidad. Esta crisis es caracterizada como un estado de desequilibrio entre el mayor volumen de demandas sociales (“sobrecarga”) respecto de las menguadas capacidades de respuesta de los gobiernos democráticos. De esta forma, se plantea el dilema central de la gobernabilidad política: “las demandas sobre el gobierno democrático crecen, mientras que la capacidad del gobierno democrático se estanca” (Crozier, Huntington y Watanuki, 1975: 9).

Afirman que las circunstancias propicias para la realización de la democracia han llegado a su fin, y que la continuidad de la democracia se ve amenazada diversos factores: la incorporación de elementos sustanciales de la población a las clases medias ha aumentado sus expectativas y aspiraciones, causando por lo tanto una reacción más intensa si no son





satisfechas; las demandas al gobierno han aumentado como resultado de una participación política ampliada; un alto bienestar material ha llevado a una porción importante de la población, particularmente entre los jóvenes y los intelectuales profesionales, a adoptar nuevos estilos de vida y nuevos valores sociopolíticos; ha habido una fuerte declinación del poder económico y militar de Estados Unidos, a la vez que un mayor descenso absoluto en su voluntad para asumir el peso del liderazgo; la disminución del ritmo de crecimiento económico ha amenazado las expectativas creadas por los desarrollos previos, dejando intactos mientras tanto los valores “postburgueses” que se engendraron en los jóvenes y los intelectuales. A la vez, destacan que la operación exitosa del gobierno democrático ha dado lugar a tendencias que impiden ese funcionamiento y que obstaculizan su propia gobernabilidad, el cual se halla respaldado porque la búsqueda de las virtudes democráticas de igualdad e individualismo han llevado a la ilegitimación de la autoridad en general y a la pérdida de confianza en el liderazgo. Por lo tanto, la pérdida de confianza en el gobierno (ilegitimación) se traduce en pérdida de eficacia, la cual requiere a su vez de la aceptación previa de una noción de gobernabilidad que tenga como componente en grado relevante la eficacia gubernamental aunada a la legitimidad.

En definitiva, se argumenta que la expansión de la democracia es causa del debilitamiento de la confianza en la autoridad, con ella el de la

eficacia gubernamental y, en definitiva, de la gobernabilidad. Por otra parte, sostienen que la sobrecarga en el gobierno y el Estado es causa de la ingobernabilidad, y que tal efecto está determinado esencialmente por un exceso de expectativas que se presenta a su vez como causa y efecto de una excesiva expansión, ampliación y complejidad de las esferas del Estado. De modo que se produce así un círculo vicioso de demanda-prescripción-demanda que autoalimenta un mecanismo perverso: la ampliación de funciones estatales, exigidas por crecientes reclamos democráticos, induce a expectativas crecientes, las cuales se transforman en nuevas demandas, que deben ser satisfechas mediante nuevos esquemas de intervención, y así infinitamente.

Seguidamente, lo que en este trabajo se denomina la declinación del rol de los partidos es un indicador de la situación general de disgregación de intereses por efecto de la intensificación del pluralismo democrático. Es decir, la expansión de la democracia tiende a generar esa fragmentación de intereses, expresada por la declinación del subsistema de partidos políticos encargados de articular y canalizar las múltiples voluntades ciudadanas. Así, el gobierno democrático ha dado lugar a tendencias que obstaculizan su propia gobernabilidad. La competencia política se ha intensificado, produciendo un resultado contrario al esperado: la declinación de los partidos políticos y con ella de la capacidad de las democracias para gobernar.

Recomendaciones políticas: moderar la democracia

Huntington sostiene que la democracia es solo una manera de constituir autoridad, y no necesariamente una forma universalmente aplicable. En tal sentido, en muchas situaciones las opiniones de los expertos –los más antiguos o experimentados y los talentos especiales– pueden pasar por arriba el clamor democrático como una manera de constituir autoridad. Por otra parte, la operación efectiva del sistema político requiere de algún grado de apatía y no involucramiento por parte de algunos individuos y grupos. Casi todos los individuos y grupos tienden a participar y a generar demandas hacia el sistema político, entonces será preciso moderar el tenor de las demandas. Es decir que se propone, por un lado, una estrategia de “ingeniería constitucional” dirigida a recortar espacios a las formas de organización y decisión democrática, y por otro, se propugna una solución en el nivel de cultura política que consiste en auto-restringir las demandas de los grupos e individuos, a fin de no sobrecargar el sistema político y permitir así un mejor funcionamiento. En definitiva, la recomendación sería: menor participación política y social, más liberalismo y menos democracia.

En un primer momento este estudio sirvió de soporte para las posiciones más conservadoras de los países centrales a favor de las dictaduras militares latinoamericanas, encargadas a su vez de implementar las primeras medidas neoliberales. Con el ocaso de ese período, la implementación de las recomendaciones de la Trilateral para Latinoamérica se llevó a cabo a partir de los postulados del Consenso de Washington.¹

1. A comienzos de la década de los noventa, tras la caída del muro de Berlín, John Williamson redactó la primera formulación del llamado “Consenso de Washington”. La misma se constituyó como paradigma de la triunfadora economía de mercado y sus postulados se convirtieron en el recetario de exigencias de los organismos financieros internacionales (FMI, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, etcétera) que debían ser cumplidas por los gobiernos de países en desarrollo. El Consenso de Washington pasó a ser el eje rector de la política impartida desde el complejo político-económico-intelectual integrado por los organismos financieros internacionales, el Congreso de los Estados Unidos, la Reserva Federal y los altos cargos de la Administración. Los temas sobre los cuales se basaba el acuerdo eran, por un lado, los regímenes de gobierno democráticos liberales y, por otro lado, un decálogo económico neoliberal que contemplaba: disciplina fiscal, liberalización financiera, liberalización comercial, apertura a las inversiones extran-

Un análisis desde la perspectiva posmarxista

Durante el último cuarto de siglo se ha dado lugar en el debate teórico a una concepción amplia de la política que rescata las formas no instituidas de lo político. Esta distinción entre la política y lo político puede rastrearse –aunque no en estos términos– en la publicación de 1932 del alemán Carl Schmitt (1991), *El concepto de lo político*. Schmitt, politólogo y jurista de la República de Weimar e ideólogo del nazismo, fue un prolífico teórico que sentó las bases para pensar lo político más allá de las formas institucionales, de manera que no hay un espacio específico de aparición de lo político, sino que puede manifestarse al interior de la escena institucional o fuera de ella.

Aunque resulte paradójico, el rescate de esta teorización de lo político vino de la mano de intelectuales de izquierda, que de alguna manera arrebataron elementos cardinales del pensamiento schmittiano para infundir mayor potencia a los desarrollos teóricos del progresismo actual. Esta diferencia podemos encontrarla en diversas formas, entre las que se destacan: la política y lo político para Lefort; la política y la policía para Rancière; o también, con Laclau, en términos de sedimentación y reactivación, en tanto lo social, lo social sedimentado, trata de un orden político y la puesta en forma de ese orden, que es la reactivación de lo social. Esto para centrarnos en la última de las concepciones que se enmarca en lo que se conoce –en el campo de las ciencias políticas y sociales– como posmarxismo, que surge de la teoría de la hegemonía presentada originalmente por Laclau y Mouffe (1987).

teras directas, privatizaciones, desregulaciones, etcétera. Por sobre todo, el Consenso de Washington fue la promesa de superar las fuertes caídas en el crecimiento, la alta inflación y el deterioro generalizado de los países de nuestra región, y de recomponer lo que se llamó la “década perdida” de Latinoamérica, asegurando que la aplicación de estas medidas traerían crecimiento y equidad a los países en desarrollo. En este contexto, los países de la región se lanzaron a lo largo de la década a cumplir con el llamado de Washington y activaron profundas reformas económicas neoliberales a cambio de financiamiento externo y apoyo político de la Casa Blanca.

Brevemente podríamos decir que el posmarxismo es un intento de repensar la categoría de lo político a partir de una profunda crítica de la tradición marxista a través de la aplicación de elementos del psicoanálisis y la deconstrucción. El corazón de la crítica apunta a cuestionar el sujeto tal como el marxismo lo había pensado: el proletariado como sujeto sustancial, autoconsciente y pleno, que se define en sí mismo en su pura positividad, cuyo destino está fijado *a priori* por las leyes dialécticas que comandan el desarrollo de la historia, hasta llegar a la sociedad reconciliada en tanto totalidad coherentemente unificada. Solidariamente, proponen justamente el supuesto de la imposibilidad de que un orden se constituya de manera positiva como una totalidad cerrada de manera coherente. Se inscriben así dentro de la corriente de pensadores que consideran que ningún orden simbólico puede abarcar por completo lo real o, en otras palabras, lo social nunca puede constituirse como un orden cerrado. “Debemos ubicarnos firmemente en el campo de la articulación, para ello debemos renunciar a la concepción de la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales. Debemos considerar la apertura de lo social como constitutiva, como esencia negativa de lo existente y a los diversos ordenes sociales como intentos precarios en última instancia fallidos de domesticar el campo de las diferencias” (Laclau y Mouffe, 1987: 132). Así, plantean que la apertura de lo social equivale al juego de diferencias y esto significa comprender a lo social como un espacio discursivo, con lo cual la concepción de estructuración de lo social que presentan responde a un modelo retórico. Su noción de discurso refiere no solamente a lo lingüístico en el sentido del habla o la palabra escrita, sino a toda relación de significación. Suponen que el campo de lo discursivo se superpone con el campo de las relaciones sociales y que éstas son tales porque tienen y producen sentido.

Estas diferencias que constituyen el campo de lo social, a diferencia del esquema clásico que toma a los grupos sociales como unidades de análisis, están pensadas en términos de demanda (Laclau, 2005). Siguiendo la propuesta de reflexión en términos discursivos, las demandas se inscriben en un sistema de significación como elementos diferenciales,² es decir que hay en juego aquí una lógica de la diferencia que permite la identi-

ficación de demandas particulares. Por lo tanto, para que un elemento se inscriba, es necesario conocer a la totalidad de elementos del sistema y así identificarlo por su diferencia con todos los otros. Para que la significación –o la inscripción de particularidad de la demanda– sea posible, tendría que tratarse de un sistema cerrado, de otro modo la significación se disgregaría. La cuestión será: ¿cómo constituir los límites del sistema? O en otras palabras: ¿cómo se constituye una totalidad del conjunto de elementos heterogéneos? Si tenemos que “pensar los límites de algo implica pensar lo que está más allá de esos límites” (Laclau: 1996, 71), nos encontramos con un problema, porque si lo que tenemos es el sistema de todas las diferencias, lo que está fuera del mismo solo puede ser una diferencia más y, en ese sentido no sería un límite externo, sino un elemento más al interior de la totalidad. Laclau responde con el concepto de antagonismo, en la medida en que este límite no se trata simplemente de una diferencia más, sino de una exclusión radical, es decir, algo que se oponga a la totalidad de ese conjunto de diferencias.

La idea de límites por exclusión trae algunos efectos paradójales que dan lugar a la noción de significantes vacíos y al concepto mismo de hegemonía. La primera paradoja radica en que este elemento excluido, que se erige como límite del sistema de diferencias es, al mismo tiempo, el factor que hace posible que todas esas diferencias constituyan un sistema o campo unificado. El elemento excluido es, en consecuencia, la condición de posibilidad e imposibilidad del sistema.

La segunda paradoja la encontramos en el hecho de que cada uno de los elementos del sistema, que adquiere su identidad sobre la base de diferenciarse de los demás, frente a la oposición del elemento radicalmente excluido pasa a ser equivalente con los demás. En este caso, dice Laclau, es obvio que una relación de equivalencia es exactamente lo que se opone y cuestiona una relación diferencial. Por lo tanto, aquello excluido que limita y constituye la sistematicidad del sistema de diferencias es, al mismo tiempo, lo que está subvirtiendo esta misma lógica de diferencias. Así, cada identidad aparece escindida sobre la base de dos tipos de relaciones (diferencia-equivalencia) que son incompatibles entre sí.

Nos encontramos entonces ante una tercera paradoja: la de un objeto que es a la vez imposible y necesario. Es imposible por el hecho de que las relaciones de equivalencia y diferencia no se pueden engarzar las unas a las otras en una estructura lógica coherente. Y es necesario porque sin este elemento excluido no habría relación de significación posible.

2. La base de la lingüística saussuriana es la afirmación de que en el lenguaje no hay términos positivos, sino solo diferencias. Es decir, todos los elementos significativos son siempre unidades diferenciales. Cada uno de estos elementos significativos adquiere su propia identidad simplemente sobre la base de su diferencia con todos los otros.



Laclau plantea que la dificultad aquí radica en cómo pensar a ese objeto imposible y necesario. Si queremos acceder a la exclusión radical, que es la condición de posibilidad e imposibilidad del sistema de diferencias, no tenemos una forma directa de hacerlo porque solo contamos con elementos diferenciales. Y es justamente aquí, al tropezar con este problema, donde se abre la posibilidad de la emergencia de un significante vacío ("el significante de la pura cancelación de toda diferencia") y de una relación hegemónica (Laclau: 1996, 73). Un elemento diferencial o significante que se vacía de sus significados particulares –pero sin dejar de ser una particularidad– y asume una representación universal es lo que nos permite alcanzar ese objeto imposible y necesario. Solo a través de la mediación de una particularidad que se apropia de la representación de la universalidad es que podemos tener acceso a la noción de totalidad. Entonces, la representación totalizante solo es posible si una cierta particularidad se adjudica, en cierto momento, la representación de una totalidad que es completamente inconmensurable respecto de sí misma. Este tipo de relación de representación es una relación hegemónica. Existe una articulación hegemónica cuando tiene lugar esta tensa negociación, que siempre resulta fracasada, entre lo particular y lo universal. Vale decir, las articulaciones hegemónicas no poseen un efecto de cierre de lo social, sino más bien suponen efectos suturantes. Laclau y Mouffe toman el concepto de sutura de la formulación hecha por Jacques-Alain Miller (1966). "Las prácticas hegemónicas son suturantes en la medida en que su campo de acción está determinado por la apertura de lo social, por el carácter finalmente no fijo de todo significante. Esta 'falta' originaria es precisamente lo que las prácticas hegemónicas intentan llenar" (Laclau y Mouffe, 1987: 53). Asimismo, el concepto de significantes vacíos responde al de *point de capiton* o punto nodal de Lacan, es decir, aquel significante o elemento particular que asume la función estructuralmente "universal" dentro de cierto campo discursivo.

Ahora bien, podemos decir además que la hegemonía supone básicamente tres aspectos: el primero es una práctica articuladora que transforma aquello que articula. En segundo lugar, implica la creación de efectos de frontera y, en tercer lugar, vinculado con lo segundo, presupone la formación de cadenas de equivalencia a través de ese exceso metafórico. Las cadenas de equivalencias no se arman porque sus particularidades tengan un objetivo en común, pues los elementos implicados se definen negativamente, como diferencias. Es decir que sus intereses particulares son de lo más diversos, y sin embargo son equivalentes

entre sí respecto de un elemento excluido. Es decir que la lógica de la diferencia se interrumpe por la lógica de la equivalencia. Esta cadena de equivalencias se unifica en un significante que las represente, que no es otro más que una de estas particularidades que asume la representación de la totalidad, en la medida en que se vacía de sus rasgos particulares. Esta particularidad que hegemoniza funciona como significante vacío, tanto más vacío cuantos más elementos entren en equivalencia en la cadena respecto del elemento excluido.

Entonces, para el análisis político es necesario tener presentes estas dos lógicas que operan en el terreno de la hegemonía: la lógica de la equivalencia y la lógica de la diferencia. Porque la constitución de una cierta hegemonía supone la formación de cadenas de equivalencias que articulan identidades (posiciones de sujeto) y producen efectos de frontera, vale decir, la creación de un “nosotros” y un “ellos”.

Lo imposible de gobernar

Encontramos antecedentes freudianos respecto del acto de gobernar en el que hace referencia a tres profesiones imposibles: gobernar se cuenta junto con educar y analizar. En uno de los pasajes en el que alude a este tema se lee: “analizar sería la tercera de aquellas profesiones ‘imposibles’ en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar” (Freud, 1937: 249). Sabemos que lo imposible de estas profesiones no detiene a los hombres para su desempeño. Es más, podemos sostener que esa misma imposibilidad es la que promueve el trabajo. Ahora bien, para comprender el alcance de este enunciado examinaremos los elementos que están en juego.

Para Rancière (1996, 2001) toda comunidad política se constituye como tal siempre que un sujeto reclama ser incluido en esa comunidad. Una parte que se considera agraviada, excluida, y reclama su parte, es lo propio de una comunidad política. La paradoja inclusión-exclusión es una división irreconciliable instaurada en el seno de toda comunidad política.

En esa medida lo imposible entonces es propio de la política, y en psicoanálisis lo imposible es una definición de lo Real. Lo Real como lo imposible es también lo que no cesa de no inscribirse (Lacan, 1988). En otras palabras, si hay alguna manera de que se conforme una comunidad política es en la medida en que no todo pueda ser inscripto en esa totalidad, es lo que Laclau (2005) denomina “heterogeneidad social”, eso que no tiene acceso al campo de representación, aunque no como una negatividad antagónica, sino más bien como resto, como el residuo del acto de nominación de una totalidad. “El campo de representación es un espejo roto y oscuro, interrumpido constantemente por un ‘Real’ heterogéneo al cual no puede dominar simbólicamente” (Laclau, 2005: 177). Y esta imposibilidad es insostenible en tanto Real, la confrontación con el horror de la disolución social es insoportable y es lo que impulsa intentos siempre fallidos de conformación de totalidades (Laclau, 1996).

Pensada en estos términos la afirmación de Freud acerca de que puede darse anticipadamente la insuficiencia de los resultados (Freud, 1937), arribamos a que esta insuficiencia no tiene que ver con la altura de las utopías a las que se aspira, sino que esta carencia es constitutiva.

El incesante desplazamiento de la inscripción de la demanda

El abandono del grupo como dato, como unidad de análisis identificable y constituida, como “totalización esencialista” (Laclau y Mouffe, 1987), y su reemplazo por la demanda, implica un salto teórico relevante y nos pone de frente a la necesidad de estudiar minuciosamente la estructura de la demanda. No podremos extraer de este pasaje toda la potencia compresiva con una mera sustitución del grupo por la demanda y esencializando ya no el grupo sino la demanda misma, haciéndola aparecer como un dato inicial obvio y evidente.

La inscripción de la demanda supone un campo complejo y problemático, y el psicoanálisis ofrece desarrollos específicos acerca de este tema, atendiendo a la complejidad que comporta, donde solo podemos orientarnos situando la demanda con relación a una topología. Desde la perspectiva lacaniana tendríamos que considerar que Lacan parte de la

demanda informulada, obligada a pasar por el Otro y a significarse en sus términos, lo que ya en su escrito *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano* (Lacan, 1960b) lo lleva al despliegue del grafo del deseo. Un modo posible de comprender la complejidad que importa la demanda sería pensar un momento anterior a la inscripción de la demanda, algo del orden de la necesidad, que tiene que ver con cierto estado de tensión que podría descargarse a partir del encuentro con el objeto adecuado para satisfacer esa “necesidad” (hambre-alimento, frío-abrigo, etcétera). Sin embargo, a diferencia del animal, el ser hablante se ve enfrentado en ese momento de tensión no con el encuentro de ese objeto, sino con los significantes, los significantes del Otro.

Examinemos pues los efectos de esa presencia (significante). Son en primer lugar los de una desviación de las necesidades del hombre por el hecho de que habla, en el sentido de que en la medida en que sus necesidades están sujetas a la demanda, retornan a él enajenadas. Esto no es el efecto de su dependencia real –no debe creerse que se encuentra aquí esa concepción parásita que es la noción de dependencia en la teoría de la neurosis–, sino de la conformación significativa como tal y del hecho de que su mensaje es emitido desde el lugar del Otro (Lacan, 1960a). La necesidad –si hubiera algo de ese orden en el ser hablante–, al tener que atravesar por los desfiladeros del significante, retorna al sujeto como demanda. La necesidad retorna enajenada como demanda, es decir, la necesidad deja de ser algo propio para ser un mensaje codificado en términos del Otro significativo. En otras palabras, algo de esa intención del sujeto se inscribe como demanda, pero hay algo que escapa a la inscripción significativa. No porque esa necesidad no haya sido bien interpretada, sino porque el significante es inapropiado para significar en términos de una literalidad última es a lo que nos referíamos cuando decíamos que toda posibilidad de significar es retórica.

Por lo tanto, la satisfacción de la demanda no agota la intención que produjo su inscripción. Hay algo de la necesidad, una particularidad abolida de la necesidad, que no se articula y que reaparece más allá de la demanda: hay pues una necesidad de que la particularidad así abolida reaparezca más allá de la demanda (Lacan, 1960a): podríamos decir lo Real de la necesidad que no se articula en los significantes. Pareciera que Lacan lo expresa en términos laclovianos, el objeto particular (paradojal) que no se articula en el orden universal.

Ahora bien, eso que no se agota en la demanda, eso que no se sacia con la satisfacción de la demanda da lugar a dos cuestiones: lo que podemos encontrar más acá de la demanda (la particularidad abolida de la necesidad) y lo que reaparece más allá de la demanda, que solo vamos a mencionar que es del orden del deseo, y en ese sentido es indestructible porque no hay objeto que lo colme. Por lo tanto, podremos satisfacer una demanda, pero eso que no se inscribe insiste y reaparece en el orden del deseo, que en el mejor de los casos supondrá la inscripción de nuevas demandas.

Eso que no se inscribe pero que insiste solo puede ser tratado mediante lo que sí se inscribe. En términos de Laclau, eso que se inscribe son las demandas. Lo incesante de la no inscripción causa un intento permanente de simbolización e imaginización que puede ser analizado a partir de la forma en que esas demandas se articulan.³

Bases para pensar en la identificación de proyectos de intervención: diferencia con el modelo de intervención neoliberal

Un punto central en el desarrollo de este trabajo tiene que ver precisamente con la posibilidad de inscripción de las demandas. Vimos de qué manera lo Real imposible de representar es condición de posibilidad de constitución de una comunidad política. También consideramos cómo se presenta esta imposibilidad más acá y más allá de la demanda, para arribar a la posibilidad de hacer con ese imposible a partir de las lógicas articuladoras de la demanda. Sin embargo, no concluye ahí el problema, o en otros términos: la aspiración a absorber diferencialmente las demandas por vías institucionales, o intentar articular equivalencialmente las demandas, no son las únicas que podrán orientar la acción política. Ya que para operar según estas formas articuladoras hay que

3. Como se menciona anteriormente, las formas articuladoras de las demandas son presentadas por Laclau (2005) según dos lógicas: la lógica de la diferencia, en tanto estas demandas puedan ser absorbidas de manera diferencial por el orden institucional; y la lógica de la equivalencia, en tanto articulación de una identidad.

tener presente que estamos considerando demandas que se inscribieron en el discurso del Otro y no siempre esto sucede. ¿Cómo pensar el padecimiento mudo o que no alcanza a ser palabra? ¿La queja que no dice su lamento? ¿O la expectativa dichosa que no llega a pronunciarse en el universo signifiante?

Encontramos en Rancière una distinción que rescata de Aristóteles para dar cuenta de lo propiamente político en una comunidad: la voz “sirve para que los animales indiquen (*semainein*) su sensación de dolor o de agrado. Agrado y dolor se sitúan más acá de la partición que reserva a los seres humanos y a la comunidad política el sentimiento de lo provechoso y lo perjudicial, por lo tanto la puesta en común de lo justo y lo injusto” (Rancière, 2007: 35). Con esta distinción entre el *logos* y la *phoné* muestra el enfrentamiento entre dos mundos alojados en uno solo. Este enfrentamiento sin discusión alguna, ya que no comparten el lenguaje, es lo que llama distorsión. De ahí que va a definir como lo propiamente político a la acción de aquellos que no tienen derecho a ser contados como seres parlantes, de hacerse contar en la comunidad. “Hay política porque quienes no tienen derecho a ser contados como seres parlantes se hacen contar entre éstos e instituyen una comunidad por el hecho de poner en común la distorsión, que no es otra cosa que el enfrentamiento mismo, la contradicción de dos mundos alojados en uno solo” (Rancière, 2007: 42).

Considero que este es un punto crucial para reflexionar acerca de cómo encausar la acción política, ya que estos desarrollos podrían orientarnos para examinar el momento fundamental en la formulación de proyectos de intervención, que es la identificación de proyectos.

Completada la presentación desde la configuración posmarxista, volvamos sobre lo trabajado en el análisis del informe de la Comisión Trilateral para observar desde esta otra perspectiva. Desde la definición misma de democracia de la que parte, hasta las recomendaciones para Latinoamérica, vemos que el ámbito de la política queda constreñido a ciertas instituciones, la no intervención del Estado en el mercado y su contraparte, que sería dejar librado gran parte del ordenamiento social a las fuerzas del mercado.

Respecto del diagnóstico que presenta el informe, resulta totalmente compatible con nuestro desarrollo, en tanto la participación ciudadana promovería el aumento de expectativas y aspiraciones, la diversifica-



ción de demandas, la asunción de nuevos estilos de vida y valores. Sin embargo, si nos centramos ahora en cómo hacer con esta “sobrecarga”, el dictamen resulta en una absoluta oposición. Mientras que de un lado, desde la Comisión, se recomienda para un mejor funcionamiento “moderar la democracia”, que no es otra cosa que recortar los espacios de participación política ciudadana solo al momento de la votación y restringir las demandas individuales y grupales –lo que nominamos con la fórmula “menor participación política y social, más liberalismo y menos democracia”–, del otro lado lo que propone la perspectiva posmarxista sería todo lo contrario: una concepción de la política amplia que permita abrir espacios para que surja lo político. Como corolario, resulta una forma de trabajo permanente en el espacio político, que permita lidiar con lo imposible constitutivo de lo social. Más democracia, en el sentido de mayor participación política social con una mayor participación del Estado, que conjuntamente faciliten la inscripción de nuevas demandas y propicien la satisfacción de la demanda.

La cuestión será cómo orientar la acción en los proyectos de intervención que contemplen no solo la articulación o satisfacción de las demandas, sino también aquello que se presenta como pena o agrado en las comunidades de los países de Latinoamérica y que no alcanzó a ser escuchado como palabra. Sin duda habrá que adoptar mecanismos que faciliten estrategias de acción donde los miembros de la comunidad sean partícipes necesarios.

Si nos orientamos con el modelo económico neoliberal, bastará entonces ajustarnos a los requerimientos de los planes de apoyo que son planificados por tecnócratas desde los países centrales, que muchas veces no conocen el lugar ni la situación en que éstos serán implementados. En cambio existe otro criterio para promover el desarrollo económico, el modelo de desarrollo sostenible, cuyas principales características son:

- *Económicamente factible.* Sin crecimiento económico no puede haber un aumento sostenido de los niveles de consumo, de la formación de capital, de la salud, de la educación, del bienestar y de la seguridad.
- *Socialmente justo.* La justicia es el pilar de la sociedad. No debemos permitir que haya reforma económica sin reforma social con políticas activas de redistribución. El factor que está a la base de la crisis de América Latina es el factor distributivo.

- *Ecológicamente sustentable.* Desarrollo y medio ambiente no son conceptos independientes, ni es posible abordar con éxito uno de ellos sin hacer referencia al otro. Se trata de utilizar los recursos para satisfacer las necesidades de la sociedad, sin comprometer a las generaciones futuras.
- *Sin discriminación de etnia y de género.* Es impostergable asegurar que todos los pueblos tengan acceso a condiciones de vida dignas, acordes a su visión cultural. De igual forma, la mujer debe ser reconocida como protagonista en los procesos de desarrollo.
- *Preeminencia de la sociedad civil.* La sociedad civil siempre ha participado, pero hoy tiene como elemento novedoso el protagonismo y la relación con el Estado. Se debe promover la cultura de la paz y la participación contra la de la violencia y la exclusión, especialmente en la definición de las políticas, estrategias y acciones de desarrollo.
- *Culturalmente apropiado.* Los intereses colectivos y las prácticas culturales son componentes vitales del desarrollo sostenible, partiendo del respeto y la valoración de la cultura, hasta llegar a su difusión y desarrollo.

Este modelo de desarrollo resulta totalmente compatible con lo que hemos planteado en el trabajo, en tanto promueve una concepción ampliada de la política y también respecto de las posibilidades de brindar superficie de inscripción para la formulación de demandas y contemplar aquello de hacer con lo imposible de simbolizar. Este modelo se fundamenta en el respeto a los seres humanos, al entorno, a la cultura, y reconoce la prioridad de satisfacer las necesidades humanas, con especial atención en los sectores más vulnerables. Así se forja una conciencia con respecto a las necesidades de disponibilidad de los recursos para las generaciones que aún no han nacido. “El desarrollo sustentable debe ser un proceso de cambio gradual y dinámico en la calidad de vida de las comunidades. Su base material de sustentación ha de ser el crecimiento económico con justicia social. Las formas de producción y los hábitos de consumo deben procurar la conservación y recuperación del medio ambiente, buscando y conservando la armonía vital entre ser humano y la naturaleza” (Menchú, 1996).

Bibliografía

AAVV (1993): *Tratado sobre Modelos Económicos Alternativos*, en Leonardo Meza, *Medio Ambiente y Desarrollo*, México, Fundación Friedrich Ebert.

Crozier, Michel, Samuel Huntington y Joji Watanuki (1975): *The crisis of Democracy. Report on the governability of democracies to the Trilateral Commission*. New York University Press.

Galeano, Eduardo (1992): *Ser como ellos y otros artículos*. México, Siglo XXI.

Geilfus, Frans (1997): *80 Herramientas para el Desarrollo Participativo*. El Salvador, IICA.

Lacan, Jaques (1960a): “La significación del falo”. En *Escritos*, Tomo II. México, Siglo XXI, 1984.

—— (1960b): “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano”. En *Escritos*, Tomo II. México, Siglo XXI, 1984.

Laclau, Ernesto (1978): “Hacia una teoría del populismo”. En *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo*. Madrid, Siglo XXI.

—— (1993): *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión.

—— (1996): “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”. En *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel.

—— (2004): “Populism: What is in the name?”. En F. Panizza, compilador, *Populism and the Shadow of Democracy*, Londres, Verso.

—— (2005): *La razón populista*. Buenos Aires, FCE.

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987): *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid, Siglo XXI.

Laclau, Ernesto, Judith Butler y Slavoj Žižek (2003): *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires, FCE.

Lefort, Claude (1988): *Democracy and Political Theory*. Cambridge, Polity Press.

—— (1990): “Democracia y advenimiento de un lugar vacío”. En *La invención democrática*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Levy, Jaime y Rodrigo Arce (1998): *La Planificación Comunitaria Participativa*. FTTP, FAO.

Menchú Tum, Rigoberta (1996): *Un nuevo concepto de desarrollo sustentable*.

Nieves, Ramón (2004): *Formulación y evaluación de proyectos de inversión*. Quito, COPEVI.

Rancière, Jacques (1996): *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión.

—— (2001): “Ten Theses on Politics”. En *Theory & Event*, volume 5, issue 3.

Schmitt, Carl (1932): *El concepto de lo político*. Madrid, Alianza, 1991.

SIEMPRO-UNESCO (1999): *Gestión Integral de programas Sociales Orientada a Resultados. Manual metodológico para la Planificación y Evaluación de Programas Sociales*. Buenos Aires, FCE-SIEMPRO-UNESCO.

Williamson, John (2004): *A Short History of the Washington Consensus*. Barcelona, CIDOB.

Žižek, Slavoj (1992): *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Estados municipales: reflexiones en torno al desarrollo sustentable local desde una perspectiva de políticas públicas

Patricia Rodrigo

Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM

mpatriciarodrigo@gmail.com

Carlos Ciappina

Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM

ciappinac@gmail.com

Desde estas páginas analizaremos, en primer lugar, diversos marcos conceptuales del desarrollo sustentable, revisando este concepto polisémico que refleja, en sus diversos usos, las diferentes posiciones políticas e ideológicas desde donde se define y se emplea. En un segundo momento se presentarán diferentes problemáticas que involucran las dimensiones de un posible desarrollo sustentable, desde una mirada que pone el acento en el rol del Estado y las instituciones desde una perspectiva inclusiva, y por lo tanto en el mejoramiento de la vida de las personas en los diferentes territorios que transitan, poniendo el eje en lo local.

Sobre la idea del desarrollo sustentable

El desarrollo sustentable surgió como una respuesta a los problemas ambientales que habían sido identificados y definidos hacia fines de la década del 60. Dichos problemas daban cuenta de los límites físicos que el planeta imponía al desarrollo ilimitado. Por lo tanto, resultaba indispensable formular una propuesta que evitara una catástrofe ambiental inminente. Partiendo desde esa premisa, el desarrollo sustentable fue concebido como un tipo de desarrollo capaz de satisfacer las necesidades del conjunto de la sociedad, sin comprometer las posibilidades de las futuras generaciones de satisfacer también sus necesidades.

No obstante, la cuestión ambiental, originalmente definida en términos catastróficos, fue redefinida en las décadas siguientes. A esta redefinición contribuyeron principalmente dos perspectivas: por un lado, la de los países del Tercer Mundo; por otro, la perspectiva del ambientalismo moderado, de influencia decisiva en el seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Finalmente, la propuesta de desarrollo susten-

table aprobada por la ONU en 1987 fue la resultante de una década y media de discusiones que culminaron en un consenso plasmado en lo que se denominó Informe Brundtland.¹

En una primera aproximación al concepto podemos decir que el “desarrollo sustentable” es aquel que integra las dimensiones económica, social y ambiental, que es comprometido con la ciudadanía, las empresas y los gobiernos, y que es adoptado de manera activa, prevaleciendo la solidaridad social, con criterios de equidad inter e intrageneracional y una creciente preocupación en torno a las implicancias del deterioro ambiental. Esto supone una gran expansión de la conciencia pública, arraigándose en la solidaridad social y la preocupación sobre el medio ambiente en la moral pública como valores indiscutibles (PNUMA, 2003).²

El término “desarrollo” había comenzado a ser utilizado fuertemente después de la Segunda Guerra Mundial, momento de la emergencia definitiva de Estados Unidos como potencia hegemónica en el mundo capitalista y de la construcción de un mundo “bipolar” que duraría hasta la década del 90 del siglo pasado. Con la propuesta del llamado “Plan Marshall”, Estados Unidos “invitó” a los países que quisieran seguirlos a transitar un proceso por el cual las naciones irían recuperando e incrementando su capacidad de producción, y adquiriendo mejores condiciones en sus economías, con los consecuentes beneficios para sus habitantes. Esta noción surgió de manera instrumental para promover la expansión del capitalismo, reeditando la idea de progreso del siglo XVIII. Está pensada como un proceso unidireccional, con etapas a atravesar por las que circularían todos los países que se alinearán a ella.

1. www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0506189.pdf

2. <http://www.pnuma.org/deat1/pdf/GEO%20ALC%202003-espanol.pdf>

Para esta época encontramos ya varios y contrapuestos conceptos de desarrollo, problemas ambientales y sustentabilidad, que aún hoy no han sido saldados y que divergen en los sentidos de aquello que hay que sostener: el crecimiento económico, los sistemas ecológicos, los recursos naturales finitos, la calidad de vida de la población, los estilos de vida o el modelo de desarrollo hegemónico. Es aquí donde los diferentes actores políticos, sociales, estatales, económicos, académicos y comunitarios (pueblos originarios, organizaciones de la sociedad civil, periodistas, trabajadores del campo, etcétera) tienen objetivos diferentes y miradas contrapuestas, y con relación a ellas aplican el concepto de sustentabilidad. También influyen las diferentes posiciones geopolíticas (norte o sur) y la mirada disciplinar (ciencias sociales o ciencias naturales).

El concepto de desarrollo local

En el largo período de auge de las ideas neoliberales, al que podemos situar entre los 70 y el 2000, aproximadamente, el desarrollo local se basaba en la identificación y el aprovechamiento de los recursos y potencialidades endógenos de una comunidad, barrio o ciudad. Se consideran potencialidades endógenas de cada territorio los factores económicos y no económicos. Entre estos últimos se mencionaban los recursos sociales, culturales, históricos, institucionales y paisajísticos. Todos estos factores son también decisivos en el proceso del desarrollo económico. Se definía así el desarrollo económico local como el proceso de transformación de la economía y de la sociedad local, orientado a enfrentar los desafíos y a superar las dificultades existentes. Dicho proceso pretendía mejorar las condiciones de vida de la población mediante una acción decidida y concertada entre los diferentes agentes socioeconómicos locales, públicos y privados, para el aprovechamiento más eficiente y sustentable de los recursos endógenos existentes. Esto se lograría mediante el fomento de las capacidades de emprendimiento empresarial local y la creación de un entorno innovador en el territorio.

En este enfoque también se considera la importancia del llamado “capital social” y de los enlaces de cooperación con agentes externos para captar recursos humanos, técnicos y monetarios, entre otros, que contribuyan con la estrategia del desarrollo local. En este marco, la Argentina siempre

ha sido un país espacialmente desigual. Sin embargo, desde mediados de la década de 1970, con la implementación del modelo neoliberal, estas desigualdades comenzaron a profundizarse. A partir de 1990 la aplicación de políticas de reforma del Estado y liberalización de la economía (apertura comercial, desregulación económica y financiera, políticas monetarias ortodoxas y apreciación del tipo de cambio, reducción del gasto público, privatizaciones y retiro del Estado de la esfera económica) dio paso a la consolidación del modelo neoliberal. La consecuencia de este proceso de cambio estructural fue la desestructuración del aparato productivo, la reprimarización de la producción, la desindustrialización, el aumento del desempleo y la pobreza junto con la crisis de las economías regionales, profundizado así las desigualdades históricamente existentes. Para mitigar las consecuencias adversas de ese modelo, los municipios comenzaron a implementar políticas de desarrollo local que se orientaban a procurar atraer inversiones, generar puestos de trabajo y mejorar la competitividad local. Sin embargo, los resultados fueron escasos, en un contexto nacional adverso, marcado por la desestructuración productiva y en un marco de debilidad política, económica e institucional para implementar dichas estrategias (Villar, 2007; García Delgado y Casalis, 2006). En términos espaciales, la implementación del modelo neoliberal significó la ampliación de las desigualdades regionales, la profundización de la concentración económica y espacial, así como la extranjerización y reprimarización de la producción.

Para algunos autores que pensaron a fines de los noventa el desarrollo local (Arroyo, 2001), la primera idea básica sobre el desarrollo local como concepto supuso pensarlo “desde abajo”, no como un proceso que va desde lo general a lo particular, sino al revés: pensar en una región, en una localidad, en un municipio. ¿Qué hay? ¿Qué no hay? ¿Con qué recursos se cuenta y con qué recursos no se cuenta para promover el desarrollo? Esa fue la primera idea y la principal dificultad del concepto de desarrollo local, como parte de lo que existe en una localidad, en un territorio municipal o, a lo sumo, en una micro región, cuando se juntan dos o más municipios. La idea de desarrollo local básicamente se pensó desde lo que tenemos en un determinado territorio, qué podemos hacer y qué no, con qué recursos contamos y con cuáles no.

El desarrollo local, además de pensar en el territorio, supuso otras cuestiones: la más importante fue entender el concepto de desarrollo como la idea de crecimiento económico con impacto social. Esto es, no cualquier cosa sería desarrollo local. Desarrollo local sería aquella actividad econó-





mica que motorizara el crecimiento del lugar y mejorara las condiciones de vida. O sea, si en una localidad se instalaba un hipermercado que generaba un excedente económico y lo transfería hacia fuera pero no mejoraba las condiciones de vida, eso era crecimiento económico pero no desarrollo local, porque le faltaba la otra parte: mejor distribución. Impacto social significaba mejor cadena de distribución. No cualquier actividad económica fomentaba el desarrollo local. Sólo aquella que, a la vez de motorizar el crecimiento, de generar volumen económico en el lugar, generaba mejoras en las condiciones de vida, sobre todo en lo que tiene que ver con los ingresos de la población.

Parafraseando a Daniel García Delgado, nuestro país había aprendido que cualquier esquema de desarrollo posible para los países del área latinoamericana debería darse de “arriba hacia abajo” y no al revés, como lo afirmaba el neoliberalismo. La feudalización de la sociedad no parece haber dado buenos resultados, si analizamos los índices de desarrollo humano y socioeconómicos de fines del siglo pasado. Debemos por tanto analizar como un todo el concepto de desarrollo, tanto el local, el regional y el internacional, insistiendo y poniendo el acento en que deberá ser necesariamente sustentable, inclusivo y enmarcado en un proyecto nacional y democrático. Entran así en juego otras dimensiones que tienen que ver con lo social –con las particulares miradas políticas, ideológicas y económicas– y con procesos territoriales, culturales e históricos. Como señala el ecólogo Gallopín (2003), la búsqueda de la sustentabilidad y el desarrollo sustentable, así como su análisis, exigen integrar factores económicos, socioculturales, políticos y ecológicos, por lo que no pueden ser abordados desde una única perspectiva disciplinar,

ya sea científica o tecnológica. A continuación analizaremos las distintas dimensiones que componen el desarrollo sustentable, atendiendo a las características específicas de cada una, sin dejar de considerar sus relaciones y su mutua dependencia. Se abordarán las dimensiones ecológica, económica, social e institucional del desarrollo.

La dimensión ecológica

La sustentabilidad ecológica supone discutir los criterios necesarios para evaluar los cambios, las adaptaciones y los límites de los sistemas ecológicos, frente a la presión ejercida por los procesos de desarrollo socioeconómico. Desde la perspectiva de las ciencias naturales se han construido diversos modelos, herramientas teórico metodológicas y criterios para operar el concepto de sustentabilidad ecológica, tales como mantenimiento, salud y desarrollo de ecosistemas. El bienestar humano debe buscarse dentro de la capacidad del ambiente natural para tolerar, sostener y absorber su uso. Los niveles actuales son excesivos y no sustentables. Generalmente esa capacidad ha sido estudiada de manera estática, como por ejemplo la estimación acerca de cuánta población puede soportar un ambiente escaso de agua. El límite del uso o afectación de un recurso está dado por el umbral a partir del cual comienza a degradarse, esto es, a perder sus cualidades originales de manera crítica o irreversible.

Podemos decir que la sustentabilidad ecológica es el mantenimiento o mejora de la integridad de los sistemas de soporte de la vida sobre la Tierra, realizando las adecuadas provisiones para el mantenimiento de la diversidad biológica y regulando los niveles de uso de sus recursos –aire, agua y suelo– para su conservación. Estas metas requieren planificación y acción en las escalas local, regional y global, así como la definición de objetivos específicos a corto, mediano y largo plazo.

El análisis de la dimensión ecológica no puede ser completo ni comprenderse si no la contextualizamos en relación con los estilos de desarrollo. En ello es necesario considerar: ¿cuál es el grado de dominación de los sistemas naturales por el hombre y en qué se manifiesta esta dominación? ¿Cuál es el ritmo de los cambios ambientales?

La dimensión económica

Como se ha mencionado al comienzo de este trabajo, el ideal de desarrollo se ha estudiado y propuesto durante el siglo xx asociado directamente al concepto de crecimiento económico –medido a través del Producto Bruto Interno (PBI) *per cápita*– y como una consecuencia directa de éste. Los modelos tradicionales de desarrollo comparten dos puntos principales: por un lado, la distinción dicotómica entre sociedades y economías subdesarrolladas y desarrolladas, siempre a partir de una perspectiva eurocéntrica; por otro lado está la visión evolucionista del desarrollo, según la cual el subdesarrollo es una situación transitoria en el paso hacia una etapa de desarrollo y crecimiento económico. Sin embargo, es importante destacar que el crecimiento económico no implica necesariamente una mejora de la calidad de vida de la población. El crecimiento económico refleja la expansión o la contracción de la economía de un país. Es una variable cuantitativa que establece la riqueza económica de una sociedad en su conjunto, pero nada dice sobre la distribución de tal riqueza o sobre cómo estos recursos son utilizados para mejorar la calidad de vida de la población. Tampoco dice sobre el impacto de la producción sobre la generación de nuevos empleos o la degradación del ambiente.

Los modelos de desarrollo basados exclusivamente en el crecimiento económico, sin atender a los aspectos humanos que lo acompañan, han sido ineficientes para reducir los niveles de pobreza, equidad e inclusión social, igualdad de oportunidades, sustentabilidad intergeneracional, etcétera, como lo demuestran las diferencias entre países sobre la forma en que el crecimiento económico se traduce en un *mejor nivel de vida para la población* que muchas veces no se ve reflejado en una *mejor calidad de vida*.

La visión actual del desarrollo económico implica aspectos cualitativos, cambios en las formas de producción, innovación tecnológica y productiva, cambios organizacionales e institucionales, y sustentabilidad a mediano y largo plazo. Estos aspectos requieren incorporar otros relacionados con las dimensiones ecológica, social y política del desarrollo.

Las nuevas teorías incluyen modelos endógenos de crecimiento económico, buscan explicar los cambios en la productividad de las economías a partir de factores intangibles como el capital humano, la producción, el uso de ideas, las innovaciones tecnológicas y las instituciones, a diferencia de los modelos neoclásicos que se basaban en el capital físico, económico e incluso financiero. Las teorías actuales distinguen entre capital físico (infraestructura, maquinaria y materias primas), capital humano (conocimientos y aptitudes) y capital natural (recursos naturales renovables y no renovables). Como señala Larraín (2002), “la inclusión del factor económico, vinculado al crecimiento del PBI como factor estructural de la sustentabilidad por parte del Estado y del sector empresarial, y el situarlo al mismo nivel que las dimensiones sociales, ambientales y políticas de la sustentabilidad, han generado una conceptualización de ésta con un sesgo economicista, la cual ha sido utilizada para homologar la sustentabilidad económica con el crecimiento sostenido del Producto Interno Bruto”.

Como señalan aportes recientes de la CEPAL (Quiroga Martínez, 2005), desde un punto de vista economicista y reduccionista la condición de sostenibilidad se alcanza manteniendo en el tiempo un *stock* de capital natural. Los indicadores que se desprenden de este enfoque son los que miden el acervo y el flujo relacionados con las cuentas ambientales concebidas como satélites de las cuentas económicas nacionales. Los indicadores más conocidos de esta perspectiva son aquellos propuestos por el Banco Mundial, tales como el PBI verde, el ahorro genuino, el ahorro extendido y la riqueza real, que han sido muy controversiales.

Si realizamos un breve recorrido histórico de los modelos económicos aplicados en la Argentina, podemos distinguir tres períodos: uno que va desde el último cuarto del siglo XIX hasta 1930, un segundo que se extiende hasta mediados de los 70 y un tercero que llega hasta la crisis de 2001. El primer período está marcado por el modelo agroexportador, basado en una economía exportadora de bienes primarios –granos y carne–, con una explotación extensiva de la tierra. Fue una etapa con intervalos de crecimiento económico alternados con crisis, principalmente la de 1890, con las pérdidas ocasionadas por la Baring Brothers, y la crisis de 1913, con la Primera Guerra Mundial. La fuerte dependencia de la economía internacional llevó a que el modelo agroexportador cayera durante la crisis financiera internacional iniciada en 1929.

El modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI), que dominó el crecimiento económico hasta mediados de los 70, permitió incluir en el sistema productivo a una gran parte de la población excluida por la concentración propia del modelo agroexportador, generando beneficios para los trabajadores. Esta etapa se caracteriza por una reducción de la apertura de la economía argentina y un fuerte desarrollo del mercado interno. Es un período de bajo crecimiento pero estable, con pequeños sobresaltos debidos a las crisis institucionales.

El cambio del modelo ISI por el modelo neoliberal coincide con el comienzo del período más negro de la historia política y social del país: la dictadura de 1976-1983. El gobierno militar que tomó el poder en marzo de 1976 impuso un modelo económico opuesto al anterior, caracterizado por una apertura económica y financiera, un tipo de cambio fijo e incentivos fiscales. Se implementó una política de liberalización de los mercados, mientras se sometía a la sociedad a un régimen disciplinar represivo para proteger los intereses de los capitales provenientes del mercado financiero internacional, con objetivos especulativos. Un elevado endeudamiento, la desindustrialización, el desempleo, la precarización laboral y un aumento de la pobreza fueron las secuelas de esta primera “receta” neoliberal. La vuelta a la democracia en 1983 estuvo signada económicamente por la deuda externa, cuyos servicios produjeron un desfinanciamiento del sector público que devino en ajuste, baja inversión productiva y una hiperinflación hacia 1989. La última receta neoliberal fue el plan de convertibilidad que, para combatir la inflación, tuvo como puntos fundamentales el establecimiento de un tipo de cambio fijo, el achicamiento del Estado a través del régimen de privatizaciones, la apertura económica y la liberalización de los mercados. El

endeudamiento y el ingreso de capitales externos especulativos generaron un crecimiento del crédito que se tradujo en un crecimiento de la economía en términos de PBI *per cápita*. Estas políticas tuvieron consecuencias terribles sobre la industria argentina, que quedó muy relegada en su competitividad, generando tasas muy altas de desempleo.

A partir del año 2001, luego de la crisis, se inició una nueva etapa caracterizada por un tipo de cambio flexible y competitivo, un fuerte endeudamiento, medida en la política fiscal, recupero extraordinario de la industria, reducción notable del desempleo y políticas redistributivas y de inclusión social.

La dimensión social

La dimensión social del desarrollo requiere incorporar la noción de calidad de vida, interpelando y poniendo en evidencia el sesgo economista que han tenido los enfoques hegemónicos del desarrollo. Muchos investigadores y organismos internacionales miden el desarrollo social de una nación a partir de la evaluación de la satisfacción de las necesidades básicas, aunque no todos consideran las mismas variables. Surgen así los enfoques de NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas), IDH (Índice de Desarrollo Humano) o la Línea de Dignidad, entre otros. Veremos a continuación algunos de ellos, que dan resultados distintos al del PBI *per cápita*.

En la década del 70 surge la metodología de NBI propuesta por la CEPAL, buscando el aprovechamiento de la información censal para la definición de prioridades en las políticas sociales. Básicamente consiste en establecer una serie de indicadores de necesidades mensurables y en fijar umbrales de satisfacción sobre estos para delimitar zonas de pobreza. De acuerdo con el INDEC, se consideran hogares con NBI aquellos en los cuales está presente al menos un indicador de privación. El modelo en torno a esta metodología asignaba un papel fundamental a los servicios públicos en la reducción de la pobreza, financiados por el Estado con ayuda de organismos internacionales. Las críticas a esta estrategia giraron en torno a que descuidaba los aspectos no materiales del bienestar humano.



Durante los años 80, intelectuales latinoamericanos que se encontraban exilados en Escandinavia formularon la teoría del desarrollo a escala humana, con la cual lograron romper con el núcleo duro economicista de la teoría del desarrollo. Manfred Max-Neef (economista) y Antonio Elizalde (sociólogo, actual rector emérito de la Universidad Bolivariana de Chile) son sus máximos referentes. Su trabajo posibilitó abrir nuevas líneas de pensamiento en relación con el desarrollo, entendiendo que el mismo debe conjugarse en “la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología” (Max-Neef y otros, 1986: 14), como los pilares fundamentales de la propuesta que sólo puede construirse y sostenerse a partir del protagonismo real de las personas, transformando la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo. La perspectiva del desarrollo a escala humana incorpora variables no convencionales –que trascienden a las económicas, de infraestructura o de expectativas de vida–, tales como subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, y las cruza dentro de una matriz con las categorías existenciales de ser, tener, hacer y estar. En el caso de los recursos, no sólo considera los económicos, sino que incorpora otros tipos de recursos, tales como conciencia social, cultura organizativa y capacidad de gestión, creatividad popular, energía solidaria y capacidad de ayuda mutua. “Mientras los primeros se agotan en la medida en que se utilizan, los segundos se pierden sólo en la medida en que no se utilizan. Por ejemplo, el poder que se entrega, es poder que se pierde; el dinero que se da es dinero que se deja de tener. En cambio, la solidaridad que se da es solidaridad que crece; el conocimiento que se entrega es conocimiento que se expande” (Max-Neef y otros, 1986: 77).

La instauración de los modelos neoliberales de crecimiento económico con la incidencia de los organismos internacionales de crédito, principalmente el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, hicieron que el desarrollo humano pasara a un segundo plano (PNUD, 1996). En 1990, el PNUD presentó el IDH, señalando en su primer informe la siguiente premisa: “la verdadera riqueza de una nación está en su gente” (PNUD, 1990: 10). Bajo este enfoque, el desarrollo de una nación no está determinado exclusivamente por su nivel económico –al que continúan considerando un factor fundamental, pero no el único–, sino por el desarrollo de la sociedad y sus habitantes. Bajo esta perspectiva, el desarrollo humano es un fin en sí mismo, y el crecimiento económico un medio

para conseguirlo, no a la inversa. El desarrollo humano es definido por el PNUD como “un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo”. Se destaca en este concepto la idea de desarrollo como proceso –no como situación– en constante movimiento y cambio.

Este nuevo enfoque del desarrollo humano se centra en la expansión de las capacidades de las personas y en la libertad de opción como elemento central del bienestar humano, es decir, la libertad que las personas experimentan para ejercitar oportunidades reales en sus trayectorias de vida. Esta perspectiva se transfiere a la economía, potenciada por la obra del economista Amartya Sen, profesor en Harvard y Premio Nobel de Economía en 1998, quien sostenía que el enfoque del desarrollo humano se ocupa básicamente del aumento de la riqueza relativa a la vida humana, en contraposición a la riqueza de la economía, entendida esta última como sólo una parte de la vida misma. Sen (2000) señala la importancia de derribar las privaciones a las libertades de las personas para lograr su desarrollo, dadas por hambre, desnutrición, insalubridad, enfermedades, pobreza e indigencia, analfabetismo, desempleo, falta de derechos políticos, desigualdades de género, etcétera. Concibe a las libertades como un aspecto transversal del desarrollo humano, por cuanto constituyen un fin y un medio para lograrlo. Eliminar las privaciones a las libertades requiere actuar sobre las siguientes áreas:

- *Satisfacción de necesidades básicas:* alimentación, salud, vivienda y educación. Según esta perspectiva, “alguien puede disfrutar de buena salud y vivir mucho tiempo pero ser analfabeto, con lo cual queda excluido del aprendizaje, de la comunicación y la interacción con otros. Otra persona puede estar alfabetizada y ser muy bien educada pero ser susceptible de morir en forma prematura por características epidemiológicas o disposición física” (PNUD, 1997).
- *Equidad:* esto implica que cada ser humano cuente con la garantía de poder ejercer todos sus derechos, sin discriminación alguna. Este punto, relacionado con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, parte del supuesto de que todas las personas son iguales por el simple hecho de ser humanas. Implica abogar por la igualdad de oportunidades, independientemente del origen social, étnico o religioso de cada persona.

- *Equidad de género:* en concordancia con el ítem anterior, la desigualdad de género constituye una construcción social que atribuye a las mujeres roles sociales “inferiores”, limitando su acceso a oportunidades.
- *Sustentabilidad:* tal como ya se dijo arriba, implica desarrollar políticas e instituciones que permitan garantizar las necesidades del presente sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.
- *Empoderamiento:* incluye promover y facilitar la participación activa de los ciudadanos en los procesos de solución de los problemas de su entorno, toma de decisiones y actuación para construir su propio destino.

A través del recorrido efectuado hasta aquí, observamos cómo cambian los criterios respecto de lo que se interpreta por necesidades básicas humanas. Esto tiene su correlato en los marcos desde los cuales se define el concepto de pobreza y su medición. Bajo el paradigma del crecimiento económico, una persona es pobre porque no cumple con cierto nivel de ingresos. Bajo el de las necesidades básicas, porque no reúne ciertas condiciones de salud, educación y vivienda. De acuerdo a esta última definición de desarrollo, se es pobre cuando no se puede acceder a una vida satisfactoria. “Es en la privación de la vida que la gente puede vivir que se manifiesta la pobreza” (PNUD, 1997: 17).

Si bien este discurso es superador de otras propuestas, es preciso contextualizar históricamente esta perspectiva. Cabe señalar que esta expresión de “libre opción de los individuos”, enmarcada en la ideología neoliberal hegemónica de ese momento, se posiciona sobre una delgada línea en torno a la cual podría leerse que el destino de cada individuo, lo que puede ser o hacer en la vida, es su exclusiva responsabilidad, como si las personas no fueran parte de un sistema mayor que condiciona esas posibilidades de ser o hacer. De hecho, al mismo tiempo que se promovía el enfoque del desarrollo humano muchos países en vías de desarrollo fueron objeto de experimentos de política económica contrapuestos al enfoque.

En 1998 surgió una propuesta alternativa orientada a discutir el desarrollo humano: la Línea de Dignidad. El concepto inicial proviene de organizaciones no gubernamentales de Brasil, Chile y Uruguay, que integran el Programa Cono Sur Sustentable, una de cuyas máximas referentes es Sara Larrain, directora ejecutiva del Programa Chile Sustentable. La Línea de Dignidad se configura como un nuevo indicador social que propone

trascender la denominada “línea de pobreza”, ampliando la caracterización de las necesidades básicas e incorporando aspectos que incluyen el esparcimiento, la recreación, la cultura y la participación. “Ello eleva la concepción tradicional de equidad social desde la formulación de la vida mínima (mera superación de la línea de pobreza) a la formulación de una vida digna” (Larraz, 2002: 2). La propuesta también se abrió al desafío de reformular más profundamente el tema de las necesidades humanas, en base a los trabajos ya comentados de Max-Neef y otros.

La dimensión institucional y política

El término “institución” suele ser utilizado con dos significados distintos. Uno referido a las *entidades organizacionales* formales o informales (Estado, congreso, empresas, partido, familia, etcétera) y otro referido a las *reglas, normas y estrategias* adoptadas por los individuos que actúan dentro o entre organizaciones. Es decir, las sociedades construyen y legitiman un sistema de valores y normas desde el cual regulan las interacciones entre los agentes, restringiendo y sancionando aquellos comportamientos que transgreden la norma, y validando los que son considerados normales o regulares a través de dispositivos formales (leyes, reglas, normativas, regulaciones, contratos, etcétera) o informales (valores, prejuicios, tradiciones, costumbres, ética, ideología, etcétera). Ambos sentidos están involucrados en el análisis de esta dimensión, ya que forman parte y son requeridos para construir una estructura institucional. Lo institucionalizado en una sociedad se reproduce mediante mecanismos diversos, formales –como la escuela– o informales –como la publicidad.

El análisis de la dimensión institucional supone identificar actores e instituciones, considerando su posicionamiento y participación, directa o indirecta, en la definición de un futuro colectivo que incluya la toma de decisiones en la gestión ambiental a través de las estructuras de gobierno. Desde una perspectiva social crítica, Max-Neef y otros (1993) plantean que “para las estructuras políticas existentes se presenta el desafío de ser capaces de rescatar la riqueza de las dinámicas que ofrecen los movimientos sociales del mundo invisible, para integrarlos como actores significativos, y no residuales, de un nuevo proyecto de sociedad” (Max-Neef y otros, 1986: 91).

El rol del Estado, clave de las cuatro dimensiones de la sustentabilidad

Las cuatro dimensiones de la sustentabilidad requieren necesariamente de un Estado fuerte, que regule y garantice una democracia participativa estimulando soluciones creativas. El papel del Estado en una estrategia de desarrollo sustentable es fundamental para intervenir en la relación entre el sector productivo, los sectores sociales y el ambiente, estableciendo reglas formales de comportamiento (marco legal), así como promoviendo valores y costumbres (marco cultural, ético y moral). Las decisiones que tome el Estado estarán relacionadas con los modelos político-ideológicos –tanto en el nivel nacional como internacional– que moldean sus políticas públicas. A partir de allí, se establecen las relaciones con el nivel de intervención o no intervención, el nivel de descentralización de la toma de decisiones y las áreas sobre las cuales actuará. La eficiencia de las distintas políticas tomadas al respecto también estará relacionada con el grado de coordinación entre los niveles y con otros agentes.

En materia económica, el Estado puede intervenir (o no) estableciendo políticas de desarrollo productivo horizontales (infraestructura, capacitación, apoyo a la innovación, acceso al crédito, etcétera) o verticales (favoreciendo a un sector económico o región por sobre el resto). También influye determinando barreras aduaneras, a través de subsidios, beneficios fiscales, políticas de control de precios, etcétera. El modelo neoliberal practicado en el último cuarto del siglo xx suponía un Estado sin intervención en la economía, la cual quedaba librada al arbitrio del mercado. Esta ausencia estatal provocó la proliferación de capitales especulativos y una gran concentración de riqueza en manos de empresas multinacionales. Esto, sumado a un tipo de cambio favorable para las importaciones, destruyó en la última década del siglo pasado al sector de las pequeñas y medianas empresas, que eran las principales fuentes de empleo de la economía argentina.

En un ejemplo distinto, podemos mencionar la reciente (2012) nacionalización de YPF, que marca una política de intervención estatal fuerte respecto de nuestra soberanía nacional sobre un recurso natural. En materia social, el Estado interviene de múltiples maneras: fomentando el espíritu democrático y la justicia social, tomando medidas en pos de la transparencia en la actuación de los distintos agentes, facilitando

la participación ciudadana en la toma de decisiones, garantizando la libertad de expresión y el acceso a la información, promoviendo la igualdad entre los seres humanos, luchando contra la discriminación y garantizando la satisfacción de las necesidades básicas de la gente y el acceso a un trabajo digno y decente. De la misma manera, el Estado promueve leyes, normativas y regulaciones para el sector productivo que protegen el medioambiente, regulan el uso de las tierras y la emisión de gases contaminantes, promueven tecnologías de producción limpia, etcétera. También fomenta valores en la población a través de campañas de concientización y uso responsable de los recursos.

El componente ético del desarrollo sustentable

El desarrollo sustentable es un concepto multidimensional y globalizador, mucho más amplio que los de protección, conservación y promoción del medio, dado que también considera la preocupación por aspectos intergeneracionales –para que las decisiones actuales no provoquen efectos irreversibles en el futuro–, por aspectos económicos que se conjuguen con calidad de vida, y por las connotaciones sociales del desarrollo, esto es, el acceso de la población a la cultura, la igualdad de derechos, la incorporación de la mujer a todas las esferas sociales, la posibilidad de educación y formación, la erradicación de problemas de marginación y exclusión social, entre otros. Debe regirse por el respeto a la naturaleza y a todo ser viviente, pero también por la equidad, la austeridad y la sobriedad, la solidaridad o la corresponsabilidad individual y colectiva, de tal forma que tanto el cuidado del ecosistema como el modelo económico sean compatibles con los valores culturales y éticos de nuestra sociedad. Trasciende visiones fragmentarias, potenciando los recursos ecológicos, económicos y sociales a favor del bienestar de toda la humanidad, e implica el diseño y gestión de políticas eficientes (bajos costos y servicios de calidad), ambientalmente adecuadas (que no agoten ni contaminen los recursos) y socialmente justas (beneficiosas y equitativas). Asimismo, supera la mera contabilidad de riqueza económica, al incorporar otro tipo de aspectos que implican favorecer el bienestar y la cohesión social, al promocionar la igualdad de derechos y al mejorar la integración cultural y la participación de la ciudadanía.



“Construir sociedades sustentables nos requerirá: sustentabilidad social, la cual significa justicia social, es decir inclusión y equidad social como condiciones de posibilidad para la existencia humana; sustentabilidad política, que implica legitimidad, participación y empoderamiento ciudadano que generen así gobernabilidad sostenida en el tiempo; sustentabilidad cultural, la cual requiere la superación del etnocentrismo occidental, la aceptación y el fomento de la demodiversidad mediante el reconocimiento y respeto de todas las identidades, lenguas y creencias; sustentabilidad económica, que demanda una mejor distribución de los beneficios y las cargas del bienestar logrado por la humanidad, exigiendo más de quienes más tienen y pueden compartir, mediante la moderación de su consumo; y sustentabilidad ecoambiental, que nos exige considerar los límites que la biosfera pone al operar humano, reconocer el valor de la biodiversidad y que nos demanda superar nuestro antropocentrismo” (Elizalde, 2003: 5).

Reflexiones finales

A partir del recorrido que efectuamos en este artículo, complejizando los sentidos involucrados en las dimensiones del desarrollo sustentable, nos interesa puntualmente relacionar los modelos de desarrollo local con la sustentabilidad y la inclusión. En este sentido, el rol clave es el de diseño de políticas públicas que moldean la realidad local y regional. Podemos analizar críticamente cómo el modernismo y el neoliberalismo han articulado las dimensiones ecológicas, sociales y económicas en sus modelos del desarrollo, y cómo han influido así sobre la sustentabilidad ecológica, enunciando las siguientes consideraciones.

Las teorías de la modernidad y el neoliberalismo han priorizado el componente económico (delimitado casi exclusivamente al crecimiento económico) sobre el social, desconociendo el ecológico como parte de la estrategia de desarrollo, y minimizando o desdibujando el rol del Estado.

En el campo ecológico, los estilos de desarrollo han tenido dos características que se manifiestan a escala global: la alteración de los ecosistemas y la dominación de los ciclos biogeoquímicos. Estos cambios se han acelerado en los últimos 50 años, período en el cual se han aplicado

los modelos de desarrollo estudiados. Este ritmo de cambios es incompatible con el mantenimiento de los procesos ecológicos y la integridad ecosistémica a largo plazo, es decir, es ecológicamente no sustentable.

En el campo social, los modelos de desarrollo dominantes no han sido capaces de reducir los niveles de pobreza en los países subdesarrollados, ni los desequilibrios entre ricos y pobres –tanto en el norte como en el sur–, además de haber exacerbado las inequidades intra e intergeneracionales tanto como las de género. Estos problemas sociales están ligados al uso de los recursos e influyen sobre la sustentabilidad ecológica.

En el caso de nuestro país, ante el aparente retiro del Estado durante el neoliberalismo, los gobiernos locales tuvieron que utilizar herramientas como las de desarrollo local, su diseño y aplicación, en un intento por subsanar en el nivel local las falencias y ausencias de los Estados nacional y provincial. Los gobiernos locales intentaron volcarse sobre sí mismos apelando a sus fortalezas endógenas (donde las había) para dar cuenta de las crecientes demandas de una población que vio restringidos sus recursos a partir de las definiciones de política nacional de ese período.

La reconfiguración del Estado nacional en el período 2003-2015 se hizo sobre las políticas de inclusión a través del trabajo y la universalización de los derechos sociales. Las políticas nacionales han mejorado las condiciones económicas y sociales en un nivel general, lo que ha coadyuvado a mejorar las posibilidades del desarrollo local sustentable en todas sus dimensiones.

Bibliografía

AA.VV. (2002): *Manifiesto por la vida: por una ética para la sustentabilidad*. México DF, PNUMA.

Aalborg+10 (2004): *Inspiración para el futuro. Los Compromisos de Aalborg*. Cuarta Conferencia Europea de Ciudades y Pueblos Sostenibles, Aalborg, Dinamarca.

Arroyo, Daniel (2006): “Desarrollo y políticas públicas. Nuevos desafíos para el Estado y la sociedad civil”. En Daniel García Delgado y Luciano Noretto, compiladores: *El desarrollo en un contexto posneoliberal*. Buenos Aires, FLACSO-CICCUS.

Elizalde, Antonio (2003): “Sustentabilidad: ¿para todos o sólo para algunos?”. En *Polis*, número 5, Santiago de Chile.

Gallopín, Gilberto (2003): *Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico*. Santiago de Chile, CEPAL.

García, Daniela y Guillermo Priotto (2009): *Educación ambiental: Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Buenos Aires, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación.

García Delgado, Daniel y Luciano Noretto, compiladores (2006): *El desarrollo en un contexto posneoliberal. Hacia una sociedad para todos*. Buenos Aires, FLACSO-CICCUS.

García Delgado, Daniel y Miguel Peirano, compiladores (2011): *El modelo de desarrollo con inclusión social. Estrategias a mediano plazo*. Buenos Aires, Idiza-FLACSO.

Gudynas, Eduardo (2004): *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*. Montevideo, Coscoroba.

Larraín, Sara (2002): “La línea de dignidad como indicador de sustentabilidad socioambiental: avances desde el concepto de vida mínima hacia el concepto de vida digna”. En *Polis*, número 3, Santiago de Chile.

Max-Neef, Manfred y otros (1986): *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay, Nordan-Comunidad, 1993.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1996): *Informe sobre Desarrollo Humano 1996*. Madrid, Mundi-Prensa.

— (1997): *Informe sobre Desarrollo Humano 1997*. Madrid, Mundi-Prensa.

— (2010): *Informe sobre Desarrollo Humano 2010*. México, Mundi-Prensa.

Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (2003): *GEO. América Latina y el Caribe: Perspectivas del medio ambiente 2003*. México, PNUMA.

Quiroga Martínez, Rayén (2005): *Estadísticas del medio ambiente en América Latina y el Caribe: avances y perspectivas*. Santiago de Chile, Naciones Unidas.

Sen, Amartya (2000): *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires, Planeta.

Villar, Alejandro y Alejandro Casalis (2011): “Desarrollo territorial, políticas públicas y desconcentración”. En Daniel García Delgado y Miguel Peirano, *El modelo de desarrollo con inclusión social*, obra citada.

WWF (1993): *Uso sustentable de los recursos naturales: conceptos, problemas y criterios*. Ginebra, WWF.

Herramientas epistemológicas para la comprensión de la pedagogía escolar

Pablo M. Narvaja

Docente del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Secundaria

pablomnarvaja@yahoo.com.ar

En los últimos años se ha profundizado la voluntad de transformación del sistema educativo, fundamentalmente de la escuela y las prácticas docentes. La sensación que expresan los actores involucrados, incluyendo la comunidad, es que los intentos son “más de lo mismo” y que producen como resultado una merma en la calidad de la educación. Los obstáculos con los que se enfrentan las políticas son atribuidos, en gran parte, a las representaciones de los docentes acerca de la educación y de su propia práctica.

El objetivo de esta presentación se dirige a mostrar las limitaciones del diagnóstico sobre el que se asientan los intentos de cambio, utilizando como fundamento un conjunto de herramientas conceptuales que brinda la epistemología. Se toma como punto de partida de esta comunicación la definición de ‘conocimiento’ como creencia legitimada, y se distinguen distintas esferas de conocimientos en relación con la educación, cada una con diferentes criterios de justificación, que se entrecruzan, contradicen, refuerzan o inhiben en el campo escolar. En la consideración de que el conocimiento genéticamente incorporado en el sistema educativo presenta obstáculos para nuevas prácticas, formatos e interacciones al interior de la escuela, se analizan, en relación, distintos componentes del dispositivo escolar, tanto discursivos como no discursivos, y se identifican condiciones de posibilidad de los discursos acerca de la educación como integrantes de un sistema de verdades que es necesario desmontar para generar la posibilidad de cambios efectivos. Por último, aplicando a la Pedagogía la invitación que Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant formulan a los sociólogos, se presentan algunas consideraciones en relación con una propuesta de trabajo que permita construir el objeto de una Pedagogía Reflexiva, orientada al estudio de las condiciones de posibilidad del saber acerca de la educación.

La transformación del sistema educativo

Un problema que ha sido recurrente a lo largo del desarrollo del sistema educativo argentino es el del sostenimiento en el tiempo de los intentos de transformación de que ha sido objeto. Se puede afirmar que mientras existe una relación determinada de fuerzas, las modificaciones se mantienen. Sin embargo, cuando esa correlación se altera, las cosas se retrotraen a un estadio anterior, diluyendo o encapsulando la innovación pretendida. Las respuestas que se dan usualmente ante esta dinámica remiten a las prácticas institucionales y docentes como responsables de su inercia y reproducción. Un lugar especial dentro de este tipo de explicación se le asigna a los conocimientos que están en la base y orientan dichas prácticas, tanto a los que están incorporados en la dimensión objetiva del sistema, sus condiciones estructurales, el campo, como a los incorporados en forma de *habitus* en los agentes que actúan a su interior, como principio real de la práctica (Bourdieu, 1994, 2007). Lógicamente, los intentos de institucionalizar una nueva posición de la escuela están orientados al cambio de las herramientas conceptuales a través de un nuevo plexo normativo para impactar sobre la estructura, y de la formación y capacitación de los agentes institucionales, para modificar sus esquemas de acción, percepción, categorización y conceptuales, y conformar así un nuevo *habitus* que disponga a nuevas prácticas.

Ahora bien, si se considera que la estructura cognitiva de los agentes se conforma, de modo más o menos explícito y más o menos consciente, a partir de su intervención dentro del juego de relaciones, precisamente dentro de patrones de relaciones que constituyen la vida cotidiana de la escuela, y que la transmisión explícita de nuevas proposiciones acerca de la educación choca contra el “sentido común” que emerge y resulta de su involucramiento cotidiano y que considera como “naturales” las prác-

ticas que son de su dominio y le sirven –personal y funcionalmente– para jugar el juego institucional de la educación, resulta insuficiente pretender generar las condiciones de la transformación solamente a partir de procesos de capacitación o de nueva normativa que apunten a instituir nuevos conocimientos, tanto en los sujetos como en el campo.

Intentaremos en este trabajo analizar las condiciones previas del saber que son principio de las prácticas escolares y subyacen a la dispersión de afirmaciones acerca de lo que es y debe ser la educación en la escuela, y lo que debe hacerse para que se realicen. De ellas depende en gran parte la adopción, o no, de un nuevo conjunto, también disperso, de creencias acerca de la educación que se pretende hacer valer como principio de una práctica escolar diferente.

De acuerdo con la definición de Ortiz (en Biagini y otros, 2008) consideraremos en este trabajo que el conocimiento es una creencia legitimada y compartida. Según ella, podemos distinguir y clasificar los saberes que se refieren a la educación, tanto de acuerdo con los modos de legitimarlos, como en relación con las comunidades de conocimiento que comparten no sólo esos saberes sino también ciertas reglas de justificación de los mismos. Resulta bastante común encontrar una confusión entre esos campos de saberes que se refieren a la educación. Esta confusión se manifiesta como un obstáculo para el análisis de intentos de cambios de las condiciones que regulan los marcos conceptuales que dirigen las prácticas docentes e institucionales en las escuelas.

Sin pretender realizar una clasificación excluyente o exhaustiva, pondremos el foco sobre dos grandes categorías de creencias. La primera es la que se conforma a partir de la adopción de un conjunto de reglas metodológicas y críticas que justifican, validan y permiten su sostenimiento dentro de la comunidad académica. Estos saberes están orientados a la formulación de teorías con el objetivo de comprender y recrear conceptualmente la complejidad de los hechos educativos. No nos referimos a esta categoría en este trabajo más que para diferenciarla de la segunda, y para señalar que las proposiciones válidas y aceptadas en este campo no necesariamente lo son en el otro.

La segunda categoría se refiere a aquel conjunto de creencias que se legitiman dentro de la *educación políticamente organizada*, es decir, dentro del *sistema educativo*, a partir de un conjunto de reglas que determinan su verdad y que podríamos considerar como constitutivas y determi-

nantes de cierta pedagogía escolar. Este espacio de saberes acerca de la educación nos coloca en la posición de tener que analizar la relación saber-poder en el campo educativo, a fin de describir las condiciones de posibilidad instituidas que operan como reglas según las cuales se consideran válidas y aceptables ciertas proposiciones acerca de la educación escolar y de analizar los mecanismos de justificación que son utilizados para su instalación a partir de la configuración de las relaciones de poder en determinado momento histórico.

Ahora bien, si nos limitamos a aceptar como válida la relación conceptual establecida entre organización política de la educación y gubernamentalidad, no avanzaríamos más que en constatar y reproducir un análisis que puede desdibujarse hasta convertirse en consigna intelectual, política o ambas. En este caso la pedagogía se desdibuja como actividad de reflexión crítica sobre su objeto construido, y transfiere a su interior conclusiones procedentes de otras disciplinas. Es decir, no se trata de hacer una filosofía, una política o una sociología aplicadas a la educación, sino de describir y analizar las condiciones del pensar educativo en la escuela, que es el programa de trabajo de lo que podemos considerar una *Pedagogía reflexiva*, una pedagogía que no reflexiona sobre la práctica sino sobre las condiciones que la hacen posible de cierta manera y no de otra.

Sí, en cambio, podemos plantear cuestiones, derivadas de esa relación originaria, desde una perspectiva pedagógica, en el intento de construir un objeto resultado de esa misma perspectiva, para poder preguntarnos acerca de las consecuencias educativas de tal relación. Implica superar una constatación suficientemente argumentada y justificada para indagar cómo influyen estas condiciones en las prácticas políticas de la educación, por parte de quienes ocupan una posición dentro de las relaciones que configuran este tipo particular de comunidad de conocimiento, y que conocen el sentido del juego que se juega en la escuela.

El campo escolar está sostenido y atravesado por un conjunto de reglamentaciones basadas y referidas a un conjunto de saberes acerca de la educación escolar, que atraviesan tanto sus elementos discursivos como no discursivos. Actores de la administración, supervisores, directivos, docentes, alumnos, padres, medios de comunicación, funcionarios técnicos, comparten un sentido de lo que es la escuela, al mismo tiempo de lo que debe ser, y que deriva de estas reglas y creencias fundamentales.

Ambos campos discursivos (el de la *Pedagogía* y el de la *Educación Políticamente Organizada*) no siempre coinciden en la verdad de las proposiciones que sostienen. Mientras ciertos marcos teóricos han sido rápidamente incorporados dentro del conjunto de saberes constitutivos de la educación políticamente organizada, otros han sido sostenidos sólo en el plano discursivo, sin penetrar hasta la profundidad de las condiciones que orientan las prácticas escolares. Su incorporación se produce en la medida en que no contradiga los saberes reglamentarios del campo político, y permiten explicar algunos aspectos parciales de la realidad, como sería el caso de la justificación del fracaso escolar a partir de la teoría psicogenética.

En este sentido, podemos constatar el roce, el paralelismo o la disputa entre ambas esferas de saberes desde los principios del origen del sistema escolar. Desde ese momento histórico –corte arbitrario realizado para favorecer el análisis– ya se ponen de manifiesto puntos de fricción entre las ideas pedagógicas emergentes y el conjunto de saberes que regulan la verdad de los discursos acerca de la educación que regirán hasta hoy el campo de la educación escolar.

Para justificar esta interpretación es importante recordar que no fueron los principios de la escuela nueva los que definieron la matriz conceptual de la escuela pública en nuestro país. Es más, podemos encontrar críticas de una pluralidad de actores hacia la dirección tomada por la organización política de la escuela desde los principios de esta corriente pedagógica. El conductismo, en cambio, parece haber encontrado un terreno fértil para incorporarse en los diferentes elementos tanto discursivos como no discursivos de la escuela, no así la teoría psicogenética o la teoría cultural referidas al aprendizaje.

Estos elementos fundamentales que regulan los saberes que dirigen la multiplicidad de prácticas escolares pueden ser comprendidos como “régimen de verdad” (Foucault, 1992, 2004), conjunto de procedimientos que establecen las reglas de verdad de todo discurso escolar acerca de la educación y que, a través de éste, impacta en la práctica como habitus social y políticamente construido. Este régimen no surge de elaboraciones teóricas acerca de la mejor manera de educar –problema que podría plantearse la comunidad académica–, sino de las necesidades políticas vinculadas al surgimiento del Estado Nacional.

Se pueden categorizar en cinco recursos de legitimación el conjunto de creencias organizadoras y reguladoras de la educación: a) *la experiencia*



realizada por los países avanzados: la oposición a las creencias legitimadas a través de este mecanismo implicaba para quien la sostuviera colocarse en una posición contraria al progreso social y económico que esos países habían logrado y que se aspiraba a alcanzar a través de la educación; b) *el saber experto*: en aquellos casos en que ese saber resultaba útil para justificar la posición a imponer permitía colocar los argumentos contrarios en el espacio de la ignorancia; c) *la naturaleza de las cosas*: en el sentido de plantear como evidente y obvia una imposición, y al mismo tiempo como forma de poner del lado de la irracionalidad a quienes se opusieran; d) *las características culturales propias de nuestro pueblo*: la referencia a ellas, especialmente la falta de disciplina y de disposición al progreso, justificó un conjunto de reglas tendientes al control y el centralismo; e) *la estadística*: el análisis estadístico es utilizado como herramienta de conocimiento de la población y permite justificar ciertas creencias relacionadas al gobierno y a la educación.

Esto significa que una serie de saberes acerca de la educación, preexistentes a la configuración originaria de la escuela tal y como se produjo en nuestra historia, fue introducida como código genético en virtud de su capacidad para producir efectos de poder. Al mismo tiempo, y como contrapartida necesaria, fueron establecidas las condiciones que determinan aún hoy la falsedad de cualquier discurso escolar que se opusiera al régimen de verdad instalado. Es importante resaltar que la falsedad no se refiere solamente al valor de verdad de una proposición cualquiera referida a la educación, que bien puede ser sostenida en el plano del discurso, como sucede realmente, sino que impacta en el principio más profundo de las prácticas, en la conformación de un habitus que sostiene dos proposiciones contrapuestas en planos diferentes, el de la acción contextualizada y el de la verbalización abstracta. Y opera como un seleccionador práctico entre las creencias acerca de la educación que son posibles de llevar a la práctica y las que no.

Por ello, para comprender los fundamentos de la pedagogía escolar, es necesario considerar la escuela como elemento de un dispositivo de poder (Foucault, 1992) y en ese sentido, desplegar los principios de intelección de la acción gubernamental –como gobierno de los hombres (Agamben, 2007)– en la conformación del Estado Argentino. Implica considerar al sistema educativo como inscripto en un juego de poder ligado a un saber que lo condiciona. El dispositivo escolar está sostenido por –y sostiene– ciertos tipos de saberes en torno a la educación. Este dispositivo está compuesto por un conjunto heterogéneo de elementos: discursos, instituciones, habilitaciones arquitectónicas, leyes, normas y reglamentos,

medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, mobiliario, lo dicho y lo no dicho, entre otros. Una genealogía del dispositivo permite describir la naturaleza de los nexos que existen entre los elementos que lo conforman dentro del orden de la gobernabilidad, a partir de la cual se estructura el campo de la acción de los hombres.

Esta constatación permite plantear el problema acerca de cuáles son las condiciones de posibilidad, dentro del campo de la educación escolar, que permiten la aparición y reproducción de ciertas proposiciones referidas a la educación y no de otras, en términos de plantear las primeras como verdaderas y las segundas como falsas. Implica un programa de trabajo arqueológico (complementario del trabajo genealógico) con el objetivo de rastrear las condiciones históricas de posibilidad que hacen que sólo ciertos enunciados sean posibles y otros no, entendidos éstos como acontecimientos discursivos que poseen cierta regularidad y que atraviesan la multiplicidad de elementos discursivos y no discursivos de la escuela, y que regulan las prácticas discursivas. Y con el objetivo de buscar también el conjunto de reglas que determinan el espacio en el que los objetos se perfilan, se transforman y se hacen visibles, es decir, el recorte que permite que cierto tipo de elemento sea considerado educativo en el marco de un nuevo orden político, la posibilidad de que ciertas cosas sean dichas y otras no puedan serlo.

La pedagogía escolar

Podemos distinguir dos enunciados reglamentarios –entre otros que no desarrollaremos en este trabajo– que atraviesan los distintos elementos del dispositivo escolar (disposición del aula, pupitres y bancos, arquitectura escolar, entre los no discursivos, y currículum, normas de calificación de antecedentes docentes, entre los discursivos) que se encuentran presentes en el momento del origen pero que son aun eficaces en la actualidad a partir de su capacidad reguladora. Nos referiremos a la regla que establece que “enseñar es transmitir” y que el criterio de funcionamiento es la “uniformidad”. Básicamente, su presencia permite mostrar que, en un sentido profundo, el sistema educativo argentino no ha mudado su régimen de verdad originario y que, desde este punto de vista, es todavía una continuación de aquél.

Enseñar es transmitir

La enseñanza es la tarea básica del docente. Es éste quien tiene la responsabilidad de transmitir, es decir, traspasar, ceder, difundir el bagaje cultural y científico al alumno, para que pueda ser un ciudadano participativo e incorporarse al mundo del trabajo. El docente realiza su tarea a través de la palabra, que es el principio básico de su actividad, pero además desde una disposición a utilizar cierto tipo de lenguaje desde cierto habitus lingüístico (Bourdieu, 1982).

A continuación se presenta una serie de puntos de emergencia en los que se manifiesta esta regla, parte de la formación discursiva de la pedagogía escolar. Su aparición no es explícita, pero tampoco es un significado oculto que hay que identificar más allá de la frase. Las aulas asumen una disposición coherente preparadas para la exposición del docente, los bancos escolares para la atención del alumno, el pizarrón como soporte de la exposición, el currículum que prescribe lo que hay que transmitir, las planificaciones docentes que organizan la secuencia de la transmisión, la capacitación docente que brinda a los docentes los contenidos que deben transmitir, la calificación de los antecedentes de los docentes, la puntuación de los cursos, la evaluación de los aprendizajes que establece mayor puntaje para los cursos pertinentes con lo que el docente debe enseñar, las expectativas de los padres, entre otros elementos. A fin de no ir más allá de las posibilidades del presente trabajo, presentaremos elementos que hacen visible esta regla, tanto en el origen del sistema educativo como en la actualidad.

Ya en el debate parlamentario de la Ley 1420 encontramos una imagen del docente basada en la idea de transmisión: “al mismo tiempo se ha preocupado también el proyecto del porvenir de los maestros, porque aceptando ideas que hoy son opinión universal, puede asegurarse que no hay un solo hombre que pueda servir de maestro durante veinte años y que pueda continuar siéndolo. Sabios profesores han demostrado que el aparato de la garganta, la laringe, se encuentra gravemente lesionada, en todos los profesores, después de veinte años de servicio”.¹

1. *Debate Parlamentario Ley 1420*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1984.

En la actualidad, el criterio para la asignación de puntaje a los cursos de perfeccionamiento docente está fundado en la idea de transmisión. Los cursos que reciben mayor puntaje son aquellos que enseñan a los docentes algún contenido contemplado en los programas que tienen que dictar. Un curso de gestión educativa “vale” menos en el nivel primario que en el secundario, porque “en primaria no hay que enseñar gestión”: “resulta indispensable, en concordancia con las potestades que deposita en la jurisdicción el poder de policía del Estado, ponderar la adjudicación de puntaje de acuerdo a la pertinencia, especificidad u orientación de las propuestas en relación con los nuevos diseños curriculares, los principios orientadores de la política educativa de la jurisdicción, su especificidad para los diferentes destinatarios y el nivel académico de los formadores, asegurando, a su vez, el derecho a la carrera docente y al perfeccionamiento a lo largo de la misma”.²

Hay muchos otros elementos del sistema educativo actual que permiten observar la potencia reguladora de este enunciado. Desde nuestro punto de vista, su fuerza no radica en que establece una afirmación sobre algún aspecto de la realidad escolar, en este caso la enseñanza, sino que establece el criterio de valoración de cualquier afirmación acerca de la educación y del rol e identidad docente, las cuales serán verdad si están en condiciones de operar en relación de coherencia con aquél. No es posible modificar proposiciones acerca del rol docente si no se reacomodan los elementos del dispositivo, de modo de posibilitar el ingreso de nuevas creencias referidas a nuevas opciones de intervención docente, que pasen a ser verdaderas por la nueva configuración de los elementos del dispositivo. En vano han sido los intentos de profesionalizar, de cambiar, de incorporar nuevas tareas a la práctica docente, como la orientación del alumno, la problematización y la guía en la búsqueda de la respuesta, etcétera. Las reglas enunciativas se convierten en una resistencia para institucionalizar nuevas creencias que orienten las prácticas institucionales y docentes.

Vinculado a este enunciado surgen proposiciones derivadas que, sin decirlo pero sin ocultarlo, refuerzan, aplican, definen diferentes aspectos institucionales en coherencia intrínseca con el mismo. Entre ellos podemos mencionar: “la escuela distribuye conocimiento” o “el docente es el lugar del saber”.

2. Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación: *Resolución 4730/08*.



Sin lugar a dudas un cambio en el sistema de verdad implica un cambio de creencias, pero sobre todo un cambio en las condiciones de posibilidad que permiten sostener cierto tipo de creencia. Y esto implica la resignificación conceptual en un nuevo orden de los elementos que deben configurar un nuevo dispositivo. Estas creencias, con sus condiciones que les permiten sostenerse como verdaderas a lo largo del tiempo, deben ser consideradas un obstáculo epistemológico que resiste, entorpece o demora la apropiación de una nueva pedagogía escolar (Bachelard, 1991). En el marco del presente trabajo se entiende que un obstáculo es al mismo tiempo epistemológico y político.

El docente como el centro de la actividad, los contenidos prescriptos, o vividos como prescriptos y obligatorios por los docentes, que agotan las posibilidades del tiempo para actividades de significación cultural, pedagógicas, sociales o psicológicas para los alumnos, son consecuencias prácticas que ponen en acto la regla de la transmisión.

La uniformidad como criterio

La regla de la uniformidad opera de un modo complementario a la de la transmisión, que requiere homogeneidad de receptores. La masificación de la enseñanza, resultado deseable en función de la obligatoriedad, lleva consigo la necesidad de normalizar la enseñanza. Los planes de estudio,

con el peso asignado a los contenidos a aprender y que constituyen el estándar de aprobación de los espacios curriculares y se condensan en el “boletín de calificaciones”, la disposición de las aulas, el uso del tiempo escolar, el rol de los inspectores, la toma centralizada de decisiones, no explicitan la uniformidad pero la imponen. El modelo organizacional que corresponde a la burocracia mecánica resulta funcional para una producción seriada de una educación estándar. “Cuando se dictó la Ley de Educación se incurrió en una grave manía nuestra, transmitida tal vez por los franceses: la de la uniformidad en todo. De ahí que los horarios, planes de estudio, consejos y reglamentos sean uniformes en todas las escuelas dependientes de la Nación. Hasta los dineros destinados para el sostén de la instrucción pública se distribuyen más por la fuerza de esa manía que por las exigencias de la justicia”.³ “La enseñanza tendrá por base el sistema simultáneo; las lecciones serán dadas directamente por el maestro a los alumnos, procurando el adelanto general y uniforme de la clase”.⁴

El problema de la diferencia es resuelto por mecanismos alternativos, sin afectar la estructura principal del sistema escolar, como una especialización funcional y periférica: los gabinetes escolares, la escuela nocturna, la educación especial, la formación profesional. La uniformidad se manifiesta en la resistencia ante cualquier intento de incorporar flexibilidad y decisiones en la base de la pirámide que simboliza la estructura del

3. República Argentina, *Informe sobre Educación Común, 1896-1897*. Tomo II, página 91.

4. República Argentina. *Informe sobre Educación Común, 1896-1897*. Tomo II. Reglamento General para las escuelas comunes. Título II, De la Enseñanza. Página 321.

sistema educativo. Expresiones derivadas de esta regla pueden ejemplificarse con la que reza “no sigue el ritmo”.

Estas reglas enunciativas son incorporadas como disposiciones, habitus, que dirigen la acción de los actores escolares y generan un sentido común acerca de lo que debe hacerse al interior del campo educativo. Su consolidación como disposición puede llevar a intentar un cambio de las prácticas a partir de la apropiación de nuevas creencias, a través de la formación o la capacitación docente. Pero esos cambios no resultan en nuevas prácticas porque no alteran las relaciones fundamentales del saber en que se apoya el dispositivo escolar. Este saber se incorpora tanto en la dimensión subjetiva como en la objetividad de las relaciones institucionales, independiente de los actores que juegan en su interior. Mayormente se incorporan a un discurso descontextualizado de las prácticas docentes y las institucionales reales, como un remanente de buenas intenciones pero que se enfrenta, choca y retrocede frente a las condiciones objetivas dentro de las cuales tiene lugar esa práctica.

Muchas son las rupturas que la política hoy plantea para modificarlas, sin embargo sólo puede preverse cierto grado de éxito si logra reacomodar los elementos del dispositivo para generar las condiciones de nuevas prácticas reales, que no queden libradas a la voluntad del actor individual, y que perduren en el tiempo.

Bibliografía

Agamben, G. (2007): *Qu'est-ce qu'un dispositif?* París, Payot & Rivages.

Bachelard, G. (1991): *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Biagini, H. y A. Roig, directores (2008): *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires, Biblos-UNLA.

Bourdieu, P. (1994, 2007): “¿Es posible un acto desinteresado? Transcripción de dos clases del Collège de France, en la Facultad de Antropología y sociología de la Universidad Lumière-Lyon II; diciembre de 1988”. En *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

—— (1994/2007): “Espacio social y espacio simbólico. Conferencia pronunciada en la Universidad Todai, Japón, octubre de 1989”. En *Razones Prácticas*, obra citada.

—— (1982): *C'est que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París, Fayard.

Castro, E. (2004): *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Prometeo.

Cortés Salcedo, R. (2011): “La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa”. En R. Cortés Salcedo y D. Marín Díaz, compiladores, *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá, IDEP.

Foucault, M. (1992): “Verdad y Poder”. En *Microfísica del Poder*. Madrid, La Piqueta.

—— (2004): *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Internacionalización viva Modelos que respiran las universidades argentinas... y transpiran

Marcelo A. Monzón

Docente de la
Licenciatura en
Relaciones del Trabajo

mmonzon@unm.edu.ar

Hay dos elementos sustantivos para nuestro análisis y propuesta:¹ uno, que aquello que denominamos como “lo internacional” fue clave para la formación de las universidades y para su evolución; dos, que precisamente esa evolución nos lleva a la situación actual de coexistencia de dos modelos o perspectivas de la educación superior con implicancias decisivas sobre las funciones de las universidades, pero sobre todo –lo que nos interesa aquí– en las orientaciones de los procesos de internacionalización.

La mirada tradicional, hegemónica, de la educación como un servicio se ha tornado en los últimos veinte años –por presiones de la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Banco Mundial y otros organismos internacionales– en un servicio transable para el comercio mundial, en un servicio mercantilizado. La educación superior no es una excepción en esta tendencia. De este modo, su proceso de internacionalización sirve de apoyo en la definición de estrategias de comercialización de dichos servicios educativos en el marco de una globalización creciente del mercado y las finanzas. Son un síntoma de dicho proceso las políticas de convergencia de los sistemas educativos de nivel superior en la Europa de fines del siglo xx. En América Latina, por raigambre cultural y por inocultable auge en materia de expansión de la matrícula universitaria experimentada en los últimos años, la educación superior ha sido

declarada como un bien público social, un derecho humano y universal, y una obligación del Estado. Esta visión representa una alternativa a la mirada hegemónica de la educación como un servicio transable. En este sentido, se constituye un desafío en materia de internacionalización para un gran número de universidades. Frente al sentido “inexorable” de la internacionalización, es necesario estudiar, pensar y formular marcos conceptuales y de acción: motivos, objetivos y políticas. En un mundo cada vez más interdependiente, complejo, pequeño y dominado por las lógicas del mercado, la tarea de pensar esquemas más solidarios en los que se privilegie la cooperación por sobre la competencia, y la de poner lo local en dialéctica con lo global, implican necesariamente un rol activo del Estado. Orientar las acciones de internacionalización de la educación superior de todo el sistema universitario argentino en función de los intereses nacionales en materia académica, científico-tecnológica o en la producción de bienes culturales, resulta compatible con una mirada de la educación como derecho y bien público y social.

Se propone entonces iniciar el debate, intentando pensar a la internacionalización como una política pública. El papel de las instituciones de educación superior que, a través de sus decisiones, afectan recursos reales y simbólicos pertenecientes al ámbito público, así como la necesidad de orientar los esfuerzos –al menos parte de ellos– de todos los sectores de la educación superior hacia objetivos nacionales definidos estratégicamente, nos obliga a explorar una perspectiva que intente superar los paradigmas coexistentes, recuperar experiencias en materia de cooperación internacional universitaria y formular nuevos cursos de acción.

1. Parte de este artículo corresponde a una disertación realizada en las Jornadas sobre Internacionalización de la Educación Superior, organizadas por la Universidad Nacional de San Juan durante los días 26 a 28 de agosto de 2015. Hemos ajustado el texto a los requerimientos de los editores de la revista. La sesión en la que fue presentado se denominó “Re-pensar la Internacionalización en la IES: Desarrollo de una Cultura Internacional”. Por tal motivo el documento mantiene una orientación más propositiva que descriptiva. No obstante, decidimos agregar un breve e incompleto recorrido de la internacionalización en las universidades. Este recorrido se presenta a modo de hitos relevantes en materia de educación superior en Europa –principalmente–, en América Latina y Argentina, los que se vinculan con ciertos aspectos en donde lo internacional ha estado de algún modo presente.

Internacionalización y universidad

Lo internacional es un aspecto constitutivo de la universidad. Desde la creación de las universidades, en la Baja Edad Media, hasta nuestros días, las instituciones universitarias han vivido atravesadas por la dimensión internacional. En la baja Edad Media, estudiantes de todo el “mundo” europeo eran convocados a la recientemente creada universidad de Bolonia, en el norte de la península italiana, para estudiar en la Escuela de Glosadores del jurista Irnerius las bases del derecho romano, que eran aplicables a todo el mundo medieval. Con el latín como lengua franca, los estudiantes se formaban en derecho lejos de sus países natales. En épocas del surgimiento de las ciudades Estado, sólo los ciudadanos estaban protegidos por el derecho, pero los estudiantes que provenían de otras ciudades no. Federico I emitió en 1158 una constitución llamada *Habita*, especialmente dirigida a proteger a los estudiantes extranjeros dentro de la ciudad, configurando así el inicio de la libertad académica (Gómez Oyarzún, 1998). La partícula *de*, presente en muchos apellidos, fue usada para denotar ante extranjeros de todo el mundo una pertenencia e identidad con el terruño.

Hacia el fin de la guerra de los treinta años, el tratado de Westfalia (1648) preparó el estatuto de la Europa moderna. El nacimiento de los Estados Nacionales terminó con la primacía de los Estados eclesiásticos y de las ciudades-Estado, sedes de príncipes y de grandes universidades, que así debían compartir territorios y privilegios en un nuevo orden del poder mundial. La repercusión más importante del orden westfaliano sobre las universidades fue el cierre de la Sorbona en Francia, inmediatamente después de la Revolución Francesa y en el marco de la Revolución Industrial. La educación superior quedó bajo el control directo del Estado, alejando lo más posible la confesionalidad en la práctica educativa (Gómez Oyarzún, 1998). La reapertura de la Sorbona fue hacia 1808, totalmente reformada e inaugurando lo que se dio en llamar el Modelo Napoleónico, con la Universidad Imperial. Este modelo consistía en una orientación pragmática y profesionalizante, ordenada por facultades en cuanto a la enseñanza, y centralizada, burocrática y jerárquica respecto a su organización. Este tipo de universidad se fue instalando en casi todo el territorio europeo y también en América Latina, a lo largo de 150 años.

El nuevo escenario de la educación superior se completa con la aparición del modelo Humboldt (1810) con la Universidad de Berlín, que corporizó la relación entre docencia e investigación y representó el fin de la dependencia germana de otras universidades europeas. En tanto que el modelo francés se extendió reemplazando a la universidad colonial en América Latina, el sistema universitario propuesto por Alemania tuvo anclaje en los países anglosajones.

Hacia finales del siglo xx, el derrumbe del orden mundial de posguerra –con la caída del Muro de Berlín como símbolo– y, sobre todo, el aceleramiento de los procesos de globalización de los mercados y la consolidación de los bloques comerciales, impactaron decididamente sobre los sistemas universitarios en todo el mundo, particularmente en la competitividad global como tendencia principal (Altbach, 2001). Resquebrajado el orden mundial de Westfalia, las universidades reabrieron un camino hacia la convergencia de los sistemas universitarios. Los procesos de globalización y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación contribuyeron a la expansión de la internacionalización de la educación, conjuntamente con los de la integración regional: Unión Europea, NAFTA Y MERCOSUR (Fernández Lamarra, 2010a).

En 1995, sólo cuatro años después de la disolución de la Unión Soviética, se conforma la OMC (ex GATT, sigla en inglés del Acuerdo General de Aranceles y Comercio, que hoy integra a 159 Estados, incluyendo a toda la Unión Europea), incorporando el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) y confirmando la aceleración del proceso de globalización de los mercados. En este contexto, el mercado de servicios se visualizaba como el sector de la economía más dinámico, cuya desregulación por parte de los estados nacionales favorecería al comercio internacional. Justamente, el objetivo fundamental del AGCS es la eliminación de las barreras arancelarias en el comercio de los servicios, aunque los firmantes del acuerdo se reservaron la elección de los sectores a liberalizar y los plazos. Los servicios educativos se encuentran entre el grupo de servicios incluidos en el AGCS. Para los miembros de la OMC y los firmantes del AGCS, la educación pasa a ser un bien transable en el mercado bajo regulación internacional (Knight, 2002).

Hacia 1999, luego de un año de negociaciones, se inició el llamado Proceso de Bolonia, un acuerdo entre instituciones de educación superior europeas con el objetivo de implementar políticas de convergencia.

Recorrido histórico en la región y en Argentina

En América Latina los modelos de universidades que se fueron creando se inscribieron en dos lógicas muchas veces antagónicas: la eclesiástica y la secular. El Papa creaba universidades por Bula y el rey las reconocía por Cédula. La suerte de las que se instalaban en el nuevo continente dependía, en muchas ocasiones, de la calidad de las relaciones entre el Papa y el Rey.

Hacia principios del siglo XIX, muchas universidades, sobre todo de Sudamérica, se fueron asociando a ideas libertarias provenientes de Europa, al tiempo que, influidas por el espíritu de la Revolución Francesa, comenzó a surgir una corriente laicista en la educación. Un siglo después recorrió todo el continente la Reforma del 18 –surgida de la Universidad Nacional de Córdoba y que instaló los principios de Autonomía, Libertad de cátedra y Co-gobierno de docentes y estudiantes–, y su modelo se implantó progresivamente en las universidades ya existentes, y fue asumido desde su creación en las nuevas.

Posteriormente a la Reforma, en Argentina hubo tres momentos claves para el desarrollo de su sistema universitario: a) la aparición del decreto 29.337 del año 1949, por el que se eliminaron los arancelamientos universitarios, instaurando lo que se denomina generalmente como “gratuidad universitaria”; b) las leyes 14.557 y 17.604, a través de las cuales se permite la educación superior de gestión privada; y c) el ingreso irrestricto (sin examen) establecido en la transición democrática de 1983 en numerosas universidades del sistema público, a partir del cual el acceso masivo se constituyó como un valor.

En 1994, en plena reforma del Estado, se creó la Secretaría de Políticas Universitarias. El Estado asumió así su responsabilidad en el manejo de las políticas públicas dirigidas al sistema universitario. También se creó un área de Cooperación Externa Universitaria, germen de lo que luego sería el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) y el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), creados entre 2006 y 2007. También en 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior.



En América Latina podemos señalar otros dos puntos en la historia de las universidades, que indican cierta discusión y revisión de los marcos y bases en los que la internacionalización va teniendo lugar: la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, en México, en 1973, como respuesta a las demandas de estudiantes del 68 que terminaron trágicamente con la masacre de Tlatelolco. El experimento de la UAM-Xochimilco representó una verdadera y profunda reforma curricular, incorporando la estructura modular de la enseñanza universitaria por objeto de transformación (o problemas) y una fuerte orientación a la práctica profesional. Aunque esta experiencia representa el extremo de la organización curricular con relación a la concepción del Plan de Estudios tradicional en la región, implicó un cambio importante respecto del modelo francés de enseñanza universitaria, largamente extendido en América Latina.

El otro punto de interés es bastante reciente. En 2008, en Cartagena de Indias, Colombia, se celebró la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), en la que la totalidad de los países de la región declararon a la educación superior como bien público social, derecho humano y universal, y una obligación del Estado (Declaración de Cartagena, 2008). Entre otras cosas, allí se generaron las bases para la creación de un espacio latinoamericano de educación superior, un modelo de convergencia denominado ENLACES. Los tópicos más importantes de estas declaraciones fueron revalidadas en la Conferencia Mundial de la UNESCO, un año después.

Internacionalización en dos miradas

Comenzamos diciendo que la internacionalización es un aspecto constitutivo de las universidades. Sin embargo, también diremos que la idea de internacionalización, en el sentido que hoy la palabra tiene, designa algo bastante distinto de lo que significaba a fines del siglo *ix*, durante el siglo *xix* o en los primeros años del siglo *xx*, del mismo modo en que la idea de “mundo” varía su significado en distintas circunstancias de tiempo y lugar. El mundo para los ciudadanos del imperio romano, por ejemplo, hacia el primer cuarto del siglo *II* DC, denotaba aquel espacio territorial que se extendía desde el Mediterráneo hacia el este, hasta Dacia

–en Europa– y Constantinopla –en el Asia Menor–, hacia los bordes costeros de África del Norte y parte de la isla británica. Mientras que en la misma época, el mundo del imperio chino llegaba hasta lo que es hoy Vietnam, Corea, parte de Asia central y Mongolia. Para los romanos, como para los chinos o para cualquier ciudadano de un imperio de aquellas épocas, “mundo” era lo cercano. Lo conquistado y lo conquistable. Hacia finales del siglo *xx* surge una idea del mundo supuestamente más homogénea, menos relativa, menos perceptual. Es un mundo inmerso en una realidad cada vez más compleja, fruto del constante proceso de globalización que abarca aspectos como la economía, la política y la cultura. También en ese mundo la “internacionalización de las universidades” adquiere un nuevo sentido. Un concepto tradicional, la cooperación internacional universitaria, que refiere a una idea y una práctica particulares de relaciones entre las universidades de todo el mundo, ha sido desplazado, y no sólo en cuanto a lo semántico.² Otro concepto desplazado es el de educación internacional, que antes era predominante junto con el de cooperación internacional. En los años noventa, la discusión sobre el uso del término educación internacional se limitó a diferenciarlo de educación comparativa, educación global y educación multicultural (Knight, 2003), mientras que De Witt (2002) ofrece una visión amplia sobre el desarrollo y el uso de esos términos.

La idea predominante de la internacionalización de la educación superior es la mercantilización de los servicios de educación universitaria de modo global. El gran cambio en la matriz de acción cooperativa de las universidades se produjo a partir de lo que ha sido llamado “Proceso de Bolonia”, que representa la cristalización de ese desplazamiento al que nos referimos más arriba. En 1999, la Declaración de Bolonia, firmada por los ministros de educación de varios países europeos, inauguró un proceso de convergencia en materia de educación superior, con el propósito de facilitar el intercambio de los egresados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las nuevas demandas sociales, mejorar su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia, cuantificando al estudiante mediante el sistema de créditos académicos ECTS (sistema de crédito académico europeo, por su sigla en inglés). El acuerdo

2. Pablo Beneitone (2013) sugiere, sin embargo, un nuevo e interesante ordenamiento conceptual de la práctica de la cooperación internacional con relación a la internacionalización universitaria.

llevó, más tarde, a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, y se enmarca dentro del ya mencionado AGCS de la OMC.³ Con esto se buscaba introducir los servicios educativos en el mercado, de modo de “enfrentar la distorsión del mismo provocada por la financiación pública a la educación”, de acuerdo a lo expresado por la gran mayoría de los gobiernos de esos países. Por otra parte, la UNESCO y el Consejo de Europa hablan de Educación Transnacional, término que remite, casi exclusivamente, al envío de estudiantes a países a través de programas específicos y no abarca muchos otros aspectos también importantes de las relaciones entre organizaciones de la educación superior.

Knight (1994) dice que “la internacionalización es el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución”. En un trabajo posterior agrega: “su uso ha estado más estrechamente relacionado con el valor académico de las actividades internacionales que con la motivación económica”. Y remata: “la liberalización del comercio se interpreta como la eliminación de barreras para promover un mayor movimiento fronterizo de los servicios educativos” (Knight, 2002). Según De Wit (2007), “si analizamos las lógicas para la internacionalización, estudios sobre la materia en instituciones de educación superior en Europa concluyen que la lógica económica se está posicionando como dominante en las políticas de internacionalización”.

Desde un abordaje crítico, estas representaciones de la internacionalización como mercantilización de la educación superior fueron minuciosamente tratadas por Hermo y Pittelli (2008), quienes sostienen que el rol de la producción y la apropiación del conocimiento junto con la internacionalización de la educación superior conforman un creciente y lucrativo mercado en el sector educativo. Los autores parten de la nueva caracterización de la fuerza laboral, en la que se privilegia el conocimiento por sobre otras habilidades, en la medida en que el “conocimiento se convierte cada vez más en un elemento central para el capital y se vuelve, tendencialmente, parte del mismo” (Hermo y Pittelli, 2008). Los saberes “buenos” y aceptables, reconocidos por el Estado, y los verdaderos y pertinentes, avalados por el aparato burocrático científico, han de constituir junto con el criterio de mercado –de pertinencia y

sostenibilidad– un mismo marco de interacción en el que las universidades comienzan a jugar un rol clave.

Con el conocimiento convertido en mercancía y con la libre movilidad de los factores productivos dentro de los grandes bloques comerciales, resulta difícil que la internacionalización de la educación superior no pueda adquirir un sentido mercantil. No es casual, entonces, que las principales protagonistas del sentido mercantil moderno de la internacionalización de la educación superior hayan sido las universidades del viejo continente, situadas –como lo están– en un espacio comercial consolidado como la Unión Europea. Menos casual resulta que en un marco de crisis internacional, con importantes recortes al financiamiento público de la educación superior, con altas tasas de deserción y con las de egreso que no superan el tercio de los ingresantes (European Commission, 2009)⁴ las universidades, en particular las europeas, sean el foco de la profundización de este enfoque mercantil de la internacionalización. De acuerdo a Bernal (2007), en este contexto en el que “nadie puede ignorar el enorme negocio que se esconde tras la posición negociadora de estos países centrales ni las grandes perspectivas comerciales que significaría dicha apertura” se generan estructuras de competencia de mercado, al igual que con cualquier otro bien de consumo, en el que operan “en desmedro de los países menos desarrollados que difícilmente podrían ser oferentes globales de servicios educativos competitivos y de calidad”.

Sin embargo, no parece haber una única forma de enfrentar el desafío de la globalización en materia de educación superior. La postura ya mencionada de la CRES celebrada en Cartagena constituye un marco ideológico diferente que se corresponde con la tradición de educación pública y gratuita vigente en gran parte de la región. En uno de los puntos de la Declaración se enuncia: “la educación superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de educación superior públicas y que éstas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por

3. Ver http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/serv_s.htm.

4. Ver también, OCDE, Education at Glance, 2012.



la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho” (Declaración de Cartagena, 2008).

Estas posiciones, sumadas a la necesidad de concreción de un espacio latinoamericano de educación superior, otorgan una matriz alternativa para el desarrollo de un marco conceptual sobre una internacionalización que debe estar orientada a objetivos académicos y científico-tecnológicos –a la que, con pereza conceptual, muchos designan como “internacionalización sin fines de lucro”– más que a los servicios educativos con arreglo a intereses mercantiles. Esto nos lleva a proponer algunas ideas que puedan guiarnos hacia un concepto de internacionalización más cercano de los objetivos y valores –a fin de cuentas, de las realidades– que se expresan en el sistema universitario argentino en general, y en las universidades públicas en particular. Es también producto de una situación que intenta superar la fuerte fragmentación de la educación superior en los países de la región, arrastrada de la década de 1990 como producto del crecimiento del estudiantado, la disminución de la inversión pública y el incremento del número de universidades privadas, junto a políticas de racionalización al sistema educativo en general (Fernández Lamarra, 2010b).

Mirada Bolonia

Es evidente, a partir de esto, la existencia de dos miradas de la internacionalización universitaria, al menos en América Latina. Una mirada hegemónica, por denominarla de algún modo, que concibe a la educación superior como un servicio, y por lo tanto, como bien transable a escala mundial. Y una mirada naciente, por ahora declarativa, que entiende a la educación superior como un derecho. Las bases del modelo hegemónico, se sientan sobre la idea de que: a) la enseñanza y el control de la calidad son actividades definidas como servicios; b) hay que entender cómo opera la diferencia entre la oferta y la demanda de servicios educativos, y la aparición de nuevos actores para satisfacer la demanda; c) el Estado no puede sostenerla como un bien público nacional, sino como un bien público global; d) exportar e importar servicios educativos se ha convertido en un negocio importante, uno de los rubros más dinámicos del comercio.

Los impulsores de este modelo entienden que aún existen trabas a la expansión de la educación como servicio transable. Entre ellas: a) la existencia de marcos jurídicos que colocan al Estado como único proveedor de educación; b) restricciones a la propiedad extranjera de instituciones de educación superior; c) medidas que impiden el reconocimiento de títulos y créditos obtenidos en el exterior; y d) restricciones al dictado de cursos o contenidos de enseñanza en forma electrónica. Y plantean soluciones, tales como: a) acuerdos que habiliten el reconocimiento mutuo de diplomas y credenciales educativas; b) aceptación de estándares comunes; c) acuerdos de acreditación para el ejercicio profesional –que incluyen igualdad de trato para las consultoras nacionales y extranjeras–; d) eliminación de barreras a intercambios transfronterizos de servicios educativos.

No obstante, el auge de la liberalización del comercio de servicios y lo que la OMC –con todo su andamiaje legal y de diplomacia comercial– representa para la consolidación de dicho proceso, lo cierto es que la mayor parte de los países miembros aún conservan, a pesar del impulso inicial, claras reservas para avanzar en acuerdos que impliquen un mayor compromiso en el sentido señalado, sobre todo en cuanto a servicios educativos. Verger (2006) evidencia dichas reservas a través de un estudio sobre la evolución de los acuerdos en materia de liberalización de servicios educativos dentro del AGCS por parte de los países miembros, en particular los países en desarrollo. No sólo los compromisos en materia educativa son menores que en el resto de los servicios, sino que son también de menor intensidad. En este sentido, el comercio internacional de servicios educativos, en el que los de educación superior son una parte importante del conjunto, encuentra un escollo para su desarrollo en el propio centro de gravedad del comercio mundial.

Mirada Cartagena

La idea de la educación superior como derecho humano encuentra en la educación pública y gratuita un marco de realización adecuado en el que las inequidades sociales pueden ser resueltas a través de mayor educación. El acceso a la educación superior es uno de sus principales desafíos, con el que invariablemente se vincula, sobre todo en el actual

contexto de aumento creciente de la demanda en la región (Nicoletti, 2014). En Argentina, por ejemplo, podemos destacar políticas públicas que en los últimos años, de manera directa o indirecta, contribuyeron al aumento de la demanda en materia de educación superior, a facilitar el acceso y, en última instancia, a materializar el derecho a la educación superior: obligatoriedad de la educación secundaria, Asignación Universal por Hijo, Progres.ar, creación de nuevas universidades e históricos incrementos de la inversión pública en educación. Este cuadro se ha repetido en mayor o menor medida, y con diferentes éxitos, en casi toda la región.

Mientras la Reforma del 18 impactó en América Latina produciendo un estudiante con derechos, la Declaración de Cartagena de 2008 aportó un sujeto con derecho a ser estudiante. Ese cambio significativo trajo aparejada una nueva responsabilidad para las instituciones de educación superior: la de ser garantes de ese derecho. Nueva obligación que se evidencia en un cambio, también, de la relación entre la universidad y el Estado, un pasaje de una relación históricamente conflictiva a otra colaborativa.

El surgimiento de este modelo en el escenario de la internacionalización de la educación superior nos lleva a una pregunta. Sabemos cómo internacionalizar la educación superior como servicio transable, ¿pero cómo se internacionaliza la educación superior como un derecho? Entendemos que no hay una única respuesta, pero que es necesario un cambio de enfoque de la internacionalización. Implica una perspectiva más política que técnica, que pueda dar cuenta de las diferentes tensiones entre una concepción de la educación superior como servicio, de mercado, y otra como derecho. Concebir a la internacionalización en el marco de una política pública puede contribuir a superar las diferentes realidades que existen en el sistema universitario argentino para enfrentar los desafíos de los procesos de internacionalización.

En primer lugar, debemos destacar que Cartagena es el marco que nos permite pensar que los productos, resultados e impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior están al servicio de una educación como un bien público y social –en el sentido del primer marco referencial que Didou Aupetit (2005) menciona, es decir, en relación a “los compromisos asumidos por el Estado en materia de provisión de un servicio público”–, abrigando el sentido público y gratuito de la educación universitaria al que toda política pública debiera orientarse.

Una apuesta: internacionalización de la educación superior como política pública

La coexistencia de los modelos de Bolonia y de Cartagena se debe, en gran medida, a razones estructurales. Los principales actores de los sistemas de educación superior que intervienen en el proceso de internacionalización –las universidades– pueden inscribirse como entidades públicas o privadas.⁵ Esta coexistencia no es algo menor, pues ocurre, principalmente, en lo que podemos denominar como el “marco institucional”⁶ en el cual participan todas las universidades como organizaciones que prestan un servicio en el plano educativo, y que actualmente es estratégico para el desarrollo de la sociedad en la que están insertas.

Creemos que el enfoque de la internacionalización como política pública es apropiado, en el entendimiento de que las organizaciones de educación superior, enroladas en cualquiera de los tipos de gestión existentes, toman decisiones respecto de la internacionalización afectando recursos reales y simbólicos, que por definición se inscriben en un determinado marco institucional en el cual el Estado también forma parte como organización y como generador de reglas de juego. De este modo, la internacionalización como acto consciente de los gobiernos universitarios amerita una lectura específica. El escaso desarrollo de modelos analíticos y conceptuales sobre la experiencia concreta de llevar adelante acciones de internacionalización en universidades nos plantea ese interesante desafío, y para ello utilizaremos como aproximación preliminar el esquema analítico del enfoque de políticas públicas.

En honor a la brevedad, proponemos dejar para otro momento la introducción histórica sobre el surgimiento en la Ciencia Política del estudio de las políticas públicas como opción teórica-práctica y su relación con el modelo analítico –dominante hasta la década del 70– de la corriente

denominada como “sistema político”. Determinemos primero qué es una política pública: la bibliografía concuerda en general que “es todo aquello que un gobierno decide hacer o no hacer”. La amplitud y generalidad que otorga esta sencilla definición está provista, sin embargo, de varios elementos significativos a saber: a) una política pública constituye un acto consciente de gobierno, no es producto de la casualidad, y en algún momento del proceso de su elaboración ha sido, por lo menos, objeto de tratamiento por parte del aparato gubernamental o de algunos gobernantes; b) con arreglo a lo anterior, la elaboración de una política pública implica que el o los gobernantes, en el tratamiento específico de la cuestión, han tomado decisiones de algún tipo; c) las decisiones tomadas podrán o no culminar en la puesta en marcha y –eventualmente– en la evaluación de una política pública (Monzón y Araujo, 1997). Otros enfoques sostienen que la política pública es toda acción u omisión que manifiesta la modalidad de mediación del Estado en referencia a un problema social determinado. Implica una decisión de hacer o no hacer respecto de un tema, siendo por lo tanto el modo que tiene el Estado de intervenir en la sociedad.

Es necesario reforzar lo dicho hasta aquí presentando –conscientes de las desventajas que tiene toda exposición sintética– una descripción de las estrategias, supuestos o intereses a partir de las cuales se han intentado y se intentan abordar las políticas públicas. En este artículo nos centraremos en dos perspectivas. Desde una, que aquí podríamos denominar como “social estructural”, O'Donnell y Oszlak (1978) han concebido el estudio de las políticas estatales apuntando a considerarlas como “cuestiones” contenidas o enmarcadas en un proceso social complejo. Una cuestión de política pública es “un asunto socialmente problematizado”: tiene una historia que remite al análisis del proceso social en el que se gesta y desarrolla esa política. Este proceso puede alumbrar significativas referencias acerca de los intereses, coaliciones, alianzas y recursos puestos en juego a la hora de hacer ingresar la demanda problematizada en la agenda de actuación de los poderes públicos. En tal sentido, una de las primeras observaciones que puede realizarse desde este enfoque es sobre qué actor social impulsó la cuestión, cómo influyó sobre el resto de la comunidad para que adquiriese relevancia, qué estrategia utilizó y con cuáles recursos contó. Por otro lado, puede observarse quiénes han sido aliados del actor social que impulsó el problema definido en un determinado sentido y quiénes han sido opositores y, en definitiva, el comportamiento de los diversos actores, grupos de interés, factores de presión,

5. La distinción pública-privada es genérica. La realidad presenta una serie de matices que da cuenta de la complejidad del panorama. Sin agotar el espectro, podemos decir por ejemplo que encontramos universidades privadas gestionadas como empresas o como asociaciones sin fines de lucro, y en cuanto a las públicas, las hay gratuitas y aranceladas.

6. Tomamos el concepto de instituciones o marco institucional de Douglass North (1993), como el conjunto de reglas de juego de una sociedad, limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana.



partidos políticos, sectores influyentes del aparato estatal y formadores de opinión que fueron afectados por el problema, en forma objetiva o subjetiva. Ante esto, dichos actores tomarán posición, lo cual prefigurará la formulación y el desarrollo de algún curso de acción (una política) y se plantearán diversas estrategias, ya que es muy difícil que todos los actores coincidan en la percepción y valorización del problema. La acción a seguir debe ser estratégica, ya que deben considerar las reacciones de los demás actores, sobre todo de aquellos que cuentan con cierto poder en relación con la resolución del problema. Por otra parte, es necesario considerar en el análisis que la preocupación de los distintos sectores sociales siempre estará puesta sobre un conjunto interrelacionado de problemas, y no sobre un problema particular.

El Estado sólo tomará posición sobre aquellos asuntos que considera suficientemente relevantes y que involucran significativamente a toda la sociedad. En suma, el surgimiento de la cuestión se da cuando ella pasa a integrar la agenda de gobierno. Pero hay que considerar que el gobierno no actúa como uno más. Por el contrario, dentro de él existen diversos actores –relacionados entre sí o con actores externos– que definen la cuestión en relación con sus metas, intereses y fines. Por ende, resulta dificultosa una toma de posición unívoca y homogénea dentro del aparato estatal. En él se genera un proceso de definición, hacia adentro y hacia fuera, lo que implica observar la toma de posición y negociar con distintos sectores externos e internos para definir la cuestión. La toma de posición de parte de un sector puede producir repercusiones horizontales, reajustes entre distintos sectores internos, y verticales, en relación a las funciones, competencias y recursos que son asignados a un sector

u otro. El análisis del origen de una política pública, la comprensión del tipo de definición que se le asigna y la posición que los diferentes actores sociales optan por tomar frente a ella refieren, en última instancia, a la estructura socioeconómica que se presenta como realidad contextual. La perspectiva “social estructural” constituye un intento de aproximar un modelo de investigación de políticas públicas que permita –a partir del análisis– conocer la naturaleza, el tipo y las transformaciones del Estado, sumándose también el interés por el conocimiento de los patrones de relación entre el Estado y la sociedad.

Desde el punto de vista analítico, en el proceso de internacionalización de la educación superior el Estado y los gobiernos adquieren cierta importancia, en conjunto con las relaciones del entramado de actores políticos y sociales, en el que se encuentran las universidades. Son actores que toman decisiones sobre dicho proceso –identifican y definen problemas, plantean agendas de problemas, debaten, elaboran cursos de acción política y los llevan adelante, y evalúan–, y en ellas se cristalizan y ponen en juego sus sistemas de creencias, sus objetivos, intereses y valores, en definitiva: sus marcos ideológicos. Esas decisiones dependerán de la capacidad para movilizar recursos por parte de estos actores, es decir, del grado de poder que posean.

En este sentido, desde la perspectiva de un acto consciente de gobierno, la internacionalización de la educación demanda una lectura específica. La experiencia concreta de gestionar el proceso de inserción de la universidad argentina en el contexto internacional plantea el desafío del desarrollo de conceptos y modelos analíticos. Un intento posible de

iniciar dicha reflexión puede ser hallado en esta propuesta que, como aproximación preliminar, plantea que la internacionalización es aquella política pública de fortalecimiento de las actividades académicas, de investigación y desarrollo, extensión y gobierno, a partir programas sistemáticos y continuos de composición con los aspectos internacionales, originados a partir de la vinculación con otras instituciones del extranjero. La promoción de la universidad argentina en el mundo, tanto como el aprovechamiento de los flujos de las relaciones externas universitarias y la decisión o conjunto de decisiones que la sostienen en el espacio y el tiempo, indudablemente conforman una “cuestión” de política pública. Una cuestión en planos relativos o con diferente peso, quizás, respecto de aquellas que usualmente conocemos, tales como las de política de empleo, política exterior, política económica, etcétera. Varios motivos justifican tal posición: en primera instancia, el lugar que ha ocupado la internacionalización y la promoción de la universidad argentina en la agenda de cuestiones gubernamentales durante la última década, lugar que se ha extendido incluso a la agenda de más de un ministerio; en segundo lugar, por el grado de conciencia acerca del creciente valor adquirido por las universidades que forman parte de programas y proyectos internacionales, como responsables ante la generación de productos del sector público que deben responder a necesidades del contexto, y como efectores de diversas políticas públicas; también, por la prioridad constante que tiene la implementación de acciones de internacionalización de la educación superior en los programas de transformación, fortalecimiento o modernización de la universidad pública; otro motivo lo constituye la utilización de fondos públicos para la formulación y puesta en marcha de redes o programas de internacionalización; finalmente, por la mejora del desempeño de las universidades públicas,⁷ que se ha coronado a lo largo de estos últimos diez años como una de las crecientes demandas sociales que el Estado debe satisfacer, y en ella la internacionalización representa uno de sus puntos centrales.

Debemos señalar que esta opción significa una actitud más cognoscitiva que práctica. En tal sentido, no se plantea la comprensión de los problemas relacionados con la elaboración de políticas, sino más bien las implicancias estructurales de tal actividad. Por otra parte, la visión

de la política pública entendida desde lo que podría llamarse “el hacedor de políticas” (*PolicyMaker*), enfocada desde el gobierno, es el centro de interés para el modelo “procesal” (Stephenson, 1991). Es algo bastante extendido, y ello supone una cierta aceptación o consenso, referirse a la internacionalización como un proceso, diferenciándolo del término –no tan extendido– “internacionalidad” (*internationality*), que refiere a una condición o estado de dicho proceso. Ambos términos expresan la idea esencial de la internacionalización, según la mirada de Bolonia, como un transcurso imperativo –donde se señala que “algo falta y debe realizarse”–, mientras que la idea de estado expresa en sí misma una momentánea ubicación en cierta gradualidad escalar (cuánto se es), cuya intención calificativa no puede obviarse en el análisis del proceso. Al mismo tiempo, son pertinentes para el desarrollo de una definición conceptual y un enfoque de política pública de orientación procesal. Internacionalización e internacionalidad, transcurso y estado, tienen sus efectos en la determinación de los participantes, de sus funciones y de los recursos que movilizan. Las universidades –u organizaciones de educación superior–, las federaciones, asociaciones o consejos que las agrupan, los organismos internacionales, las organizaciones no gubernamentales internacionales y los gobiernos, a través de las agencias o ministerios correspondientes, son los actores de la internacionalización, aunque sus márgenes de maniobra o peso decisorio varíen según el país o la región.

Mientras Theiler (2005) plantea que los programas de gobierno para la internacionalización no son significativos y que deben desarrollarse políticas efectivas para promover y guiar a las universidades en la búsqueda de la dimensión internacional de sus misiones y actividades, entendemos que la perspectiva de la internacionalización como política pública nos lleva a plantear la necesidad de una serie de condiciones materiales mínimas para el desarrollo en el sistema universitario argentino: a) la formulación de planes estratégicos de internacionalización en el proyecto institucional de la universidad; b) la elaboración de un sistema de indicadores estandarizados; c) la consolidación de una política estatal en materia de internacionalización de la educación superior; d) la creación de un fondo único para programas de internacionalización; y e) la reorientación de las políticas de las universidades hacia objetivos nacionales en materia de política científica, social, educativa, económica, lingüística y cultural.

7. El desempeño puede verse, también, como la capacidad de las organizaciones públicas para ejecutar políticas que respondan a las demandas de la ciudadanía.

Conclusiones

Hemos presentado un panorama rápido acerca de diferentes miradas. Aun así, hemos querido dejar claro que el proceso de internacionalización que hoy viven las universidades no puede compararse con aquellos originarios de la Edad Media o de la Revolución Industrial. Los desafíos actuales son diversos y difícilmente puedan abordarse desde una sola óptica. Los esfuerzos por conceptualizar la internacionalización han provenido mayormente de aquellos espacios de decisión afines a una orientación que privilegia un sentido mercantil de la educación superior, y desde un espacio territorial –topológicamente hablando– que no representa las realidades de nuestra región. No obstante, se hace necesario interrogar dicho enfoque y plantear nuevas preguntas que indiquen un camino adecuado para nuestras universidades. Sus diversos orígenes, historias, tamaños y cultura admiten un proceso de internacionalización heterogéneo, abierto y al servicio de la educación como bien público. La necesidad de orientar el trabajo efectuado por las universidades hacia ese objetivo requiere necesariamente un enfoque diferente y por lo tanto otros conceptos, otros métodos, otras prácticas. La internacionalización como conjugación de los aspectos internacionales derivados de las acciones propias que las universidades despliegan en todo el mundo, con sus específicas funciones académicas, de investigación y extensión, exige una mirada más compleja que la del comercio internacional de servicios educativos. Requiere una que interroge sobre sus objetivos, explore sus métodos y someta a juicio sus efectos, en un plano orientado a dotar de sentido público tanto al concepto como a sus prácticas, que trascienda las posiciones cifradas en claves competitivas sobre recursos que son estratégicos para nuestro desarrollo nacional y regional, como lo son los de la formación superior. Pensar nuestras acciones y evaluarlas de acuerdo a marcos conceptuales propios es una necesidad imposterizable. Enfocar a la internacionalización como política pública no implica una visión alternativa de manera absoluta, pero crea condiciones para la elaboración de nuevos elementos conceptuales, nuevas preguntas y nuevas respuestas. Ofrece, como marco analítico, la posibilidad de orientar los esfuerzos hacia objetivos que interesan a toda la sociedad, a la generación de riqueza desde una visión del capital social e intelectual, hacia la promoción de una ciudadanía responsable y de participación comprometida, hacia una sociedad liberada de prejuicios con derechos ampliados, entre otros. El sentido de este enfoque no

se agota en garantizar o auspiciar desde esta perspectiva la intervención del Estado –hasta los sistemas universitarios más ardorosamente inclinados al modelo mercantil de la internacionalización reclaman del Estado mayor actividad en cuanto a las políticas de internacionalización–,⁸ sino en encontrar las piezas conceptuales que nos habiliten a pensar la internacionalización como una actividad pública al servicio de toda la sociedad, pues compromete sus recursos –presentes y futuros– culturales, científicos, económicos, políticos y sociales.

8. Al respecto ver Asociación Colombiana de Universidades (2007).

Bibliografía

- Altbach, Philip G. (2001): *Los procesos de internacionalización*. Exposición ante la Comisión Nacional de Mejoramiento de la Educación Superior, Buenos Aires.
- Asociación Colombiana de Universidades (2007): *Informe final del Estado del Arte de la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá, ASCUN-Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior.
- Beneitone, Pablo (2013): *De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual?* Mimeo.
- Bernal, Marcelo (2007): *Internacionalización de la Educación Superior*. Córdoba, Universidad Católica de Córdoba.
- Conferencia Regional de Educación Superior (2008): *Declaración de Cartagena de Indias*. IESALC-UNESCO.
- De Wit, Hans (2002): *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, CT, Greenwood.
- De Wit, Hans (2007): “Estrategias de internacionalización de instituciones de educación superior de América Latina y Europa”. En *Prácticas y tendencias para la internacionalización y la cooperación entre universidades de América Latina y la Unión Europea*. Alicante.
- Didou Aupetit, Sylvie (2005): *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y el Caribe: principales problemáticas*. México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-IESALC.
- European Commission (2009): *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicator on the social dimension and mobility*. Eurostat.
- Fernández Lamarra, Norberto (2010a): “La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeos e iberoamericano. Posibilidades y límites”. *Avaliacao*, volumen 15, número 2.
- (2010b): *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina. Situación y perspectivas*. México DF, ANUIES.
- Gómez Oyarzún, Galo (1998): *La universidad a través del tiempo*. México, Universidad Iberoamericana.
- Hermo, Javier y Cecilia Pittelli (2008): “Globalización e internacionalización de la educación superior. Apuntes para el estudio de la situación en Argentina y el Mercosur”. Madrid, *Revista Española de Educación Comparada*, número 14.
- Knight, Jane (1994): *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Monografía Investigativa número 7, Ottawa, Oficina de Canadá para Educación Internacional.
- (2002): *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS. The observatory on borderless higher education*. Canadá.
- (2005): “Un modelo de internacionalización. Respuesta a nuevas realidades y retos”. En Hans de Witt, Isabel Christiana Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight, editores: *Educación Superior en América Latina. La Dimensión Internacional*. Washington, DC, The World Bank.
- Monzón, Marcelo y Analía Araujo (1997): *Estado, Gobierno y Políticas Públicas*. Buenos Aires, Gobierno de la Provincia de Catamarca-Universidad Nacional de San Martín.
- Nicoletti, Javier A. (2015): “La Educación Superior de calidad como Derecho Humano”. *Revista Ciencia y Técnica Administrativa*, volumen 13, número 4.
- North, Douglass (1993): *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México, Fondo de Cultura Económica.
- OCDE (2012): *Education at Glance*.
- Oszlak, Oscar y Guillermo O'Donnell (1978): *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires, CEDES.
- Stephenson, Grier D. (1992): “Government and public policy”. En Grier D. Stephenson, Robert J. Bresler y otros: *American Government*. New York, HarperCollins College.

Subirats, Joan (1989): *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Madrid, INAP.

Theiler, Julio César (2005): “Internacionalización en la Educación Superior Argentina”. En: *Educación Superior en América Latina*. Obra citada.

Verger, Antoni (2015): “La liberalización educativa en el marco del AGCS/ GATS: analizando el estado actual de las negociaciones”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, volumen 14, número 9.

Hacia una pedagogía del nivel superior: consumos culturales de los estudiantes y estrategias pedagógicas

Aurelio Arnoux Narvaja

Docente de la
Licenciatura en
Comunicación Social
UNM

abnarvaja@gmail.com

En el último tercio del siglo xx el avance de la globalización a nivel mundial ha dado lugar a la conformación y consolidación de bloques de integración regional y subregional. En América Latina estos procesos han tenido características muy peculiares debido a que sus gobiernos, desde hace un cuarto de siglo, han adoptado en diversas circunstancias perspectivas comunes, particularmente respecto de la inclusión social. Así, muchos países del continente orientaron políticas públicas para la consideración del multiculturalismo y la incorporación de voces hasta entonces silenciadas. En este contexto, las instituciones educativas empezaron a cumplir un papel destacable.

En el caso de la Argentina, al compás de la construcción y la consolidación de “nuevas” universidades nacionales –en particular en zonas geográficas que más requerían la presencia del Estado–, la educación superior se erigió como un derecho universal (Rinesi, 2015). Esto condujo no sólo al ingreso de sectores que tenían el acceso vedado, sino también a consolidar un espacio de heterogéneas identidades. En esta coyuntura, el aula universitaria se convirtió en un escenario privilegiado para observar estas diversidades, en un lugar animado por el conjunto de movimientos y acciones que en él se despliegan, en un ámbito “practicado” cargado de sentidos intersubjetivos por parte de quienes lo “habitan”. Ahora bien, para comprenderlo nos es necesario como docentes “estudiarlo diacrónicamente y sincrónicamente, porque somos actores en un doble sentido: lo hemos recortado –construido física o simbólicamente–, pero también este espacio acotado que llamamos lugar, nos indica qué se nos permite –o prohíbe– hacer, qué papeles y qué personajes podemos realizar dentro de él como expresión de relaciones sociales contenidas y promovidas por el lugar” (Aurora Vergara Figueroa, 2013: 19). Por lo tanto, tenemos que saber discernir entre su constitución simplemente física y utilitaria y la manera en que los actores, docentes y estudiantes, lo significamos al habitarlos, pensarlos y sentirlos.

En este trabajo nos proponemos contribuir a la discusión sobre la realidad áulica actual y la manera en que el docente puede encararla en una materia correspondiente al campo de las ciencias sociales. Para esto hemos considerado tres instancias. En primer lugar, la realización de una encuesta como primera exploración sobre consumos culturales realizada a un grupo de alumnos en el marco de la materia Historia del Pensamiento Social y Político perteneciente al departamento de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Moreno (UNM). En segundo lugar, la observación del contexto áulico, tanto espacial como simbólicamente. Y, finalmente, una experiencia pedagógica que incorpora la perspectiva del estudiante respecto de diferencias, consumos y prácticas culturales. La primera intervención nos permitió hacer algunas generalizaciones sobre el grupo y los otros dos reconocer diferencias. Creemos que la implementación de estos procedimientos, que tienden a conocer mejor al grupo, puede ser útil a la hora de articular los contenidos bibliográficos con la transposición didáctica.

Consumos y hábitos culturales: una encuesta

El avance de los medios masivos de comunicación en las últimas décadas y el acceso cada vez más directo y menos restringido a las nuevas tecnologías –fomentados energicamente a partir de políticas estatales– han producido una ampliación de la oferta que se ha materializado en la emergencia de hábitos de consumo culturales nuevos y diversos, particularmente entre los jóvenes. Esto ha generado también la constitución de variadas identidades juveniles que privilegian determinadas prácticas

y símbolos. En este sentido el aula universitaria puede ser utilizada como una muestra de pequeña escala para ilustrar estos fenómenos de la vida cultural contemporánea. En relación con este propósito realizamos la encuesta mencionada, tomando como variables de referencia algunas de las llevadas delante por el Ministerio de Cultura de la Nación en el año 2013.¹ Al tratarse de una primera aproximación y de carácter meramente exploratorio, la población consultada puede no ser representativa y, por lo tanto, no permitimos establecer generalizaciones a todos los estudiantes de la UNM. No obstante, puede ayudar con algunos indicadores que posteriormente se pueden contrastar con la observación áulica.

Ahora bien, ¿por qué utilizamos esta asignatura y esta comisión? Por un lado, porque se trata de una materia obligatoria y transversal del primer tramo de la UNM, para diferentes carreras tanto humanísticas como sociales –Economía, Relaciones del Trabajo, Comunicación Social, Administración de Empresas, entre otras. Esto nos permitirá abarcar un amplio abanico de intereses disciplinares y no encasillarnos en un grupo particular. Por otra parte, porque entre los encuestados la gran mayoría tiene entre 18 y 25 años y están repartidos en proporciones semejantes entre hombres y mujeres. Esto puede entenderse porque la comisión encuestada cubre la franja horaria de la mañana, a la que asisten en muchos casos estudiantes que han completado recientemente su escuela secundaria y mantienen la rutina horaria. En la encuesta se dio prioridad a las preguntas abiertas, para evitar dirigir las respuestas, y también contempló el anonimato para impedir un posible sesgo de los resultados. Los tópicos tratados refirieron a diversos consumos culturales² –lectura, música, televisión, radio, video juegos, entre otros– como así también al tiempo dedicado cotidianamente a los mismos.

En primer lugar, la totalidad de los encuestados dijo tener al menos una computadora en su casa. La misma es utilizada principalmente para trabajos académicos y en gran medida para video juegos, especialmente de pelea o fútbol. En lo que respecta a las redes sociales –Facebook o Twitter, entre otras– la respuesta en torno a su utilización periódica fue prácticamente unánime, principalmente con dispositivos móviles.

Otro dato que puede aportar a observar los hábitos culturales es que en general no escuchan la radio y que la televisión ha sido postergada por Internet para mirar películas o series. Con relación a estas últimas, son los formatos estadounidenses los que predominan, destacándose aquellas que hacen referencia a las categorías de acción y de suspenso. En cuanto a la lectura, las novelas –en particular las históricas– sobresalen sobre el resto de los géneros, y postergan a un segundo lugar a diarios y revistas. Habrá que indagar respecto a si son declaradas las primeras porque es un género con el que han estado en contacto en otras asignaturas u otros espacios educativos, o si es porque son productos de la cultura “alta” que circulan ampliamente, o porque particularmente les interesan. Esto explica el interés por completar la encuesta con entrevistas, lo que pensamos hacer en la próxima etapa. En la pregunta que aludía a los espectáculos, varios de los encuestados respondieron que asisten regularmente a recitales de diferentes grupos o solistas, tanto nacionales como extranjeros.

La observación del aula universitaria: objetos y procedimientos

El profesor universitario –en particular de nivel propedéutico– se encuentra ante una situación que le resulta conveniente considerar en la relación dialógica que toda experiencia pedagógica implica: los consumos culturales de sus estudiantes y la incidencia que éstos pueden tener en la conformación de las identidades juveniles. Pensamos que en cualquier materia introductoria para una carrera de ciencias sociales –y en particular la que haga referencia en sus contenidos a procesos temporo-espaciales distantes– puede ser útil reparar en tales consumos para aproximar los temas tratados a las experiencias de sus estudiantes. Empero, la encuesta no es el único instrumento al que el docente puede recurrir.³ Otra herramienta interesante es la observación minuciosa y permanente de las situaciones que ocurren al interior del aula –o una

1. La encuesta del Ministerio, que se encuentra en la página cultura.gob.ar, toma como referencia la población a partir de los 12 años.

2. Para profundizar sobre los debates en torno a los consumos culturales en un contexto multicultural recomendamos el libro de García Canclini (1995).

3. Al respecto acordamos con Becker (2015) en cuanto a que la encuesta tomada por sí sola no representa una instancia significativa para evaluar los grupos sociales.



descripción etnográfica de la misma-, teniendo en cuenta lo que desde la antropología se denominan los “imponderables de la vida real”, es decir, aspectos secundarios, marginales, detalles que muchas veces se pasan por alto pero que son significativos para la comprensión de una situación. Asimismo, como sostiene Laplantine (2000), hay que diferenciar entre el simple acto de mirar y la observación. Mientras que el primero se limita a visualizar lo general, la observación apunta al detalle, a lo que habitualmente se encuentra oculto al ojo del común espectador.

A continuación enumeraremos ciertos aspectos que podrían tenerse en cuenta para enriquecer todo el caudal de información sobre los grupos culturales con los que el docente trabaja. Antes de continuar es necesario aclarar que los supuestos a los cuales llegamos son fruto de la sistematización de observaciones realizadas en el marco de la materia citada en el curso de estos últimos años.

En primer lugar, un dato que puede ser necesario considerar es el lugar que los alumnos ocupan –tanto físico como simbólico– al interior del aula y que indefectiblemente se va “naturalizando” a medida que avanza el cuatrimestre. Esto no es una cuestión menor, ya que todo espacio –como bien sostienen Augé (1993) y De Certau (1996)– está cargado de sentidos manifestados a través de símbolos por parte de quienes lo “habitan”. Es posible observar la conformación de colectivos que se distinguen en algunas ocasiones por géneros, por edades, por carreras a cursar, por afinidad ideológica o por otras adscripciones identitarias, que pueden visualizarse a partir de la distribución espacial. Al respecto, hay que recordar lo que es una experiencia común de los docentes: que

existe una sutil diferencia entre el que se sienta delante del profesor del que se sienta en el medio o al fondo del aula.

Otro aspecto que es interesante tener en cuenta son los “rasgos diacríticos” (Barth, 1976), es decir, diversas señales o signos manifiestos que los individuos exhiben para indicar identidad: vestido, lenguaje, gestos, entre otros. Entre estos, el cuerpo, con sus correspondientes expresiones, simboliza una información sugestiva para el trabajo antropológico del docente. Efectivamente, “las representaciones sociales del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona” (Le Breton, 2012: 13). Por lo tanto, observar esos matices puede servir de disparador para encontrar indicadores socio-culturales. En este marco el vocabulario utilizado es otro aspecto importante a considerar. Las palabras no son inocentes, sino que forman parte de un repertorio que en última instancia manifiesta un *habitus* social (Bourdieu, 1997). Pero a su vez hay que prestarle atención también a los silencios, a lo “no dicho” (Beaud y Weber, 2003), que puede suministrar tanta o más información que lo manifestado.

En los casos que utilizamos de referencia, estas primeras observaciones pudieron ser completadas a partir de un ejercicio de aplicación de las categorías teóricas, de carácter obligatorio y grupal, que les permitía elegir el tema sobre el que iban a hacer una indagación exploratoria. El ejercicio en su etapa inicial puso de manifiesto, por un lado, cómo los grupos se constituían a partir de afinidades que podían ser otras que la que los llevaron a ubicarse en un lugar del aula pero que respondían a algún rasgo identitario –de carrera, etario, de género, barrial, de deter-

minado consumo cultural– que por el tipo de tarea que se privilegiaba. Por otro lado, se evidenciaron intereses diversos. En efecto, las problemáticas propuestas por los alumnos cubrieron un abanico grande de preocupaciones: las migraciones, temas culturales como el *jazz*, procesos de desterritorialización como los acontecimientos que tomaron visibilidad este último tiempo entre África y Europa, problemas de género, de integración regional –la obligatoriedad del portugués como segunda lengua en las escuelas medias–, la violencia en el fútbol, la explotación laboral, la xenofobia y el racismo. Al respecto es interesante señalar que algunas de estas problemáticas son las que circulan habitualmente en los medios, otras provienen de preocupaciones relevadas en otras asignaturas, y otros dependen de intereses particulares de los grupos.

Una experiencia pedagógica para pensar los ámbitos culturales

Rescatar lo anteriormente citado puede ser útil si se lo utiliza para promover la reflexión individual y colectiva de los alumnos en el marco de una materia que trabaja con procesos temporales de larga, corta y mediana duración (Braudel, 1968). Una experiencia llevada adelante conjuntamente con los alumnos para pensar las conformaciones identitarias fue la utilización del modelo de la “dinámica del control cultural” para el análisis de los actores y grupos sociales que nos brinda el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla (1982). Los datos anteriormente relevados a partir de la encuesta y de la observación etnográfica nos permitieron orientar mejor la actividad de los estudiantes y ayudarlos a interpretar los resultados de la exploración propuesta. Estos, además, enriquecieron la perspectiva del docente, ya que aparecieron aspectos no visualizados anteriormente.

El planteo de Bonfil Batalla constituye básicamente una herramienta teórico-analítica para descomponer los ámbitos de la cultura en los cuales se mueven los colectivos⁴ tanto en su cotidianeidad –*sincronía*–

4. El autor se centra en los grupos étnicos y su persistencia de autonomía. Para que pueda

como a lo largo de su devenir histórico –*diacronía*.⁵ El control cultural sería el sistema según el cual se ejerce la capacidad de decisión sobre los elementos culturales. Estos últimos son los componentes que un colectivo necesita poner en juego para realizar sus acciones cotidianas. Pueden ser de diferentes clases –materiales, simbólicos, emotivos, de organización–, y a su vez propios –patrimonio cultural heredado– o ajenos –no producidos por el grupo. Así se desprenden cuatro ámbitos de la cultura en la cual se mueven los individuos, y por lo tanto los colectivos, según los elementos culturales en juego y la capacidad de decisión sobre ellos. Esta hipótesis se puede graficar con un recurso de doble entrada y múltiple combinatoria que da lugar al siguiente cuadro de la “dinámica del control cultural”⁶ (Grafico 1)

La experiencia realizada con los alumnos fue dividida en tres partes. En primer lugar se les pidió que rastrearán hábitos culturales –tanto materiales como simbólicos– que les permitieran ilustrar los diferentes ámbitos de la cultura en los cuales se mueven cotidianamente. Sin embargo, puntualizamos en la necesidad de no caer en una perspectiva ingenua de los ámbitos de la cultura, sino de tener una mirada que contemple las relaciones de poder presentes. Al respecto, si bien hicimos referencia al hecho de que toda cultura es un conjunto de elementos originales y elementos importados, de invenciones propias y de elementos apropiados, también dejamos entrever que las prácticas cotidianas se encuentran en medio de los campos de fuerzas donde el conflicto se da entre practicantes con ingenio y dispositivos de producción sostenidos por estrategias (de Certeau, 1996).

En segundo término, para promover la perspectiva de larga duración, se solicitó que buscaran la génesis de estas prácticas y observaran las transformaciones y resignificaciones ocurridas a lo largo del tiempo. Para ilustrar este posicionamiento recuperamos la metáfora del *brico*–

efectivizarse, es necesario como condición mínima el control cultural y por lo tanto la capacidad de decisión propia sobre la lengua, la religión y el territorio.

5. En nuestro caso particular, por una cuestión de extensión, nos limitamos a formular la propuesta. De todas formas reconocemos la importancia de ver cómo esos colectivos fueron transformándose a lo largo del tiempo y, según Bonfil Batalla (1982), atraviesan situaciones de resistencia, innovación y apropiación dentro del grupo dominado, y de imposición, supresión y enajenación dentro del grupo dominante.

6. Stuart Hall (1984: 8), con la misma tónica, señala al respecto que “la lucha cultural adopta numerosas formas: incorporación, tergiversación, resistencia, negociación, recuperación”.

Grafico 1.

Elementos culturales	Decisiones	
	Propias	Ajenas
Propios	Cultura autónoma	Cultura enajenada
Ajenos	Cultura apropiada	Cultura impuesta

lage acuñada por Claude Levi-Strauss (1962). Básicamente el *bricoleur* es aquel que con un *stock* de materiales limitados y fragmentados logra, a través de su propia creatividad, llevar adelante una estructura nueva y original, asignándole por lo general un significado diferente. Esto permitiría que el individuo y el grupo, mediante este proceso de apropiación y resignificación, logren un espacio de autonomía en un universo de tensiones y en definitiva –como señala Grimson (2011) haciendo referencia a la realidad intercultural latinoamericana– lleven adelante conscientemente sus decisiones.

Por último, para articular con los contenidos puntales de la materia, se instó a que pensarán sobre costumbres banales de la primera y segunda etapa de la modernidad –en particular las que propone el sociólogo Norbert Elías (2011) con respecto a las normas de protocolo– y pensarán de qué manera influyó en los cambios de subjetividades y mentalidades colectivas. El objetivo principal de este ejercicio radicó en fomentar la percepción de las continuidades y rupturas históricas, o en otras palabras, que los alumnos pudieran retomar sus propias vivencias y las pensarán como procesos complejos de larga, mediana y corta duración.

En síntesis, a nuestro entender –y como lo mostramos anteriormente– el aula representa un espacio de manifestación de culturas disímiles y complejas. Por lo tanto, la encuesta debe ser apoyada por la observación de las diferencias, prestando atención a las ubicaciones, a la conformación de los grupos y al detalle, que pueden suministrarle al docente una infinidad de matices invalorable a la hora de desarrollar sus temas. Asimismo, reflexionar con los estudiantes acerca de sus prácticas culturales habituales, además de suministrar nuevos datos, permite que ellos adopten una distancia crítica que podrán luego proyectar a otros aspectos de la materia. Esto no es más que considerar la importancia

de un abordaje microhistórico⁷ o microsocio (Darnton, 2008), necesario para todo ejercicio docente que incorpore las voces y las vivencias de los sujetos con los que dialoga.

Trazando una reflexión final
de los aportes propuestos

A lo largo de este trabajo intentamos establecer algunos lineamientos que permitieran tomar en consideración las particularidades de los alumnos y su conformación identitaria, que sirvieran de orientación para estrategias didácticas y contenidos a dictar. Para eso consideramos tres instancias diferentes y a la vez complementarias –la encuesta, la observación áulica y el ejercicio de reflexión grupal– que fueron el corolario de un trabajo empírico. Ahora bien, con esto no buscamos repensar el rol del docente, sino más bien el binomio enseñanza-aprendizaje. En este sentido consideramos que la tarea pedagógica implica un doble proceso de naturalización y de desnaturalización. Naturalizar en el sentido de hacer próximos universos temporales y espaciales distantes a través del acercamiento y la familiaridad con los temas trabajados. Por el otro, desnaturalizar rompiendo preconcepciones, despojando prejuicios y generando un ambiente de pensamiento crítico.

7. Cuando hablamos de un enfoque microhistórico estamos haciendo referencia a una perspectiva que contemple la importancia de lo que el historiador italiano Carlo Ginzburg (2010) llamó el *detalle microscópico*.

No obstante, llevar adelante una reflexión de estas características no es una tarea sencilla, como así tampoco un arrebato individual. Debe ser colectiva en tanto que incluya a la comunidad universitaria en su conjunto. Esto permitirá no sólo cristalizar la tan anhelada inclusión, sino también volver a poner en el centro de la escena la importancia de una profesión que ha sido tan castigada e injustamente degradada por las políticas neoliberales de los años noventa.

Bibliografía

- Auge, M. (1993): *Los 'no lugares'. Espacios del anonimato. Una Antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Barth, F. (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Becker, H. (2015): *Para hablar de la sociedad la sociología no basta*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bonfil Batalla, G. (1982): "El Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización". En *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*, 133-145, FLACSO, Buenos Aires.
- Beaud, S. y F. Weber (2006): *Guide de l'enquête de terrain*. París, La Découverte.
- Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.
- Braudel, F. (1968): *La Historia y Ciencias Sociales*. Madrid, Alianza.
- Darnton, R. (2008): *Los best sellers prohibidos en Francia antes de la revolución*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (1996): *La invención de lo cotidiano*. México, Universidad Iberoamericana.
- Elias, N. (2011): *El proceso de Civilización*. México, Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (1995): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo.
- Grignon, C. y J.C. Passeron (1991): *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la sociología y en la literatura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Grimson, A. (2011): *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Le Breton, D. (2012): *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Laplantine, F. (2000): *La description ethnographique*. París, Nathan Université.
- Rinesi, E. (2015): *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires, UNGS.

La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual

Cora Gamarnik

Docente de la
Licenciatura en
Comunicación Social
UNM

coragamarnik@gmail.com

El objetivo de este texto es hacer un recorrido por las principales tradiciones teóricas que pensaron lo popular. Analizar las diferentes posturas, preguntarse por los actores sociales, por sus prácticas de producción y consumo y por sus formas de resistencia frente a lo hegemónico. Nos proponemos realizar un recorrido histórico por el concepto y revisar el panorama actual de estudios en el área.

Analizar la cultura popular como un campo de lucha sigue siendo clave para entender los modos en que se reproduce, se resiste y se crean alternativas que permitan construir una sociedad más igualitaria. Al mismo tiempo, proponemos abrir una discusión respecto de la relación entre los estudios de cultura popular y de cultura escolar. Un debate y una producción teórica que todavía están pendientes.

Resistir, reproducir o crear: tres formas de pensar lo popular

Hablar de cultura popular implica referirse a dos términos con una larga tradición de análisis. Para el concepto de “cultura”, cuyo estudio es un capítulo importante de la historia de la antropología y la comunicación, se han construido múltiples definiciones a lo largo del tiempo: “conjunto de elementos simbólicos”, “conjunto de costumbres y valores”, “aquello que distingue a la humanidad de otros seres vivos”, “todo lo relativo al mundo de las significaciones”, “estilo de vida de un grupo”, “conocimientos, creencias, artes, leyes, moral”, “respuesta colectiva a necesidades vitales y existenciales”, etcétera. Pero el tema que aquí queremos desarrollar no es la cultura a secas, sino la cultura sumada a un adjetivo: la cultura

popular. La noción de “cultura popular” no es la suma de dos palabras sino una construcción en sí misma. El adjetivo introduce un quiebre, una ruptura: si existe algo que es popular es porque hay alguna otra cosa que no lo es. El adjetivo popular recorta y califica, habla de algo que no es.

El concepto “popular” nos remite al campo de la política, lo mismo que sucede con la palabra “pueblo”. Es un concepto que está resemantizado, sus usos le otorgan nuevos significados. Por eso decimos que el término popular es eminentemente político. Por otro lado, el uso común del término popular lo confunde con la idea de famoso y se le suele adjudicar un componente cuantitativo.

La idea de lo popular implica una noción de desnivel, de jerarquía, de diferencia: hay algo que es popular porque es inferior a algo que no es llamado popular. Y esta diferencia es la que nos remite a la desigualdad en el plano social y económico. La existencia de lo popular en el plano simbólico no puede ser vista como una esfera autónoma, sino que está íntimamente relacionada con lo que sucede en el campo de la producción y en el campo de lo político. Es una noción de desigualdad que nace en la esfera de lo económico y social. Esta idea de jerarquía, de una cultura “superior” y otra “inferior”, es una diferencia fuertemente ligada con lo político: hay una cultura “alta” versus una cultura “baja”, o una cultura “culta” versus una cultura “popular”. Esta idea de la división circula como una noción *naturalizada*, está instalada en el sentido común. Se habla de la cultura culta, de lo sublime y lo bello, mientras que la cultura popular queda en el lugar de lo degradado, lo feo, lo pobre.

Ahora bien, los que se encargan de definir qué es lo culto y qué no, son los mismos que se ubican en el lugar de lo culto: dicho de otro modo, es la cultura dominante la que define qué se entiende por cultura popular. Por esto se habla de una “violencia simbólica”, término desarrollado ampliamente por Pierre Bourdieu. Cualquier análisis que se quiera hacer

hoy de la cultura contemporánea no puede pasar por alto esta división entre cultura dominante y cultura subalterna.¹

Lo primero que podemos decir, entonces, es que el concepto de cultura popular es un concepto relacional. No se puede definir en sí mismo, de manera *esencialista*, sino que hay que definirlo en relación con otra cosa, y esa relación, además, es de tipo asimétrica y política.

Hay muchos autores que trabajaron estos temas y nos permiten pensar con profundidad esta relación. En este texto vamos a trabajar fundamentalmente con tres autores: De Certeau, Bourdieu y Gramsci, quienes proponen pensar el tema de la cultura popular a partir de tres pares de dicotomías: Letrado–No letrado; Legítimo–No legítimo; y Subalterno–Dominante, respectivamente.

Las tácticas de los débiles

De Certeau (1925–1986) fue un investigador francés que combinó en sus trabajos los estudios de historia, sociología, economía, literatura, crítica literaria, filosofía, religión y antropología. La combinación de todas estas disciplinas no podía sino construir una visión innovadora. Su libro *La invención de lo cotidiano* (1974) marcó un hito en los estudios sobre la cultura, al correr el análisis desde quien produce cultura y del producto cultural mismo, hacia el plano de quien la consume. Su interés estaba puesto en pensar cuáles eran las estrategias de los más débiles para resistir al poder dominante.

El autor francés realizó dos planteos clave a la hora de pensar la cultura popular. En el primer caso se pregunta si “es posible la existencia de la cultura popular fuera del gesto que la suprime”. En el segundo caso realiza una afirmación: “la cultura popular no tiene voz propia”. Vamos a analizar en profundidad estas dos cuestiones: De Certeau plantea que el saber construye poder y que este poder autoriza a un saber, esta premisa

viene de sus lecturas de Foucault, quien a su vez plantea que el que tiene el saber tiene el poder y el que tiene el poder tiene el saber. Si los que tienen el monopolio del saber, el conocimiento científico, aíslan un objeto, lo recortan, lo ponen en un museo, lo objetivan, en algunos casos también lo idealizan, lo que hacen es retirarlo de sus orígenes. De Certeau se pone a analizar cómo son los procedimientos del saber y plantea que lo que hace este saber para conocerlo es matar al objeto, quitarle vida. Para el autor es la misma operación de conocimiento –que retira un objeto determinado, lo clasifica y lo ordena– lo que genera, en ese gesto, un movimiento que reprime algo, es por eso que habla de “un gesto represivo que funda un saber”. Esa construcción de conocimiento se produce en el mismo momento en que un sector considera que debe domesticar y educar a otro, es decir, en el mismo momento en que se empiezan a considerar peligrosas las clases subalternas o populares: “hay que domesticar al buen salvaje”. La operación de construcción de saber y de conocimiento es constitutiva, dirá De Certeau, de una operación represiva, que dice lo que está bien y lo que está mal, lo que se puede y lo que no se puede hacer o decir. Al objeto se le quita la voz y ahora esa voz la tiene el investigador, con lo cual –va a plantear el autor– el saber que se construye sobre ese objeto habla más de los presupuestos del investigador que del objeto en sí mismo.

De Certeau, que está preocupado por analizar las estrategias de los débiles para resistir el poder, se hace más preguntas: ¿desde dónde habla la ciencia, desde dónde habla el investigador, desde dónde habla el que produce saber? ¿Cuál es el lugar que uno ocupa cuando produce saber? Estas preguntas sobre quién produce el saber y desde dónde se produce son las que permiten interrogarse si “es posible la existencia de la cultura popular fuera del gesto que la suprime”. Es decir, la cultura popular existe, pero no existe como tal, como objeto de conocimiento. Es en el momento en que se la conoce, se la clasifica, se la estudia con métodos que no son neutrales, que alguien investiga, analiza y hace preguntas, en que adquiere existencia. No como objeto empírico, sino como objeto de conocimiento.

Entonces, dice De Certeau y aquí vamos a la segunda afirmación, el problema es que “la cultura popular es *afásica*”, no tiene voz propia. No es que no existe en la realidad, no es que no tenga existencia empírica, no es que no la podemos ver, es que no tiene voz propia. No tiene una voz legítima, no tiene saber y no tiene poder. Y si los tuviera, es porque estaría hablando desde la cultura letrada, y entonces ya no sería cultura

1. Por supuesto que para pensar la cultura contemporánea, el otro concepto clave es el de la cultura masiva, pero no nos extenderemos en su explicación en esta oportunidad.

popular. Esta oposición “letrado-no letrado” no tiene que ver solamente con saber leer y escribir, sino con quiénes tienen el poder de disponer y de administrar los medios de expresión y de transmisión del saber. La cultura popular no tiene poder de nominación, no tiene poder de clasificación, no tiene los medios para hablar por sí misma.

En este marco, la escuela como lugar de transmisión de los bienes simbólicos ocupa un lugar central, ya que la educación es el dispositivo letrado por excelencia. Esto no significa que los sujetos populares no hablen, sino que no tienen una voz legítima. Su voz es capturada y puesta en circulación por los dispositivos legítimos: la escuela, el Estado, las políticas públicas, los medios de comunicación, etc.

Entonces, volviendo a la pregunta de si es posible la existencia de la cultura popular fuera del gesto que la suprime, vemos que es una pregunta bastante compleja porque implica que aquel que se dedica al análisis de la cultura popular es en realidad “el mismo que suprime” a la cultura popular. Como el problema ético del antropólogo que, cuando estudia al otro, da herramientas al dominante para que lo dominen o “domestiquen” mejor. Ahora bien, en el momento en que se captura una práctica que no tiene discurso propio, se produce una “representación”, se toma un elemento de la cultura popular y se lo representa (mediática, publicitaria o académicamente). Visto de esta manera, la cultura popular es la representación que hacen quienes tienen el poder de aquellos que no tienen una voz legítima para autorrepresentarse. La definición de representación en su sentido más básico es algo que está en lugar de otra cosa. En el caso de la cultura popular se puede hablar de violencia simbólica, ya que la cultura popular no tiene capacidad de nominación, no puede representarse a sí misma, no tiene los medios ni la legitimidad para hacerlo, alguien lo tiene que hacer por ella y ese es el rol del analista cultural.

De Certeau, como dijimos antes, es un muy buen lector de Foucault, quien estudió, entre otras cosas, los dispositivos de control y disciplina. Este autor planteó que todo dispositivo de control lleva en sí mismo algún punto de fuga, alguna válvula de escape. Todo poder tiene como contrapartida un “microcontrapoder”. De Certeau, si bien comparte la idea de Foucault, no se va a interesar por los dispositivos de control, sino por esos puntos de fuga, a los que él llama las “tácticas del débil”, pequeñas acciones cotidianas, rutinarias, individuales, minúsculas, que desafían de algún modo al poder. Si el mercado aumenta los precios, se



buscan las ofertas, se inventa el trueque, etcétera. De Certeau sostiene que esas pequeñas acciones van dejando huellas, marcas en el sistema, son como gotas de agua que van horadando la piedra.

Entonces, frente a todas las concepciones de la cultura como un repertorio de bienes simbólicos, De Certeau va a plantear que la cultura es otra cosa: son esos *desvíos*, esos atajos. Específicamente plantea que “la cultura popular es un modo de operar sobre los productos de otros”. Analizar la cultura, entonces, es analizar esas operaciones: lo que se hace con lo que nos dan. Esa vida rutinaria y cotidiana, aburrida, esconde acciones de resistencia, gestos que él llama “microrrevoluciones”. Esto trae un serio riesgo para los investigadores, porque en esta clave todo o casi todo puede ser leído como resistencia.

El otro tema que desarrolla De Certeau es lo que él llama *las minoritarias mayorías*, ese *oxímoron* que le permite decir que las grandes mayorías son en realidad minoritarias en términos culturales porque no producen, pero son consumidoras y en ese consumo hacen cosas. Lo que sucede es que esas acciones, por un lado, son tan cotidianas que no se ven, y por el otro son muy heterogéneas, ya que hay tantos consumos como consumidores. Para De Certeau hay unos sectores que producen *Cultura* (con mayúscula): la escuela, las bibliotecas, las academias, los lugares de legitimación del saber y una gran *minoritaria mayoría* que consume, de manera oscura, silenciosa, produce marcas y opera sobre esas producciones.

Estos planteos teóricos de De Certeau, si bien son profundamente innovadores respecto de la concepción de cultura popular que se tenía hasta entonces, contienen serios *riesgos*. Uno de los autores que los identifica y contesta es Carlo Ginzburg (Turín, 1939), un historiador italiano defensor de la microhistoria, cuya obra más reconocida es *El queso y los gusanos*. Este libro reconstruye la cosmogonía de un campesino del siglo XVI, un molinero del norte de Italia, a partir de dos juicios que le hizo la Inquisición. Esto es, analiza los rasgos propios de una cultura oral, popular, tradicional y campesina a partir de utilizar los fragmentos de cultura letrada. En este texto, Ginzburg plantea que la pregunta que se hacen algunos analistas acerca de si puede estudiarse la cultura popular fuera del gesto que la suprime (en clara alusión a De Certeau), es una *pregunta retórica* ya que, si se contesta que no, no se puede estudiar nada. Para no matar el objeto no lo estudio. La propuesta de Ginzburg, entonces, frente a esta imposibilidad, es que “hay que ser exasperadamente consciente de este gesto, exasperadamente consciente de los filtros que median entre la

voz del sujeto popular y el analista”, y desde ese lugar, desde esa exasperada conciencia, sí se puede analizar la cultura popular.

La cultura popular no existe

Pierre Bourdieu (1930-2002), con sus análisis acerca del capital cultural y el mundo de lo simbólico, con sus conceptos de campo y de *habitus*, permite un acercamiento a la categoría de cultura popular desde otro lugar. Él propone analizar la cultura a partir del binomio de lo legítimo y lo ilegítimo y, si la cultura es lo que se define como legítimo, la cultura popular es una apropiación degradada de este capital legítimo. Para Bourdieu no se derivan posibilidades de resistencia, oposición y contrahegemonía para la cultura popular, porque en definitiva esta cultura popular sólo se realiza en los márgenes permitidos por la cultura dominante.

Esta visión hizo que Bourdieu sea acusado de “pesimismo sociológico”, ya que el centro de su planteo es que no cualquier expresión de la cultura popular debe ser interpretada como un acto de resistencia o de autoafirmación, por el contrario, todas las formas de contracultura suponen, para Bourdieu, un cierto capital cultural sin el cual no hay posibilidad de resistencia. Esta es una posición muy polémica ya que supone que toda acción de contrahegemonía debe pasar por el espacio de lo dominante, debido a que toda contracultura exige un cierto capital cultural. La posición de Bourdieu acerca de la inexistencia de una cultura popular que no sea reflejo degradado o contestación culposa de la cultura legítima es criticada en un texto de Grignon y Passeron (1991) donde se plantea que analizar la cultura de los sectores populares como aquella producción simbólica que sólo *contesta o refleja* la dominación simbólica está reduciendo el fenómeno a una determinación externa. Los autores plantean que se opera en forma reduccionista al identificar lo popular y lo subalterno con las carencias y los límites de la pobreza. Esta visión teórica no deja ver la producción cultural de los sectores populares, resultado de su propia capacidad creativa. Daniel Míguez y Pablo Semán (2006) se preguntan al respecto: “¿por qué prefigurar la cultura de los sectores populares como un gusto que emerge de *su estado de necesidad* y que de ninguna manera estaría constituido por sus *grados relativos de libertad*?”.

Bourdieu, al contrario de De Certeau, no deja margen a las “brechas”, a los márgenes. Para él no toda rebeldía es liberadora. Los críticos de Bourdieu en este aspecto de su teoría se preguntan: ¿dónde está el margen para que las clases subalternas transformen lo que heredan o reciben de la clase dominante? En su defensa, hay otros autores que sostienen que la riqueza y solidez de los análisis de Bourdieu permiten, al proveer los instrumentos para conocer a fondo las prácticas, una operación de “desvelamiento” que posibilita la acción en mejores condiciones. En su libro *La miseria del mundo* (1999), una investigación profunda sobre el origen social del sufrimiento y la desdicha de los hombres y mujeres de sectores populares, el autor sostiene que “a pesar de las apariencias, lo que el mundo social ha hecho puede, armado de ese saber, deshacerlo. Lo que es seguro, en todo caso, es que nada es menos inocente que el *laissez-faire* (...) toda política que no saque plenamente partido de las posibilidades –por reducidas que ellas fueran– que son ofrecidas a la acción, y que la ciencia puede ayudar a descubrir, puede ser considerada como culpable de no-asistencia a persona en peligro”.

Bourdieu defiende una teoría de la acción, pero ésta recae fundamentalmente en los sectores que poseen un capital cultural legítimo.

Crear una cultura nacional y popular

El tercer autor que nos permite analizar de manera profunda la cultura popular es Antonio Gramsci (1891-1937), teórico marxista, fundador del Partido Comunista Italiano, diputado, periodista y pedagogo, entre otras cosas. Escribió en prisión los famosos *Cuadernos de la cárcel* que incluyen un análisis de la historia italiana y del nacionalismo, así como ideas y reformulaciones sobre la teoría marxista y las teorías educativas de entonces. Gramsci revoluciona el análisis de lo popular al plantear que es necesaria la construcción de una cultura popular contrahegemónica, que será el resultado de la superación dialéctica del “folklore”,² ya que

2. Para Gramsci el folklore es la forma más inferior de la cultura y del pensamiento filosófico de la clase subalterna. Es un producto derivado de la alta cultura de las clases

éste es una visión parcial de la vida, muchas veces resignada y conformista. Esa superación se puede realizar siguiendo tres pasos: rescatando la cultura popular para hacerla visible; legitimándola, es decir, poniéndola a la altura de otros objetos culturales; y superándola, lo que implica la producción, por parte de los sectores subalternos, de su propia *visión del mundo* emancipatoria. Para Gramsci, la cultura popular será legítima y superadora en tanto promueva una emancipación de los individuos. Pero si lo que se promueve es una subordinación resignada, entonces no se puede hablar de cultura popular. Esto implica una visión en la cual se llegará a la cultura popular como una transformación a través de la participación. La cultura popular es una construcción a realizar.

Los análisis de Gramsci tuvieron dos objetivos esenciales: por un lado, mostrar los procesos por medio de los cuales las clases dominantes ejercitan su control cultural y político. Por el otro, buscar al interior de la cultura popular un núcleo de ideas y experiencias que podrían convertirse en una concepción superior del mundo. La conclusión a la que llega es que es necesario crear una verdadera “cultura nacional y popular” para superar el “folklore”.

Veamos, con un ejemplo, cómo lo analizarían hipotéticamente los tres autores estudiados. En una investigación realizada por docentes del Seminario de Cultura Popular y Masiva de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, fueron entrevistadas chicas jóvenes de sectores populares que van a bailar cumbia. Las dos investigadoras les preguntaron a las chicas qué opinaban de las letras de las canciones (que son claramente sexistas y denigradoras del rol de la mujer) y las respuestas fueron que las letras no les gustaban, que eran guarangas, machistas, groseras, etcétera, pero que cuando estaban bailando no les importaba lo que decían las canciones. Ellas disfrutaban la cumbia y lo que buscaban en esas ocasiones era bailar y divertirse. En términos de De Certeau, para ellas el baile es un lugar de goce, un lugar de resistencia, de desvío, donde, a pesar de las letras que las denigran, se pueden divertir igual. Construyen su propia práctica en los márgenes y a pesar del discurso dominante.

dominantes y su función es la de mantener a dicha clase en una posición subordinada. Utiliza ese concepto para explicar lo que generalmente se define como sentido común y para denominar todas aquellas prácticas que normalmente llamamos populares. No hay que confundir con el uso del término folklore como conjunto de las tradiciones, creencias y costumbres populares.



¿Que diría Bourdieu de esta práctica? Que no hay ningún elemento de resistencia, sino que, por el contrario, hay una práctica de reproducción que termina legitimando las letras denigrantes, mientras que Gramsci plantearía, en cambio, que es necesario estudiar qué es lo que conecta la cumbia con el disfrute de estas chicas y propondría crear una música que, permitiendo el goce y el disfrute, contenga letras emancipadoras.

A pesar de las contradicciones, de las enormes diferencias teóricas, de las contraposiciones, de los diferentes conceptos y lenguajes desde los cuales los autores construyen su modelo teórico, hay algo en lo que coinciden todos: para pensar la cultura popular es importante la idea de relación oposicional. En las tres perspectivas analizadas hay una mirada relacional, que propone una lógica asimétrica atravesada por el poder. No se puede analizar la cultura popular como un objeto aislado. Todo análisis debe tener en cuenta, en todo caso, la relación que existe entre la cultura popular y la cultura oficial, esa relación asimétrica de influencia recíproca. Pero aun cuando se analice un objeto de la cultura popular de esta forma, no se puede perder de vista que el monopolio de los medios de expresión, de la cultura legítima y de la lengua es de la cultura letrada. Se pueden buscar esas zonas de indeterminación relativa donde los sujetos populares tienen ciertos grados de autonomía para producir creativamente, pero no podemos perder de vista la desigualdad simbólica y material desde la que se parte.

Los riesgos de analizar lo popular

Cuando trabajamos con dimensiones como la de cultura popular, uno de los mayores riesgos es el análisis etnocéntrico, es decir, sobreimprimir sobre las clases populares la visión de la cultura legítima. El etnocentrismo implica identificar los valores propios de una clase social como *los* valores universales y considerar entonces “inferior”, “no civilizado”, “salvaje”, etcétera, a otros grupos sociales que no pertenecen al mismo sector que aquel que hace el análisis.

El otro riesgo es el de la idealización. El análisis idealizado de la cultura popular se relaciona históricamente con movimientos políticos ligados a lo que se denomina “populismo”. El populismo implica un rescate de lo

popular en el marco de una política cultural más amplia, que confronta con la clase dominante y que, en el mejor de los casos, considera lo popular como “folklore pintoresco”. En Argentina, el primer peronismo es el momento donde aparece una legitimación de la cultura popular desde el poder. Hay una idealización romántica de la cultura popular.

En los análisis de cultura popular se producen oscilaciones entre estas dos posturas riesgosas: la populista y la etnocéntrica. La postura populista se involucra, se mimetiza con lo que analiza hasta perder de vista la opinión propia. La mirada etnocéntrica analiza la cultura popular desde una jerarquización de valores que naturaliza la diferencia. Un tercer riesgo es el que proviene del análisis de De Certeau: ver en toda práctica popular (ir a la cancha, bailar cumbia, creer en un santo, hacer compras, mirar televisión, etcétera) una práctica de resistencia.

¿Qué hacer para escapar a esos riesgos? Es importante, cuando uno analiza situaciones, prácticas u objetos de la cultura popular –pensemos por ejemplo el fútbol, los carnavales, la murga, tomar mate, etcétera–, ubicar dichas prácticas en tiempo y espacio. Analizarlas en momentos concretos, describiendo los aspectos relacionados de esa práctica de cultura popular con la cultura dominante y con la cultura (también dominante) masiva. Y pensar que ningún análisis es fijo en el tiempo. Una práctica que en algún momento fue de resistencia puede dejar de serlo y viceversa.

Un poco de historia

La división entre el mundo de lo culto, de lo letrado, de lo civilizado por un lado, y el mundo de lo popular, lo “bárbaro”, lo “salvaje” por el otro, nos remonta hasta principios del siglo XIX. Una de las primeras formas de estudiar lo popular tenía que ver con atravesar esas fronteras. Renato Ortiz (1996) señala que lo popular era algo que se tenía que ir a conocer. Hay una idea de diferencia espacial entre un mundo y el otro. El folklorista, el estudioso del mundo de lo popular, iba hacia su objeto.

En Argentina, el interés por estudiar la cultura popular tiene una larga tradición, con nombres como Raúl Scalabrini Ortiz, Fermín Chávez,

Arturo Jauretche y Juan José Hernández Arregui, entre otros. En la década del 70 aparecen los primeros textos que analizan, desde el campo de la comunicación, la relación entre la cultura popular y los medios. Aníbal Ford, Jorge Rivera y Eduardo Romano (1990) se plantean la tarea de recuperar el patrimonio cultural que había sido menospreciado por la cultura de elite, como los folletines, las letras de tangos y la poesía popular, entre otros. Pero es la década del 80 la que instala definitivamente en la agenda académica los estudios sobre cultura popular. Hasta entonces, los estudios de comunicación y, entre ellos, los que analizaban las prácticas de los sectores populares, estaban influidos por la llamada Teoría de la Dependencia. En la década de los 70, una década signada por rebeliones populares y dictaduras militares, las investigaciones se proponían rastrear las raíces del imperialismo cultural. Predominaban la crítica ideológica inspirada en la tradición marxista y los análisis semiológicos bajo la influencia del estructuralismo. Los medios eran vistos como aparatos ideológicos del Estado, se denunciaba la manipulación en la instancia emisora y la alienación en la recepción. Se hacían detallados estudios acerca de la propiedad de los medios. En los 80, el análisis de la cultura se complejiza en América Latina, a partir de la relectura de Gramsci y de la influencia de la Escuela de Birmingham. Con la recuperación democrática en todo el continente, comienza a haber desplazamientos importantes desde el punto de vista teórico. Uno de ellos es el pasaje del concepto de dominación –que implicaba un análisis del uso de la violencia, del Poder con mayúscula, más monolítico y absoluto– al de hegemonía y consensos. Dos autores fueron muy influyentes en los estudios de cultura y comunicación en la segunda mitad de los 80: García Canclini con su libro *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad* y Jesús Martín Barbero con *De los medios a las mediaciones*. La revalorización de los sujetos y sus prácticas, el lugar de las mediaciones, las prácticas de recepción y los estudios de cultura popular son algunas cuestiones que resurgieron con fuerza en este período. Un ejemplo de los análisis que circulaban en esa década lo expresa este párrafo de Néstor García Canclini (1984): “en la década de los setenta, los estudios encarados desde el modelo anterior mostraron su unilateralidad, su fatalismo, sus deficiencias para explicar muchos aspectos de la cultura popular. Bajo la influencia gramsciana, se prestó atención a la capacidad de réplica y autonomía de las clases subalternas. El avance de movimientos políticos alternativos y la inserción esperanzada de intelectuales en ellos fomentaron una exageración opuesta a la del decenio anterior: se insistió tanto en la contraposición de la cultura subalterna y

la hegemónica y en la necesidad política de defender la independencia de la primera, que ambas fueron pensadas como exteriores entre sí. Con el supuesto de que la tarea de la cultura hegemónica es dominar y la de la cultura subalterna es resistir, muchas investigaciones no parecen tener otra cosa que averiguar fuera de los modos en que una y otra cultura desempeñan sus papeles en este libreto. (...) Una primera regla metodológica es no sustancializarlos en agentes determinados: no existen sectores que se dediquen *full-time* a construir la hegemonía, otros entregados al consumismo y otros tan concientizados que viven sólo para la resistencia y el desarrollo autónomo de una existencia popular alternativa”.

A su vez, este autor recibió una crítica en un debate histórico para el campo, de J. Brunner, quien le planteó incurrir en una incongruencia teórica al mezclar en una única postura a Gramsci con Bourdieu. Como vemos, preguntarse por la cultura popular parece ser, sobre todo, preguntarse por quiénes piensan y desde qué lugares este objeto tan escurridizo.

Otro autor que trabajó la cuestión de lo popular tempranamente en Argentina fue Mario Margulis (1982). Este autor planteaba que “la cultura popular es la cultura de los de abajo, fabricada por ellos mismos, carente de medios técnicos. Sus productores y consumidores son los mismos individuos; crean y ejercen su cultura. No es la cultura para ser vendida sino para ser usada. Responde a las necesidades de los grupos populares”. El autor se proponía estudiar la cultura popular auténtica, dentro de un contexto social de dominación y explotación, y encontró en el sistema de respuestas solidarias, creadas por los grupos oprimidos, una respuesta: “la cultura popular surge en los sectores populares de la conciencia compartida –aunque en sus comienzos ésta sea una conciencia vaga, poco lúcida– de sus necesidades, carencias y opresión, y a su vez genera conciencia, solidaridad, un lenguaje y un cúmulo de símbolos, que permiten avanzar en la toma de conciencia y en la acción. *La toma de conciencia popular pasa por sus propias creaciones*, elaboradas y compartidas por sectores oprimidos a partir de una actividad solidaria. Y en esas formas culturales creadas por ellos reconocen y verifican sus circunstancias y su potencialidad de acción”.

Estos son sólo dos ejemplos de los múltiples textos, autores y perspectivas que a lo largo de la década del 80 analizaron lo popular. En la década del 90, en cambio, se redujeron notablemente los estudios sobre estos temas. La investigación en comunicación y cultura se empezó a teñir de “culturalismo”. Se comenzó a estudiar el rol del mercado como un

lugar de socialización, el consumo como constructor de ciudadanía. Los estudios de cultura popular se desplazaron, dejando lugar a los análisis sobre globalización, identidades, consumos. En síntesis, se comenzaron a estudiar las diferencias en vez de las desigualdades.

De la cultura popular a la(s) cultura(s) popular(es)

En la actualidad los estudios de cultura popular resurgen bajo una nueva forma. En las publicaciones recientes, más que una discusión teórica o diálogo entre autores, hay descripción de objetos, trabajos etnográficos, investigación de prácticas concretas. Prima una bibliografía que estudia casos específicos: el fútbol, las bailantas, los santos, los movimientos piqueteros, las prácticas de clientelismo político, la religiosidad, los consumos estéticos, los libros de autoayuda, los *best-sellers*, el “rock chabón”, etcétera.

Dicen Daniel Míguez y Pablo Semán al respecto, en la “Introducción” a su libro *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*: “el campo de estudios de la cultura popular se ha transformado en un archipiélago: se multiplican los ‘estudios de caso’ o ‘etnografías’ de tal o cual grupo o sector social (los pobres, los marginales, los villeros, los piqueteros, los cartoneros, etcétera), pero se pospone la reflexión acerca de aquello que los estudios particulares revelan sobre una realidad mayor. (...) El problema es que cuando esta perspectiva se lleva al extremo peca de un particularismo y de un empirismo que dificultan arribar a niveles adecuados de generalización”. Aparecen también nuevas reflexiones, nuevos conceptos puestos en juego, nuevos cruces teóricos. Un ejemplo de ello es el planteo de los mismos autores, que, haciendo un balance de los estudios sobre culturas populares en la actualidad, plantean: “ahora es posible precisar algo más los mecanismos que operan en este proceso creativo de la cultura popular partiendo de otra perspectiva. (...) Los trabajos que relevamos hasta aquí exploran la experiencia de la subordinación partiendo de sus dimensiones colectivas. (...) Además de su dimensión político-colectiva, la experiencia de la subordinación puede concebirse como una

amenaza psicológica a la autoestima y la integridad personal. El sujeto se encuentra colocado entre los grupos que, a la luz de otras miradas sociales (muy potentes y plenas de consecuencias), tienen menos valor y, de hecho, participan desfavorablemente en relaciones de distribución y apropiación de bienes materiales y simbólicos. Así, junto a la dimensión colectivo-política de la subordinación sectorial, subyace en la cultura popular la experiencia individual de amenaza identitaria y material, y de frustración personal”.

Si en los 80 el objeto de estudio era *la* cultura popular, ahora hay un pasaje de lo singular a lo plural: se habla de *las* culturas populares. Esto muestra un corrimiento teórico y metodológico al mismo tiempo. Si antes predominaba el análisis de la cultura popular como “objeto exótico” desde un etnocentrismo elitista o como un objeto idealizado por un populismo romántico (en sus tendencias más extremas), ahora predomina una visión particularista. Desde el punto de vista metodológico se estudian prácticas específicas, se observa, se entrevista, se hacen trabajos de campo, se reconstruyen las ideas políticas que hay detrás de esas prácticas: un comedor escolar, una actividad religiosa, un gusto musical, el rol de las mujeres en sus casas, etcétera. Se reconstruye el sentido de esas prácticas a partir de lo que los sujetos mismos plantean, se analiza su visibilidad, su relación con los medios de comunicación. El investigador se instala a la altura de los sujetos. Se intenta observar con una mirada despojada de visiones teóricas preconstruidas, en una revalorización de lo micro. Esto tiene sus consecuencias. Es verdad que se gana en diversidad, en profundización del saber en los estudios de caso. Se proponen nuevos objetos y se ensayan mejores herramientas de análisis, lo que en definitiva permite una comprensión más significativa de los procesos que afectan a las clases populares. Pero esto mismo trae aparejado también serios riesgos, lo que comúnmente se llama “confundir el árbol con la botánica”, esto es, perder de vista los análisis totalizadores, que hacen hincapié en las condiciones de desigualdad económica y social de los sectores involucrados. En definitiva, ganar en el detalle a partir de una visión culturalista a riesgo de olvidarse de la vieja y nunca superada noción de clase.

La dicotomía entre la cultura popular y la cultura escolar

La relación entre la cultura escolar y la cultura popular, tanto en el plano de la investigación teórica como en las prácticas concretas del trabajo escolar, es una deuda pendiente. La cultura popular *entra* a la escuela de todas formas, pero, con algunas excepciones, ni desde el campo de los estudios de educación ni en los trabajos de análisis de las culturas populares existen reflexiones sobre las implicancias y complejidades que produce el choque de estas dos culturas.

El autor que mayores aportes hizo para pensar la relación entre cultura popular y educación fue Gramsci. Beatriz Sarlo, en su texto “Culturas populares viejas y nuevas” que escribió en su libro *Escenas de la vida postmoderna* (1994), problematiza el impacto de los cambios culturales en la sociedad contemporánea y analiza las culturas populares en relación con la escuela pública. Según la autora: “en una escuela fuerte e intervencionista, los letrados impusieron valores, mitos, historias y tradiciones a los sectores populares. Pero también fue el espacio laico, gratuito y teóricamente igualitario donde los sectores populares se apoderaron de instrumentos culturales que luego utilizaron para sus propios fines e intereses. La escuela, sin duda, no enseñaba a combatir la dominación simbólica, pero proporcionaba herramientas para afirmar la cultura popular sobre bases distintas, más variadas y más modernas que las de la experiencia cotidiana y los saberes tradicionales. A partir de esa distribución de bienes y destrezas culturales, los sectores populares realizaron procesos de adaptación y reconversión muchas veces exitosos. Las mujeres, en especial, conocieron tempranamente la igualdad legal que exigía su presencia en la escuela tanto como la exigía a los varones”.

La escuela fue un factor esencial de modernización liberadora de los sectores populares que comprendieron el valor del saber y supieron valerse de él, contradiciendo las posturas reproductivistas que veían en toda transmisión del conocimiento una imposición del poder.

La idea de una educación democrática depende, entre otras cosas, de los lazos de comunicación que se establezcan entre la cultura escolar y la cultura popular. Los sectores populares no poseen ningún recurso todopoderoso para compensar por sí solos las desigualdades simbólicas (desigualdad en el acceso a las instituciones educativas, desigualdades

frente a las posibilidades de elección de ofertas audiovisuales, desigualdades de formación cultural de origen, etcétera).

La creación de nuevas universidades públicas y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual promulgada en el 2009 fueron en ese sentido fuertes políticas de Estado que fortalecieron simbólica y materialmente la posibilidad de contribuir, en términos de Gramsci, a crear una verdadera cultura popular. Y acá sí, todos los protagonistas del espacio educativo y comunicacional tenemos un gran compromiso.

Bibliografía

- Alabarces, Pablo (2004): "Cultura(s) [de las clases] popular(es), una vez más: la leyenda continúa. Nueve proposiciones en torno a lo popular". En *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, III, 23, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, marzo.
- Bourdieu, Pierre (1988): "Los usos del pueblo". En *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.
- Brunner, J. J. (1988): "Notas sobre cultura popular, industria cultural y modernidad". En *Cultura transnacional y culturas populares*, Lima, Ipal.
- De Certeau, M. y L. Giard (1999): "Envío" (257-269). En M. De Certeau, L. Giard y P. Mayol: *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*, México, Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, Michel (en colaboración con Dominique Julia y Jacques Revel) (1999): "La belleza del muerto: Nisard". En *La cultura plural*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ford, Aníbal, Jorge Rivera y Eduardo Romano (1990): *Medios de comunicación y cultura popular*, Buenos Aires, Legasa.
- García Canclini, Néstor (1982): *Las culturas populares en el capitalismo*, México, Nueva Imagen.
- García Canclini, Néstor (1984): "Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular". En *Revista Nueva Sociedad*, número 71, Marzo-Abril.
- Ginzburg, Carlo (1981): "Prefacio" a *El queso y los gusanos*, Barcelona, Muchnick.
- Gramsci, Antonio (1961): "Observaciones sobre el folklore". En *Literatura y vida nacional*, traducción de José Aricó y prólogo de Héctor Agosti, Buenos Aires, Lautaro.
- Grignon, C. y J. Passeron (1991): *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Margulis, Mario (1982): "La cultura popular". En Adolfo Colombres, compilador, *La cultura popular*, México, Premiá.
- Míguez, Daniel y Pablo Semán (2006): *Entre cumbias, santos y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*, Buenos Aires, Biblos.
- Ortiz, Renato (1996): "El viaje, lo popular y lo otro". En *Otro territorio*, UNQ.
- Rodríguez, María Graciela (2003): "Representaciones populares: el juego incompleto". En Gustavo González, compilador: *Comunicación, integración y participación ciudadana*, Santiago de Chile, ASEPECS.
- Sarlo, Beatriz (1994): *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura*, Buenos Aires, Ariel.
- Semán, Pablo (2006): *Bajo Continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*, Buenos Aires, Editorial Gorla.

El paisaje como decisión geocultural en el pensamiento de Rodolfo Kusch

Matías Ahumada

Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM

matiaspab@gmail.com

“Él siempre estuvo aquí. Sobre esta tierra.
Su boca ha sido náufrago y testigo.
Por donde fuera el viento iba su rostro
buscando semillar y hacerse sitio”.

(Armando Tejada Gómez,
Incendio del compadre)

Una de las temáticas centrales de la filosofía kuschiana aborda la cuestión de la cultura como un acto, antes que como un inventario de cosas, como un movimiento del pensar de una comunidad vinculado intrínsecamente con el suelo que la sostiene y que habita. Este movimiento es del tipo de la decisión geocultural: la manera propia, idiosincrática, en que una comunidad coloca su pensar sobre su hábitat geográfico. Tal sobredeterminación cultural o investidura simbólica sólo puede darse en formas específicas, asumiendo las características de las comunidades concretas que las elaboran y dibujan así los rasgos de un universal-propio, una proyección global de la situación cultural vivida.

Una comunidad no se reconoce a sí misma por fuera del ámbito que habita. No hay exterioridad definitiva, sino algo así como una interioridad proyectada en la montaña, el valle o el llano. En este sentido el primer rasgo que caracteriza a una geocultura es, tal como su nombre lo sugiere, su capacidad de reconocer en la geografía que habita las fuerzas, los matices, los detalles y los movimientos de un modo de existir particular, de una manifestación específica de la vida que, en la forma de símbolos, mitos y rituales, adquiere por esto el status de paisaje. Se trata del ámbito vital, del domicilio signado por la existencia que significa más que el terreno que se pisa. Al reconocerse en un espacio mucho más inmenso y antiguo que uno mismo, el sujeto encuentra en la dimensión del paisaje la constatación de un orden telúrico-cósmico como latencia

y presión de un absoluto. Así, lo geográfico, por interposición de la cultura, deviene paisaje desde el origen. El símbolo inviste la piedra, el río, el árbol y el animal, señalando el latir de una existencia siempre comunitaria. Anterior al sujeto está siempre el paisaje y la comunidad, su guardiana y propiciadora. La comunidad es la que prescribe los movimientos rituales necesarios para dialogar con el paisaje y lograr que el mismo le sea favorable. En otras palabras, se trata de la forma propia y colectiva del ser-en-el mundo como estando de una determinada manera y a través de una tonalidad existencial particular. Así, por un lado, el mismo mundo no es una simple exterioridad opuesta al sujeto, sino que es lo que la comunidad hace de él a través de su pensamiento, de sus prácticas, de sus valores y la manera en que lo proyecta sobre su territorio. Por otro lado, para Rodolfo Kusch, en la América andina la investidura geocultural se realiza en términos de acontecimientos más que de objetos. Advertimos así, en la unidad geocultural, la presencia de un polo de atracción existencial que, en el símbolo, carga de significación el acontecer espacio-temporal circundante. Este mismo movimiento, que Kusch también expresa como gravidez del suelo, está presente en la vitalidad de toda comunidad, originando por esto la diversidad cultural como manifestación de la coexistencia de múltiples unidades geoculturales. Y de esta manera es posible indicar un otro tipo de universalidad o totalidad, esta vez ya no cargada de las pretensiones totalitarias de los pueblos tradicionalmente dominantes y expansivos: lo universal radica en la relación particular que toda comunidad o pueblo entabla con el paisaje que (lo) habita.

Esto es posible por seminalidad, es decir, por la puesta en juego de la clave de la mentalidad indígena y popular americana, según la cual el mundo es potencia de vida, de crecimiento y también de declinación-renovación. Tal potencia se encuentra instalada en un presente inmenso que ya está dado, y por esto no necesita proyectarse en ninguna trascen-



dencia a la manera occidental, sino que se concreta en la cotidianeidad: “la concepción del mundo de ellos (los campesinos indígenas) tiene una especial preferencia por los acontecimientos más que por los objetos y, además, todo lo conciben en términos seminales de crecimiento, ya que el hombre, las plantas y el *ayllu* (comunidad), todo esto, se vinculan con conceptos que hacen referencia a dicha seminalidad. Finalmente, concreté esta forma de ver el mundo con la expresión *ucamau mundajja* (el mundo así es) que me expresara cierta vez un *yatiri* (brujo) de Tiahuanaco” (Kusch, 2000a).

En resumen, el movimiento de investidura simbólica del paisaje, en tanto decisión geocultural de una comunidad, tiene el mismo carácter que el depositar la semilla en la tierra. Pertenece al mismo registro. El “así es” del brujo expresa la decisión de la comunidad de encontrar en las fuerzas de lo real la necesaria potencia de sostén de la propia vida y pensamiento. El arrojar la semilla es apuesta a mantener el equilibrio del cosmos, tanto para el alimento material encarnado en la papa, el maíz o el frijol, como para el alimento mítico, encarnado en el rito, la copla o el relato. Ese movimiento seminal produce el arraigo simbólico, la identidad cultural que, manteniendo su suelo, crece y se conecta con otras identidades.

Lo mestizo

En el pensamiento kuscheano campea constantemente una fascinación por esa resultante cultural que es América. Esa inter-contaminación simbólica y material que se pone en marcha por lo menos desde la conquista europea genera una serie de múltiples simbiosis que, instanciadas en sus tiempos y lugares propios, van fagocitando constantemente una falsa identidad pura e ideal para mantener la vigencia de todas las matrices concretas que hacen al continente. Esta vigencia es ambivalencia, distancia, tensión, no-conciliación. En *La seducción de la barbarie*, un escrito de psicología cultural que lee en la secuencia histórica americana la particular dialéctica de lo mestizo, la intersección entre el Viejo y el Nuevo Mundo implica la relación conflictiva y en tensión de la fuerza vegetal de la tierra, del ámbito que Kusch llama “demonismo”, con la fuerza de la ficción ciudadana en tanto voluntad de construc-

ción propia del individuo europeo que pretende un espacio exterior a toda vegetación, recortando así la interioridad falsa de la ciudad. Estas fuerzas ambivalentes, por ser fuerzas en constante e inevitable interpenetración, habitan en el plano de la “mente social” y desde ahí presionan. El demonismo encarna el inconsciente cultural, lo reprimido, lo negado que pugna por retornar y manifestarse. La ciudad es la autoconciencia de una clase de individuos angustiosos y por esto industriales. Lo mestizo se engendra en una dimensión intermedia, el subconsciente que trae algo de las fuerzas vegetales y telúricas, y que elabora al mismo tiempo una máscara blanca, parafraseando a Fanon. La psique social, señala Kusch, se conforma por una serie de capas superpuestas e inconfesadas.

Lo americano es entonces, en Kusch, víctima doblemente amputada del vegetal y la idea, esto es, de la atracción invencible del caos del paisaje y de la forma plena y ordenada del pensamiento. Por eso su signo será en todo momento mestizo: *Quetzalcóatl* es imagen de la yuxtaposición, nunca de la conciliación, de los opuestos del mundo. Esta condición, leída primeramente como fracaso de la propia integridad en la cultura originaria (Kusch, 2000b), será la fuerza misma de la fagocitación como modo de resistencia subterránea que mantendrá la presencia de las culturas avasalladas más allá de los esfuerzos de borramiento de Occidente. La mezcla constituye una fortaleza, una promesa, pero que se encuentra soslayada, depuesta al fondo de la conciencia, denegada y desestimada. La realidad es que nuestra identidad, en tanto americanos, es desde el origen alteridad, esto es, constituida por la irrupción de un otro que desencadena un inmenso proceso humano signado por la fusión violenta y llena de contradicciones. Este proceso de mestizaje contiene para Kusch un potencial de transformación del continente, la posibilidad de hacer, en América, el mundo de vuelta (Kusch, 2008). “Desde el punto de vista indígena, es natural que se dé la fagocitación, dado que ser alguien es transitorio y de ningún modo inmutable y eterno. Por eso el ser alguien y el estar aquí mantienen una relación como de hijo a madre. (...) Esa fagocitación ocurre en la misma medida en que la gran historia –o sea, la del estar– distorsiona, hasta engullirla, a la pequeña historia la del ser” (Kusch, 1999).

Uno de los principales rasgos de esta condición mestiza americana es que “nos impide ser totalmente occidentales” (Kusch, 1999). Todos nuestros proyectos adolecen de una insuficiencia, de una oscuridad que opaca la claridad del proyecto moderno que importamos a nuestras naciones en el afán de construirlas como tales. En definitiva se trata, para Kusch,

de la genética cultural indígena que opera desde nuestro inconsciente colectivo y que se manifiesta en los modos vitales de los pueblos del interior, el campesinado y el mundo rural, los sectores populares de las grandes ciudades y nuestro sedimento cultural gauchesco que en el fondo participa del viejo planteo del mero estar (Kusch, 1999). Pero es precisamente este sedimento, esta genética, esa insuficiencia occidental, la que contiene la posibilidad de la creación de formas de existencia que puedan situarse por fuera de las derivas globalizantes-excluyentes del mundo occidental, desplegando un pensar vital que cargue de sentido a su agotado y nihilista proyecto, porque no están contaminadas de una pretensión de totalidad y objetividad que las sitúe en un no-lugar o “punto cero” (Castro-Gómez, 2010) de enunciación cultural autorreferencial y universal. Esta falta de pretensión totalizante otorga a la condición geocultural mestiza la potencia del crecimiento. No hay agotamiento cuando la cultura se vive a sí misma como situada, arraigada en un determinado paisaje, porque esta condición-limitación le permite crecer en la interrelación y enriquecimiento intercultural –otras expresiones más actuales para designar los procesos de mestizaje. El crecimiento es resultado de esa autoconciencia geocultural, a diferencia de una cultura que, borrando su adherencia a una tierra particular, elabora una linealidad espacio-temporal que constriñe toda diferencia en pos de la mismidad de su relato-experiencia, lo que la lleva al punto de no retorno en esa experiencia al momento en que ya no puede dar más de sí: “el *logos* tiene la capacidad de encontrarse consigo mismo en su propio límite y, en consecuencia, de encontrar allí también lo que excede su significación. El *logos* llegado a sus fines ha cercado el espacio general de la significación al anillar la historia del nihilismo” (Nancy, 2003).

Conciencia mítica y ontología del pobre

Un operador seminal es un dador de sentidos que posibilita al sujeto una actitud de valoración existencial propia. Su esencia no se encuentra en una determinación objetiva o instrumental, sino que más bien se intuye como estando a disposición de las necesidades específicas y situadas de un sujeto al momento de dar sentido a su existencia en cada una de las dimensiones de su cotidianidad. Esta característica de “disposiciona-

lidad” bloquea todo intento de significación unívoca y unidireccional, como cuando se busca la definición del objeto o tema de que se trata o cuando se pretende identificar algo así como eventos mentales o estados-contenidos de conciencia. Tal indefinición habla más bien de una “consistencia emocional”, en el sentido de tener la fuerza de una revelación, antes que de un conocimiento de tipo objetivo o categorial. El operador seminal siempre abre un campo como juego de significaciones y nunca se define él mismo como noción acabada, sino más bien se revela como un fondo que hace posible el ordenamiento de las diversas valoraciones que el sujeto hace del mundo y de su decir-pensar. En este sentido es, como dice Kusch, una fuente de significados, y de ahí la seminalidad como característica fundamental. Estas dos principales funciones, una poética (creativa) y otra cósmica (ordenadora), brindan la suficiente seguridad existencial a los sujetos individuales y colectivos para encarar el mundo.

Al respecto, y analizando el pensar de Anastasio Quiroga y los actos mágicos de la puna, Kusch encuentra que “los contenidos enunciados entonces ya no resultan determinantes, sino que tienden a ser disponibles para dar lugar a elementos emocionales, en éste caso (el de Quiroga) estructurados en un juicio ético. Ocurre algo parecido con los rituales indígenas del altiplano. En estos, el brujo traza un recinto sagrado con los utensilios y la significación de éstos se torna disponible. Entonces, cuando se pregunta a un brujo por el significado de algún elemento ubicado en ese recinto, suelen contradecirse. Cualquiera puede significar, por ejemplo, el rayo, o el hombre, o la tierra, o lo que fuera. Incluso el brujo considera innecesario decir qué significa, pero suele agregar en aymará *‘waliki’* (está bien). Tanto esto último como el juicio moral de Quiroga, coinciden, o mejor, apuntan a lo mismo, en suma, son áreas condicionadas por la vida emocional donde la participación del sujeto llega al máximo, ya sea porque hay un requerimiento moral o una actitud mágica” (Kusch, 2008).

Ahora bien, dado que los operadores seminales no son prerrogativa de una cultura en especial, sino precisamente las fuentes simbólico-existenciales para el sostenimiento e identificación de cada unidad geocultural de que se trate, podemos encontrar que las mismas funciones y rasgos se dan en los mitos que los sujetos colectivos crean para investir simbólicamente su geografía vital. Al respecto, y tomando el ejemplo de una informante, señala Kusch que “el mito le ofrece un campo objetivo que le permite el libre juego de su creencia y también su velada ocultación.

(...) En Ceferina se da entonces por una parte el juego racional menor que consiste en recurrir al relato como quien encuentra una causa, pero por el otro mantiene en toda su plenitud su conciencia mítica. El mito cumple la función de un escalafón que no sólo delimita un campo para el relato, sino que además retraduce en otro campo más verdadero lo que Ceferina quiere decir. En verdad ella no quiere decir el mito, sino que quiere atestiguar con él la vigencia de un orden más profundo, o mejor, más verdadero. En cierto modo el mito totaliza su pensamiento real” (Kusch, 1978). El mito parece actuar condensando la energía emocional de todo un colectivo determinado, dando la posibilidad de crear significaciones que operan como expresiones de identidad de una comunidad, porque le otorgan un sentido de ubicación temporal al darle un origen y un relato que la contiene en una historia propia por ser vivida por los abuelos primigenios que dieron comienzo a su vida en común, y también sitúan a la comunidad en un espacio pre-objetivo que es el paisaje.

En resumen, la manifestación de lo emocional en el mito está ligada indefectiblemente a la libertad de creación, creación de sentidos por la disposición del mito que abre un campo de significaciones, creación de valores que tiñen afectivamente el mundo, creación de acciones cargadas de valencia vital por estar enraizadas en una cosmovisión compartida, heredada y a la vez susceptible de ser constantemente reinterpretada por la comunidad: “en el pensamiento indígena los símbolos no son un caprichoso camino indirecto de expresión, sino la manifestación adecuada, la exigencia de una realidad que generalmente, para los indígenas, tiene otro lado; es dual. (...) Los símbolos exponen simultáneamente los opuestos que en la experiencia suelen mostrar alternativamente su predominio. Esta cosmovisión abre, para cada momento particular de la experiencia, su otro polo” (Reyes, 2009).

El dinamismo se revela por el carácter ambivalente, creativo y seminal del símbolo. Gracias a la excedencia de sentido que está presente, como por su lado opuesto, en el sentido actualmente manifiesto de un símbolo, su fuerza opera constantemente renovada y original. A la vez no se trata de mostrar, mediante el símbolo, una “otra cosa” al modo de un *transcendens* al sentido presente, sino que, al ser la realidad en sí de carácter dual, el movimiento simbólico del mito presenta directa y plenamente lo real, porque precisamente lo hace mostrando el juego de los opuestos, de la dialéctica “mismo-otro”. Teniendo presentes estos rasgos, podemos encontrar signos de esta energía seminal en los frutos que las unidades geoculturales producen. Así, accedemos a la experiencia de la intui-

ción existencial que elabora significaciones vitales conduciéndonos por los productos culturales, no entendidos desde la lógica occidental, sino como auténticas generaciones de vitalidad socio-cultural que son efectivamente expresiones de una identidad. Es en esta dirección que la reflexión nos puede mostrar los diversos valores-sentidos que un pueblo le da a sus producciones, y el criterio de discernimiento lo constituye el poner en juego la polaridad “causalidad seminal-causalidad mecánica”.

Si la pulsión de significancia más fuerte proviene del ámbito del ser como proyección determinante y objetivadora, como imposición externa y enfrentamiento a un mundo por conquistar, antes que una disposicionalidad emocional que busca darse un mundo cargándolo de sentido vital, entonces los operadores seminales terminan desplazados por lo que Kusch llama “sucedáneos”, esas suplencias que conforman una especie de segunda naturaleza y pretenden llenar el vacío interno-externo de los sujetos, constituyendo meros objetivos a cumplir, metas por realizar y éxitos-fracasos que contabilizar como resultados que dan el peso real de la existencia y que en definitiva la disgregan en una multiplicidad asignificativa y estéril. Pero por otra parte, si se pone en primer plano lo que constituye la base vital y existencial propia más allá de los condicionamientos materiales y simbólicos externos, se accede a la intuición ontológica del pobre, desde la cual, según Kusch, es necesario partir para elaborar una filosofía americana fiel a sí misma, esto es, a las geoculturas americanas. Tal intuición vital reconoce la vinculación ontológica de su estado con la finitud misma de la existencia al experimentar en carne propia la inmovilidad, el abandono y la ausencia de medios. Al mismo tiempo, esta condición se carga de sentido por la propia ubicación del pobre en un “estar-andando nomás” en el ámbito del mito, lo que implica una caída, un descenso ontológico, por la pura finitud, para una posterior reconstitución. No hay solución para el pobre, sino una salvación cualitativa, esto es, una reacomodación de la propia existencia en el orden cósmico. “Pareciera ser que el pobre no es caracterizado desde un ángulo económico, sino más bien ontológico, como un estado natural y original que hace por ejemplo que el pobre siempre tenga vinculación con el orden cósmico, con la verdadera curación, la cual, por su parte, no consiste en una simple modificación física, sino en una salvación” (Kusch, 1978).

Esto lo salva de la trampa del ser alguien, de la manera de existir acumuladora de cantidades físicas y simbólicas que ahogan el juego vital que alimenta el fondo del sujeto y que escapa a determinaciones económicas o

meritocráticas, propias del sistema de competición que sostiene la fuerza de Occidente. En este sentido, en el pobre no hay fuerza positiva, sino por la asunción de la propia imposibilidad. Sumado a esto, el concepto de invalidez revela en concreto el problema de lo humano en América, dice Kusch, y por lo tanto resulta más significativo que la abstracción occidental de una antropología de la finitud. Partiendo del concepto de invalidez se intuye la vinculación del pobre al suelo, por su inmovilidad física y sobre todo simbólica que expone la condición de gravidez, esto es, la caída en lo local, en el paisaje de uno que propicia un pensamiento situado. Lo geocultural del pensar, la limitación que implica su deformación frente a una perspectiva universal totalitaria, está signado por el estar-en-la-pobreza. La gravidez filosófica del pensar se da en la medida en que la tierra piensa a través de la finitud del excluido, y para eso el filósofo americano debe asumir su propia pobreza.

En otras palabras, en el *kay-pacha*, o “mundo de aquí”, los sujetos se sostienen por el entramado ritual que aguanta la presión y el desgarró que provoca lo absoluto-real del mundo que, al mismo tiempo que ofrece su fruto y su refugio, se impone en su crudeza e incluso amenaza la misma existencia, con lo cual una acertada antropología filosófica en América tendrá que expresar un modo de ser “frágil” y nunca una voluntad de poder plena y fuerte, como auto-constitución de un súper-sujeto ordenador de su mundo. Pero es precisamente a partir de esta pobreza asumida en el “así es” del *yatiri* del altiplano o del ciudadano de a pie, que se manifiesta una cosmovisión diferente de la occidental-globalizante. El pobre, el marginal, que patentemente vive su carencia constitutiva, juega todo el tiempo en la posibilidad tanto de resentimiento destructivo como de rebeldía creadora. La fuerza de los opuestos creación-destrucción que sostiene y tensiona el *kay-pacha* le da al pobre un privilegiado sentido de la tierra, esto es, de la realidad y de la historia, porque sus esperanzas no están cifradas directamente en un ultramundo, sino que su potencia de vivir se nutre explícitamente de esta tierra que le da, o no, su alimento, que propicia su abrigo o lo desampara.

Lo anterior implica que en la cosmovisión del pobre toda referencia a un ultramundo tiene un sentido diferido, es decir, se da sólo en su relación con la tierra misma, con su estar en este mundo, porque es acá donde se juega su sufrimiento, su carencia y también su esperanza. Esta intuición se expresa en el lenguaje indígena como azar, apuesta o juego (*phujllay*). En el ser humano, en la comunidad humana, se juega

la posibilidad de mantener o no ritualmente el equilibrio de los opuestos que pueden provocar el *kuty*. Esta posibilidad es tal por su condición de inestabilidad, de fragilidad, de episódica y provisoria determinación cotidiana, que el acierto fundante del juego logra al decir “esto es pan” y comerlo. El fundamento mayor, el de la totalidad, es una ausencia que permanece como un fondo impensable de la existencia y que presiona, dice Kusch, en todas las determinaciones menores, en un modo similar al de Nietzsche (2007), para quien el juego también configura el modo de estar en la tierra del *Übermensch*. Por el juego creador el sujeto conforma su mundo una vez que pudo abandonar toda ilusión de un trasmundo. Se trata del momento de la originalidad de un querer por sí mismo, de una inocencia que toma de la propia existencia los materiales para afirmarse en la pura inseguridad. Es el juego de la transvaloración, esto es, del olvido de todo “deber ser”, de toda determinación extrínseca y totalitaria, para fundar un nuevo comienzo. Es el juego de un eremita sin Dios que danza sobre un abismo porque está sostenido sólo en su querer, en su decir sí. Frente a esto se descubre la pobreza de los últimos hombres, la gente pequeña de la sociedad globalizada, determinados por sus pequeños placeres para el día y para la noche, la pobreza acomodada del tener. La inseguridad esencial del ultrahombre es estar despojado de toda pretensión de acomodamiento, de toda tenencia, en virtud de un estar desamparado frente a *Dionysos* (frente a lo absoluto, diría Kusch), de un mirar directamente al abismo del ser, y ésta es una pobreza constitutiva que produce el anhelo de eternidad nietzscheano, el hambre kuschiano tanto del pan como del fundamento.

Bibliografía

Castro-Gómez, Santiago (2010): *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

Kusch, Rodolfo (1978): *Esbozo de una antropología filosófica americana*. San Antonio de Padua, Castañeda.

—— (1999): *América Profunda*. Buenos Aires, Biblos.

—— (2000a): *Geocultura del hombre americano*. Rosario, Fundación Ross.

—— (2000b): *La seducción de la barbarie*. Rosario, Fundación Ross.

—— (2008): *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires, Las cuarenta.

Nancy, Jean-Luc (2003): *El olvido de la filosofía*. Madrid, Arena.

Nietzsche, Friedrich (2007): *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires, Alianza.

Reyes, Luis Alberto (2009): *El pensamiento indígena en América. Los antiguos andinos, mayas y nahuas*. Buenos Aires, Biblos.

Antropología y Trabajo Social: etnografías del conurbano bonaerense

Gabriel Galliano

Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM

gabriel.galliano@hotmail.com

Natalia Zlachevsky

Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM

nat.zlachevsky@gmail.com

El presente trabajo pretende abrir el debate acerca del aporte que la antropología social y cultural puede presentar a los trabajadores sociales. Serán las voces de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Moreno las que expresen, a través de trabajos realizados en el marco de la materia Antropología Social y Cultural, la contribución que la disciplina puede hacer para su formación.

La Antropología permite comprender distintas dinámicas sociales desde la perspectiva de los sujetos, reconstruye marcos de significación y recupera la dimensión histórica y política de las configuraciones culturales. Se trata de una ciencia inductiva que parte de los hechos hacia distintos niveles de generalización, y por este motivo el estudio de casos no es ajeno a la lógica del Trabajo Social. La Etnografía entendida como enfoque, método y texto (Guber, 2001) propone el trabajo de campo prolongado, la comprensión del universo y las categorías de los otros, y en definitiva una mirada particular para la construcción del conocimiento acerca de lo social. Por otro lado, el acercamiento al “territorio” implica un reconocimiento de aquellos *otros* que son sujetos propios, no lejanos, y es aquí donde la antropología se convierte en una aliada para la práctica.

En sus orígenes esta disciplina estuvo ligada a la intervención. Intentando desligarse de ésta a causa de su vinculación con las políticas coloniales de comienzos del siglo xx, el confinamiento al ámbito académico fue un modo de resguardarla de contextos que pudieran utilizar sus producciones intelectuales como instrumentos de dominación. Sin embargo, existe una línea de trabajo bajo el paraguas de la llamada *antropología aplicada*, donde muchas veces la investigación se orienta a la transformación social con una mirada crítica sobre la desigualdad, ligada a proyectos de desarrollo en organizaciones de la sociedad civil o en organismos estatales. “Los problemas sociales a los cuales apunta la Antropología social aplicada responden a una visión particular de la

sociedad, o de parte de ella. Más bien a una visión crítica de la sociedad moderna” (Cadena Ramos, 2005).

Intentando construir un puente entre el desarrollo de la teoría antropológica y la intervención para la transformación social, es que enseñamos Antropología en la carrera de Trabajo Social. En ella los estudiantes realizan pequeños ensayos etnográficos que implican un trabajo de campo en Morón, Merlo o Moreno, a partir de categorías y conceptos que funcionan como ejes para la comprensión de ciertas realidades, especialmente la construcción identitaria, la producción cultural y las lógicas de intercambio.

A continuación se adjuntan fragmentos de algunas reflexiones de estudiantes sobre la articulación entre ambas disciplinas. El trabajo de María Noel Guidi explora la construcción identitaria de los estudiantes de Ingeniería y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Moreno. Laura de la Calle se propone conocer los sentidos que circulan en la murga “Los descontrolados de Morón”, mientras Fabio Culaciati se pregunta cómo recrean su identidad los migrantes del litoral en el conurbano bonaerense. Adela Ibáñez, Fernanda Mendoza y Cecilia Quiroga exploran el terreno de la religiosidad, intentando comprender qué tipo de redes de intercambio y sentidos de pertenencia viven los fieles de una iglesia pentecostal, mientras que Norma Malnero se sumerge en el mundo del mesianismo en un barrio. Paola Pérez intenta vislumbrar la dimensión simbólica de las fronteras al interior de un barrio, invisibles, pero que impactan en la vida de los vecinos. Finalmente, María Inés Ruge y Lucía Espremans se preguntan por las dinámicas y los vínculos en dos instituciones del conurbano, intentando enriquecer el estudio de estos espacios desde otra mirada.

Ingeniería y Trabajo Social: procesos identitarios en la Universidad Nacional de Moreno

María Noel Guidi

La Universidad Nacional de Moreno fue creada en el mes de diciembre de 2009 e inaugurada en octubre del 2010. Es una de las nueve universidades creadas en el conurbano bonaerense bajo la impronta de la inclusión social como garantía del cumplimiento del derecho a la educación. En ella se desarrollan distintas carreras que se conglomeran en departamentos, entre ellos los de Ciencias Aplicadas y Tecnología y de Humanidades y Ciencias Sociales, donde se desarrollan las carreras de Ingeniería en Electrónica y Trabajo Social, respectivamente. Durante el transcurso del día se puede apreciar que los distintos grupos de estudiantes se reúnen en distintos escenarios, ya sea en el aula, en el patio interno o en el *buffet* de la Universidad, pero los estudiantes de Ingeniería se reúnen en grupos cerrados, tienden a interactuar solamente entre ellos. Ante ese contexto nos propusimos indagar entre los estudiantes de esa carrera si existe entre ellos una identidad propia y un sentido de pertenencia a un conjunto, y cuestionar la manera en que ellos identifican a los estudiantes de Trabajo Social.

Encontramos en las entrevistas individuales y grupales una pluralidad de factores que los llevaron a elegir Ingeniería: la facilidad para las ciencias exactas, la inserción en el mercado laboral y la independencia laboral. De acuerdo a lo expresado por los entrevistados, no se podría hablar de una identidad propia de cada carrera, pero se pudo constatar la existencia de una imagen consolidada sobre cómo son o deberían ser los estudiantes de las otras carreras. A una estudiante de ingeniería le preguntamos si podíamos entrevistarla a ella y a sus compañeros, y se mostró dispuesta, preguntándonos qué tipo de estudiantes queríamos entrevistar: “estudiante de alto rendimiento, medio pelo o regular”. Luego otro estudiante aclaró que si las entrevistas eran “sobre política”, él no quería. La política es uno de los ejes en los cuales los estudiantes de Ingeniería identifican a los de Trabajo Social, ya sea como política partidaria o como posicionamiento político no partidario. En palabras de una entrevistada: “los veo como gente a la que le gusta la política y hace cartelitos. Les interesa la política en general, más allá de los partidos”.

La categorización de los estudiantes de Ingeniería como “inteligentes”, “aplicados” o “estudiosos”, o de los de Trabajo Social como “politizados”, “sociables” o “amigos de todos” pueden pensarse como casos donde la construcción de la identidad está relacionada con características que otros sujetos atribuyen al grupo. En las sucesivas entrevistas se apreció cómo cada uno tiene una forma peculiar de ver a sus pares, o incluso a ellos mismos, y en muchos casos son críticos con las categorizaciones impuestas. Aún así, de alguna manera incide en sus discursos el imaginario de lo que es o debería ser un trabajador social o un ingeniero. Finalmente, encontramos que las evaluaciones de cada sujeto parten de su particularidad, desde sus propios términos, pero confluyen en una categoría o identidad aún mayor que los engloba en un conjunto, como *estudiantes*, más allá de la carrera que sigan.

La Antropología brinda categorías de análisis y métodos para analizar los procesos de construcción de identidad de los sujetos. Nos da una idea más acabada de ese “otro” con el cual vamos a trabajar, contextualizando la otredad que nos complementa y sin la cual no soy, como sujeto, un *otro* histórico y cultural. Abordar su historia de vida desde las categorías necesarias permite generar espacios de comunión entre lo teórico y lo empírico, beneficiando y enriqueciendo nuestras intervenciones como futuros trabajadores sociales.

La murga, ¿espacio de militancia, de resistencia o de contención?

Laura De La Calle

El concepto de pobreza no alude a la exclusión, sino a la integración diferencial. El sistema capitalista para mantener su funcionamiento necesita que un sector de la población quede relegado a un lugar subalterno, de esta manera se asegura que se mantengan los salarios bajos (Galliano, 1994). Los sectores subalternos deben asegurar su subsistencia. Las redes de reciprocidad establecidas entre vecinos o parientes (Lomnitz, 1989) permiten la identificación entre sus miembros como semejantes (Caggiano, 2005) y facilitan el camino por determinadas situaciones.

“Los descontrolados de Morón” es una murga del barrio Santa Laura de Morón que surge en el año 2003 a partir de un taller dictado en la escuela 55, Martín Miguel de Güemes. Durante las entrevistas realizadas, el director de la murga hizo referencia al contenido político de la misma, que se remonta a los tiempos del virreinato del Río de la Plata. Los esclavos tenían un día al año donde salían a las calles a bailar las danzas que traían de sus tierras de origen. En ese día daban vuelta sus trajes, que estaban forrados con raso de colores brillantes. De allí viene el colorido de las murgas. Las galeras y el baile también son una burla a los esclavistas. El paso firme sobre la tierra, semi agachado, sugiere el cansancio de una vida de esclavo, mientras que las tres patadas características de las murgas actuales aluden a romper las cadenas que los ataban a sus amos. De esta manera, se establece un vínculo entre la actual actitud de denuncia de las murgas y las raíces de las que surgió.

Si bien la carga política de la murga es abundante, cuando se intentó indagar acerca del tema en las entrevistas se presentaron algunas contradicciones. A pesar de que su historia era conocida por todos sus integrantes, no encontraban nexos con la realidad actual, e inclusive se mostraban aburridos de escuchar “esa historia”. Cuando la pregunta fue explícitamente qué opinaban de la política y la murga, hubo respuestas tales como “a mí me enseñaron que si no te querés pelear, no se habla de política, ni de religión”. De esta manera, se evidencian las contradicciones que se presentan entre la esencia misma de la murga y la particularidad que adquiere en cada escenario. Cuando se indagó acerca de qué significaba la murga para ellos, las respuestas obtenidas daban indicios de que no eran las coincidencias políticas las que los unían, sino el encuentro con iguales. “Vos venís acá, podés tener todos los mambos que traés de todos lados, pero tirás tres patadas y te olvidás. Se te pasa todo acá” (Luciana, integrante de la murga).

Entonces surgen nuevas preguntas: ¿no sería esta la respuesta que habríamos encontrado si le hubiéramos podido preguntar a un negro esclavo por qué salía el día de carnaval a bailar con el traje dado vuelta? ¿Nos habría dado una respuesta “intelectual” sobre la crítica a la sociedad que lo esclaviza, o nos habría contestado algo parecido a lo que contestó Luciana? ¿No saldría para aliviar las penas de su vida de esclavitud? ¿Ese *olvidarse de todo* no es política? Al fin y al cabo, los negros de antes y los pobres de hoy utilizan el mismo método de las tres patadas para liberarse de las ataduras, aunque sea de manera simbólica.

La murga en tanto espacio de encuentro permite forjar no sólo amistades, sino redes de reciprocidad para afrontar distintas problemáticas. A su vez, estas redes funcionan como espacios de contención y apoyo emocional que los integrantes de la murga ven desgastados en otros ámbitos. La pobreza sostenida en el tiempo no sólo acarrea problemas económicos, educacionales o sanitarios, sino que acentúa la conflictividad en las relaciones cotidianas. De esta manera, la red que se genera en la murga viene a suplir no sólo la inestabilidad laboral y sus consecuentes efectos económicos, sino también al resquebrajamiento que dichos efectos generaron en sus familias.

La murga es mucho más que una mera actividad recreativa, es un lugar de contención y de afirmación de identidad. En tanto actividad artística provee a los jóvenes un espacio de expresión y nuevas alternativas para afrontar los problemas, en una sociedad que les asigna un lugar subalterno. A su vez, es la murga el lugar donde forman y reafirman su identidad, reconociendo en sus compañeros a sus semejantes. Los murgueros de “Los descontrolados”, en un movimiento contradictorio, a la vez que reproducen el sistema que los relega, producen nuevas formas de relación que les permiten pensar nuevas formas de existencia.

Resignificando la identidad a través del chamamé

Fabio Culaciati

El interrogante que impulsó esta investigación antropológica fue si las bailantas de chamamé son un espacio donde se reafirma la identidad litoraleña. Para responderlo realizamos entrevistas abiertas a migrantes litoraleños y una observación en una bailanta, para obtener datos empíricos que fueron relacionados con teorías y conceptos de diversos autores que conformaron el marco teórico.

En la observación realizada se percibieron algunas particularidades, como la presencia de un chamamé denominado “tropical”, mezcla entre este ritmo y cumbia. Por otro lado, en las espuelas que algunos bailarines usan en sus botas se puede observar una “innovación” que consiste en



remplazar la ruedecita por dos chapitas ubicadas una sobre otra, que al zapatear producen un sonido como el de una batería musical. Estas modificaciones culturales demuestran que la cultura litoraleña está viva. En un momento se detuvo la música de los parlantes y todos miraron hacia el escenario donde se encontraban los músicos que comenzaron a tocar un chamamé, y en ese instante estallaron los gritos en el salón: el sapucay. Se trata de un alarido que se produce de forma sostenida y puede servir para darse ánimo ante un peligro, o en raras ocasiones también puede ser expresión de alguna tristeza. En una entrevista, Antonio lo definió de la siguiente manera: “es un grito que se produce generalmente cuando el estado de ánimo se ve alterado por una alegría. Cuando no alcanzan las palabras, alcanza con un sapucay. Fue el grito que sirvió de aliento en la Guerra de la Triple Alianza, fue el grito del hachero en el monte chaqueño cuando con el último hachazo derribaba el quebracho, es el grito que se da cuando en alguna tarea rural el hombre vence sobre el animal, o para comunicar la ubicación de la persona cuando en el trabajo de campo con hacienda no se sabe dónde está el compañero”.

En la pista de baile, donde unas cincuenta parejas se dejaban llevar por la música, sonaba un chamamé que recitaba algún conflicto con la ley. Cuando uno de los bailarines vestido de paisano se detuvo y comenzó a zapatear ante uno de los policías que vigilaba la reunión, un entrevistado, Julián, comentó riéndose: “mirá como le zapatea al milico. Pasa que muchas veces los milicos venían a interrumpir el baile o se llevaban preso a alguno que estaba con algunos tragos de más, y cosas así. A los *poriahú* (pobres, en guaraní) siempre nos quieren cortar la diversión”.

Encontramos con este trabajo, que la añoranza y la nostalgia que los inmigrantes litoraleños sienten por el hecho de saberse lejos de su lugar de origen hacen de las bailantas de chamamé un espacio de construcción y recreación de su identidad cultural, a través de la música, el baile, la gastronomía, los significados y los ritos. Tal como afirma Marc Augé, “no puede haber afirmación de identidad sin una redefinición de las relaciones de alteridad y no puede haber una cultura viva sin la creación cultural” (Augé, 1998: 37).

Comunidad Mesiánica Oye Israel, un espacio de pertenencia

Realí Norma Malnero

realizamos un trabajo etnográfico en una iglesia de la comunidad mesiánica llamada “Oye Israel”, ubicada en el Barrio San Carlos 2. En él tratamos de conocer qué mecanismos de identidad se generan y si existen dentro de ella redes de reciprocidad. Se realizó asimismo una comparación con el catolicismo, que es la religión predominante en nuestro país. Los interrogantes planteados fueron: ¿la comunidad mesiánica constituye un espacio de pertenencia para quienes forman parte de ella? ¿Cuáles son sus ritos y símbolos? ¿Se generan relaciones de reciprocidad entre sus concurrentes?

Para dar respuesta a estos interrogantes se realizaron entrevistas estructuradas y no estructuradas y observaciones participantes, para comprender cómo entienden el mesianismo sus fieles, cómo se identifica con lo que se expresa en su religión, y lo que significa Dios. Con ese fin concurrimos al lugar en tres oportunidades: un sábado por la mañana, donde realizan el ceremonial de lectura y estudio de la Biblia (en ese momento se realizaron las entrevistas individuales) y dos veces por la tarde, que es el momento donde se realizan los cantos y alabanzas, ofrenda y agradecimientos (aquí se realizaron las entrevistas grupales).

Las manifestaciones culturales que se dan en el ámbito de la religión mesiánica se podrían definir como rituales que se repiten en cada reunión: las alabanzas, los cantos al Señor, las ofrendas. Silvina, esposa del pastor, nos cuenta que “con los hermanos que concurren a las reuniones somos eso, justamente: hermanos. Nos conocemos, nos amamos y nos interesamos unos por otros, conocemos nuestras necesidades y tratamos de ayudarnos unos a otros”. En este sentido afirma Larissa Lomnitz que “la reciprocidad entre pobladores de barriada depende básicamente de dos factores que favorecen el intercambio: la cercanía física y la confianza. La cercanía física es de una importancia evidente: a mayor vecindad, mayor interacción social y mayores oportunidades de intercambio” (Lomnitz 1998: 28). Asimismo, Galliano dice: “la solidaridad entre creyentes es normalmente espontánea y no requiere una referencia explícita al mensaje evangélico, sino simplemente la certeza de la pertenencia común al ‘Pueblo Elegido’. Eventualmente, puede formularse conscientemente” (Galliano 1994: 110).

Este tipo de reciprocidad se ve especialmente en una de las formas que toma la ofrenda y que se llama *primicia*.¹ Silvina sigue contando: “queremos volver a una iglesia común, donde nadie tenía más que el otro, éramos todos iguales. Ahí está el centro de la fe, donde cuando uno necesita al otro día llenamos un baúl con primicias. Decimos: ‘ella trae puré de tomate, ella arroz, ella fideos’, todos los que somos bendecidos traemos y bendecimos a otros que por ahí pasan por una dificultad, una prueba. Están necesitados, y si a mí me necesitan, tengo que estar”.

Forman un fuerte lazo de pertenencia dentro de la iglesia, y también conforman redes de reciprocidad, se ayudan mutuamente a través de la *primicia* y de la ayuda espiritual, cuando el problema no es económico. Yani, una mujer de 35 años que hace un año realizó su conversión al mesianismo, afirma: “se forman lazos, cuando cruzás la puerta de la iglesia es una especie de vínculo que nos une, nos hace parte unos de los otros. Entonces nos visitamos, tenemos actividades, tenemos llamadas, tenemos nuestro grupo de Whatsapp, de mujeres de fe, muchas cosas que nos unen y nos mantienen unidas toda la semana, y que no le pase nada a ninguno de nosotros, porque salimos todos corriendo atrás de él. Es muy linda mi iglesia”. Entendiendo que la “identidad supone la existencia de algún tipo de sentimiento de colectividad, cierta forma de asunción de la pertenencia de ciertos actores sociales a un colectivo que los comprende” (Caggiano 2005: 38), encontramos que en este espacio se construye una gran identidad colectiva y que se sienten parte de un grupo que los entiende y los contiene.

1. La primicia es un tipo de ofrenda que se realiza en la comunidad mesiánica. Consiste en llenar un baúl con alimentos y ofrecérselo a algún integrante que esté pasando por una situación difícil. Hay dos formas de realizarla: si la dificultad se hace pública, todos ayudan a juntar alimentos que luego son entregados a quien está pasando por una situación difícil; si una persona se enteró de otra forma que otro integrante de la comunidad tiene dificultades, esa persona realiza una compra, la lleva a la casa y se la ofrece.



Pentecostalismo y redes de intercambio: ¿reciprocidad o redistribución?

Adela Ibáñez, Fernanda Mendoza y Cecilia Quiroga

En este trabajo se expone, a partir del relato de una familia de Merlo, la manera en que, a través del soporte que se estableció entre *hermanos*, pudieron acceder a su propia vivienda, y cómo la religión les sirvió como punto de apoyo para que pudieran salir adelante. Para comprender este tipo de estructura alternativa se presentará la manera en que se dan las redes de intercambio y reciprocidad en esta familia.

La familia está integrada por cinco hermanos y su madre. En el encuentro con una de las integrantes, relató que un hecho destacado en su vida fue la manera en que se fueron estableciendo en el barrio y cómo lograron acceder a su propia vivienda a través de diversos mecanismos de cooperación. El templo se volvió un lugar de encuentro donde jugó un papel importante la creación de nuevos vínculos. Esto los llevó a conformar redes de intercambio, al igual que la insuficiencia de recursos económicos, la falta de participación en el mercado del empleo y la imposibilidad de acceder a otros bienes básicos, como la vivienda, la educación, la salud y el acceso a los servicios. Siguiendo a Lomnitz (1979), la confianza permite el intercambio recíproco cuando hay igualdad de carencia. Si esto no ocurre, con el tiempo se vuelve una relación de poder y se convierte en una relación jerarquizada.

En otras investigaciones se evidencia que la religión pentecostal, lejos de ser una sociedad cerrada, es una red alternativa, donde hay un ámbito propicio para generar relaciones, o en todo caso *reforzar las relaciones familiares*. Las relaciones igualitarias y recíprocas posibilitan su existencia. Las redes de intercambio no son solamente características de un cierto sector de la población, los llamados “pobres”, o de las sociedades categorizadas erróneamente como primitivas, sino que en la actualidad subsiste el intercambio recíproco como alternativa.

¿Las “fronteras” y límites de los barrios,

existen o son límites imaginarios?

Paola Pérez

¿Qué significan las fronteras entre los barrios? ¿Existen en el imaginario de las personas que viven en ellos? ¿Cómo se define dónde empieza y dónde termina un barrio? Generalmente son construcciones simbólicas, que dan cuenta de la historia de un territorio, la fragmentación social y la desigualdad.

Algunos vecinos entrevistados para este trabajo, mencionaron: “el este es el asentamiento y el oeste es el típico barrio obrero”. A partir de entrevistas y de una observación participante pude reflexionar que los significados que otorgan las personas se encuentran atravesados por los discursos dominantes. El aporte de Sergio Caggiano es imprescindible para pensar en nuestra historia y en la conformación del Estado Nacional con un fuerte contenido homogenizador. Esto se hizo visible en la construcción de la otredad entre el barrio “típico” y el asentamiento y estuvo presente en los relatos de los vecinos, ya que la idea de un “otro” distinto se construye sobre la base de ideas discriminatorias. Estas lógicas en la actualidad se reproducen en discursos y prácticas fomentadas principalmente por los medios masivos de comunicación.

Durante el trabajo de campo pude entender la importancia del enfoque etnográfico para el Trabajo Social. Se trata de acercarse al “otro”, entrar en su mundo, compartir sus vivencias y experiencias, desde tomar mate hasta acompañarlo en sus caminatas diarias, como así también poder problematizar el etnocentrismo para no preconstruir al otro en función de mis parámetros culturales. Eso me permitió reflexionar que es necesario conocer al otro en su mundo, entender qué piensa y qué siente. La construcción del “otro” muchas veces se *barbariza*. Esto se ve con frecuencia en la construcción de problemas desde las instituciones y desde los profesionales, y es necesario poder entender ese proceso para poder deconstruir estas formas de negar o discriminar lo distinto. Para conocer al otro es necesario establecer un vínculo prolongado, y con frecuencia la urgencia de las intervenciones dificulta un acercamiento profundo, necesario para comprender la trama de significados. Si no reflexionamos, podemos reproducir estas prácticas homogeneizantes, y es urgente recuperar el derecho a la diferencia.

Procesos identitarios en un hogar de niños

María Inés Ruge

Este trabajo se realizó en un hogar de niños ubicado en el partido de Moreno en el año 2014. En el marco de una investigación antropológica se plantearon distintos interrogantes, a los que se intentó dar respuesta por medio de observaciones participantes y entrevistas cualitativas: cuáles eran las características de la institución, si tenía relación con el barrio o participaba en redes sociales en el territorio, si existía una identidad colectiva construida o compartida por los niños y adolescentes del hogar, cuáles eran las características de las mismas y qué mecanismos de reciprocidad se hacían visibles o no en la institución en lo que respecta al manejo de las tareas.

Luego de varias visitas a la institución fue posible encontrar mecanismos de reciprocidad (Mauss, 2009; Lomnitz, 1989) y algunos aspectos que pueden interpretarse como parte de una identidad común construida con el paso del tiempo, en términos de una identidad social (Caggiano, 2005) conformada por ciertas situaciones de vida que los niños tenían en común. Las costumbres nuevas que se forjaban en cada uno –y que les costaba asimilar– lograban ser admitidas en la vida diaria que compartían, gracias al apoyo y la ayuda de los referentes y el cariño que se tenían poco a poco entre ellos. Los mecanismos de reciprocidad existían en forma de “redes” predeterminadas entre los internos de la institución, que colaboraban para un mejor funcionamiento.

La Antropología es importante en la formación de los trabajadores sociales porque aporta herramientas para la comprensión de las situaciones abordadas, fomentando la empatía con el sujeto con el que se interviene y abriendo una ventana en la relación profesional que permite el acceso a la realidad ampliada de la persona, a un análisis más integral de ese contexto en el que se encuentra sumergida su vida cotidiana, creando espacios de comprensión que rompen con el accionar tradicionalmente preconstruido del Trabajador Social como mero asignador de recursos, y proponiendo a la vez una dimensión que permite, mediante una metodología específica, acceder a los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos protagonistas.

Entender a los otros desde los otros

Lucía Espremans

“Es lindo vivir con el pueblo. Sentirlo de cerca, sufrir con sus dolores y gozar con la simple alegría de su corazón. Pero nada de todo eso se puede si previamente no se ha decidido definitivamente encaramarse en el pueblo, hacerse una sola carne con él, para que todo el dolor y toda tristeza y angustia, y toda la alegría del pueblo, sean lo mismo que si fuera nuestra” (María Eva Duarte, 2012).

Este trabajo es el resultado de un análisis acerca de las redes de intercambio, de reciprocidad y redistribución, y de los vínculos sociales involucrados en ellas, en un grupo de familias del barrio Lomas Verdes que interactúan con la Organización No Gubernamental “Hogar Cristo Rey”. Comprender a los otros desde los otros, reconociéndolos como sujetos activos, situados, históricos y solidarios, es uno de los aportes de una percepción antropológica. Esa perspectiva, que parte del trabajo de campo y de la etnografía, permitió un acercamiento a relaciones que, en principio, no eran evidentes. El barrio Lomas Verdes está situado entre Reja Grande y Reja Chica, partido de Moreno. Las actividades del Hogar comprenden no sólo la asistencia directa, sino también la promoción, a través de talleres de reflexión, acerca de problemáticas relacionadas con los derechos humanos. Se reparten bolsones de alimentos y se vende ropa, lo que permite cubrir algunas necesidades básicas, “entendiendo a la necesidad como el resultado de derechos sociales no cumplidos” (Carballeda, 2008).

El trabajo de campo permitió observar la existencia de relaciones de reciprocidad, no sólo a través de la posibilidad de intercambio de bienes materiales, sino también de contención frente a condiciones de vida adversas, estableciendo vínculos solidarios entre la ONG y las familias del barrio. Si bien de acuerdo a los criterios funcionalistas “la confianza es la base de la reciprocidad y la reciprocidad es posible cuando hay igualdad de carencias” (Lomnitz, 1987), es necesario aceptar que no sólo se da en condiciones de igualdad económica, porque la relación social prima sobre lo económico: la confianza, como una construcción con los

otros, va más allá de la igualdad de condiciones. Poniéndose en el lugar del otro, sintiendo empatía, la confianza se logra en este proceso. La confianza lograda entre las familias del barrio y los referentes de la institución es resultado de años de intercambios, construyendo un vínculo, trabajando de forma conjunta, reconociendo a la solidaridad como una de las herramientas más importantes de la lucha por la justicia social. No se trata de clientelismo, es reciprocidad, confianza y solidaridad.

Bibliografía

Augé, Marc (1998): *La guerra de los sueños*. Barcelona, Gedisa.

Cadenas Ramos, Hugo (2005): “La Antropología aplicada en una sociedad compleja”. En Revista *Mad*, número 13. Santiago de Chile, Universidad de Chile.

Caggiano, Sergio (2005): *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires, Prometeo.

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

Duarte, María Eva (2012): *Mi mensaje, escritos y discursos*. Gualeguaychú, Tolemia.

Galliano, Gabriel (1994): *Milenarismo pentecostal, pobreza urbana e interacción social en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, CEAL.

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

Lomnitz, Larissa (1989): *Cómo sobreviven los marginados*. México DF, Siglo XXI.

Mauss, Marcel (2009): *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires, Katz.

La irreverencia de/en los márgenes

Análisis de las prácticas de lucha y resistencia docente en los programas socioeducativos de la CABA

Josefina Ramos Gonzales

Docente del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Inicial
UNM

josefinaramosg@gmail.com

Marcela Dubini

Tutora Pedagógica del
Centro Comunitario
Ramón Carrillo

marceladub@fibertel.com

Ayelén Orduna

Docente de la
UNDAV

ayelenorduna@gmail.com

En este trabajo¹ realizaremos una caracterización de los programas socioeducativos de la Ciudad de Buenos Aires sobre la base de un análisis de aspectos normativos y documentos ofrecidos o producidos por fuentes gremiales. Daremos también un lugar privilegiado a las voces de los actores, ubicando estos programas en lo que hemos denominado como *márgenes*² del sistema educativo, en tanto construcción teórica de la que también daremos cuenta. A partir del análisis de entrevistas, identificaremos situaciones laborales particulares que los colectivos docentes experimentan en esos espacios educativos y describiremos cómo, frente a las mismas, elaboran respuestas y maneras de resistir innovadoras. En este sentido demostraremos cómo se configura una estrecha relación entre los conocimientos generados para hacer frente a las condiciones laborales y las identidades docentes que se van forjando al calor de prácticas y experiencias de luchas y resistencias que se crean y se despliegan, tanto para mejorar la labor del educador como las condiciones donde aprenden los educandos.

Entendiendo que la identidad no es una entidad definida sino más bien una posición subjetiva, temporaria y dinámica (Hall, 2010), vale la pena señalar que en ese camino de des-cubrimiento de saberes que se forjan en la práctica docente hay también una mutación en la subjetividad y en

la identidad de los maestros que allí se desempeñan. Nos preguntamos entonces hasta qué punto y de qué modo esas prácticas o estrategias de resistencia problematizan las maneras históricamente tradicionales de la lucha docente. En qué medida el trabajo en los márgenes del sistema educativo cobra características especiales, requiriendo la gestación de herramientas de lucha e irreverencia novedosas. Y finalmente, de qué maneras estas prácticas de resistencia forjan nuevas identidades docentes.

Sobre los márgenes del sistema educativo: la emergencia de los programas socioeducativos en la Ciudad de Buenos Aires

Casi resulta innecesario recordar los efectos desintegradores que en los planos político, económico y social se produjeron en nuestro país, como resultado de las políticas económicas implementadas a partir de la década del 90, que profundizaron las líneas iniciadas con la dictadura cívico eclesiástico militar de 1976-1983 (Verbitsky, 1987; 1995). Estos marcados procesos de deterioro económico y social alcanzaron su expresión más visible en la profunda crisis de disolución social con que se inauguró el nuevo siglo en la Argentina, dejando huellas que aún no han sido revertidas totalmente. Los cambios estructurales en el tejido social no fueron inocuos en el plano educativo. También en ese terreno la desigualdad y la exclusión se hicieron sentir fuertemente, evidenciándose en algunos indicadores tales como el deterioro de los aprendizajes, el fracaso escolar, la deserción, el ausentismo o la sobre-edad. Estos fenómenos plantearon nuevos desafíos a los sistemas educativos, que

1. Agradecemos el trabajo de campo realizado por estudiantes del Profesorado de Educación Inicial y Primaria, Gabriela Cruz y Juan Deltin, los documentos gremiales facilitados por Laura Tamburrino y los testimonios brindados por maestros y maestras de los Programas Socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2. En un trabajo anterior (Dubini, Orduna y Ramos-Gonzales, 2015), referido a trayectorias formativas de docentes que realizan sus primeras socializaciones laborales en espacios correspondientes a programas socioeducativos, el esfuerzo estuvo centrado en la identificación de los conocimientos y saberes que esos docentes ponen en juego en estas primeras experiencias en territorios específicos en los márgenes del sistema educativo.



debieron idear e implementar políticas que permitieran atender estas nuevas realidades y necesidades emergentes de la crisis.

Desde este entramado surge lo que en otros trabajos hemos identificado como experiencias educativas que se sitúan en los bordes o márgenes del sistema escolar (Dubini, Orduna y Ramos-Gonzales, 2015). Nos referimos a una serie de programas que –no siendo escolares– se han desarrollado como experiencias que intentan sostener o acompañar los procesos de escolarización, o bien ofrecer alternativas cuando esas posibilidades están ausentes. En Argentina durante las dos últimas décadas estos márgenes se conformaron tanto a partir de la acción del Estado como de las organizaciones sociales.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, y con el propósito de afrontar estas problemáticas, surgió en 1996 –en el ámbito de la ex Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires– el Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP), que articuló acciones educativas con otras tendientes a la atención de cuestiones familiares, sociales, culturales, sanitarias y habitacionales. Este programa puede considerarse como inaugural en el establecimiento de políticas o acciones socioeducativas o educativo-comunitarias diseñadas para hacer frente a los nuevos desafíos. Sus fundamentos se apoyaron en la idea de que el problema del fracaso escolar –que afectaba especialmente a las poblaciones más vulnerables– “no era un problema exclusivo de la escuela”, sino que se hallaba entramado en una “dinámica social compleja” que requería intervenciones que excedían el marco de la institución escolar. El Programa ZAP se concibe entonces como “un programa educativo

orientado a articular políticas comunitarias, de forma asociada, solidaria y cooperativa”, con el fin de dar “respuestas sociales organizadas” frente a los problemas derivados de las profundas injusticias sociales (Zonas de Acción Prioritaria, 2000). Entre los diversos proyectos que se articularon desde este programa en sus momentos iniciales podemos citar: Maestro+-Maestro, Retención escolar de alumnas madres y alumnas embarazadas en escuelas medias, Orquestas infantiles de Villa Lugano, Centros Educativos Comunitarios, Autoconstrucción asistida, Saneamiento ambiental, Cine en las escuelas y otros. Con el correr de los años, algunos de estos programas dejaron de existir, otros se reformularon, ampliaron o profundizaron, y se sumaron también otros proyectos, como Primera infancia o Campamentos escolares. Algunos proyectos surgidos inicialmente en el Programa ZAP se generalizaron luego a toda la Ciudad, pasando a depender de diferentes áreas del Ministerio de Educación: Puentes Escolares, Juegotecas y Proyecto Prácticas Solidarias.

Se fue constituyendo así una amplia red de iniciativas y acciones que, lejos de ser coyunturales, configuran un sistema que acompaña –de manera más o menos externa– el desarrollo de las acciones educativas escolares. Con las sucesivas reestructuraciones del Ministerio de Educación de la Ciudad estos programas pasaron a depender de la Coordinación de Programas Socioeducativos (2006), la Coordinación de Inclusión Escolar (2008), la Dirección General de Inclusión Educativa (2009) y, finalmente, la Subsecretaría de Equidad Educativa (2013).³

3. Puede consultarse el listado de proyectos y programas dependientes de esta Subsecre-

La precariedad como condición constitutiva de las experiencias educativas en los márgenes del sistema escolar

La consolidación e institucionalización de estos programas a lo largo de casi 20 años ha convivido con una situación de precarización laboral de los trabajadores docentes y de las condiciones en que ejercen sus tareas. En este sentido, un documento elaborado entre los representantes de la coordinación de los diversos programas y la Dirección de Inclusión Escolar en el año 2010 señalaba: “a pesar de reconocer la pertinencia político-pedagógica de estas modalidades en el escenario de la CABA, las estructuras administrativas que sostienen estas acciones educativas siempre fueron lábiles, de contratación precaria y con recursos no ajustados a los requerimientos, ni a la importancia discursivamente asignada a la inclusión” (Inclusión Educativa, 2010). Creemos que esta situación de precarización puede estar asociada a diversos factores explicativos:

- La provisionalidad con que fueron pensados estos programas, diagramados para atender una situación que se suponía coyuntural y temporaria.
- Su ubicación marginal en el sistema educativo, a la que se liga la poca visibilidad social de estas acciones, como así también el bajo poder de demanda de las poblaciones a las que atienden.
- El número relativamente pequeño de trabajadores docentes implicados, segmentados o aislados –por sus mismas condiciones laborales– del colectivo docente total,⁴ y su disgregación en diversos

programas con condiciones de trabajo y contratación diferentes, lo que resta fuerza a sus reclamos.⁵

- Las tensiones que se producen entre la debida incorporación de estos trabajadores al Estatuto Docente –garantizándoles todos los derechos correspondientes– y la posibilidad de continuar implementando modalidades de trabajo y de selección docente más adaptables a las características particulares de las prácticas educativas en estos contextos y a los perfiles de los educadores requeridos.

Durante la gestión del macrismo iniciada en el año 2007 la situación de estos programas ha sido al menos paradójica, ya que si bien –como luego analizaremos– en los últimos tiempos se registraron algunos avances en la regularización de la condición laboral de los docentes, ello ha sucedido en un contexto de desdibujamiento, desmantelamiento y vaciamiento de muchos de los programas existentes. Esta situación genera entonces sospechas en torno a las verdaderas intenciones de las negociaciones iniciadas desde el Gobierno de la Ciudad. Así lo reflejan algunas entrevistas realizadas: “en este contexto, en esta gestión, yo no tengo muchas ilusiones. Hay una promesa de titularización por un lado, pero por el otro cierran espacios para la gente. No se ocupan espacios que se llenaban de chicos, justamente porque no nos mandan materiales. Cuando hay un problema y uno lo denuncia, lo cierran. Entonces, ¿qué raro, no? Por un lado las titularizaciones y por el otro están recortando y vaciando los programas”.

En ese marco, las prácticas de lucha y resistencia no son sólo luchas por la estabilidad laboral y la dignidad de los trabajadores, sino también por la defensa de la continuidad y la calidad de estos programas socioeducativos y de la propuesta pedagógica que se ofrece a los educandos y sus familias. Las entrevistas lo muestran: “lo hacemos por cuestiones de estructura, por condiciones de trabajo y de aprendizaje para los pibes, no sólo para nosotros”.

taría en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/lua/pdf/programas_socioeducativos_sept_2013.pdf

4. De acuerdo a un documento elaborado por la Unión de Trabajadores de la Educación, parte de la lucha de los docentes de los programas socioeducativos estuvo también signada por la búsqueda del reconocimiento dentro del colectivo docente para lograr la solidaridad con sus reclamos. “En el recorrido por hacer visible no sólo nuestros reclamos sino también nuestra tarea como educador@s, transitamos el sinuoso camino del reconocimiento de nuestro trabajo al interior del sindicato, así como también por el conjunto de l@s docentes estatutari@s. Todavía recordamos con alegría la primera vez en que ‘la estabilidad de l@s contratad@s’ formó parte de las consignas en las marchas por las reivindicaciones educativas” (UTE, 2015).

5. Desde la década del 90 se pusieron en juego diversas estrategias (formas de contratación, procesos de tercerización) que tendieron a fragmentar los colectivos de trabajadores, restando fuerzas a su poder de demanda.

Intervenciones estatales en los programas socioeducativos

Desde sus orígenes estos espacios socioeducativos portan la denominación de “programas”, es decir que inicialmente implicaron un tipo de intervención estatal esporádica o pasajera, destinada fundamentalmente a los colectivos y comunidades que –como producto de las políticas neoliberales– comenzaron a ser desplazados hacia los bordes o márgenes de la sociedad. Este tipo de procesos, caracterizado por Robert Castel (1995) como de tipo estructural y no coyuntural o momentánea, nos conduce a problematizar las lógicas de intervención educativa estatal y el lugar del docente en las mismas. De acuerdo a una persona entrevistada, “este programa tiene como propósito definitivo no existir, porque claramente es una política focalizada pensada para un sector de la población con todos sus derechos vulnerados. Pero no dejar de existir a causa de que no sea necesario, porque para eso nuestro sistema tendría que poder tomar estas cosas, y generalmente no puede hacerlo por la propia estructura del sistema”. Otro testimonio afirma que “la idea de programa es que tenés una tarea a término, y a nosotros nos parece que hay tareas estructurales, que se tienen que seguir laburando”.

Uno de nuestros intereses está centrado en aproximarnos a lo que hemos caracterizado como prácticas y estrategias de disciplinamiento (Foucault, 2002) y que los docentes han denominado o identificado como lucha contra la “precarización laboral”, el “vaciamiento de tareas” y la diferenciación en la calidad educativa según la zona de la ciudad –norte o sur– en la que habita la población con la cual trabajan. La lucha contra la precarización laboral atravesó diferentes momentos. Antes de 2010 los docentes de los programas socioeducativos eran regulados laboralmente por un tipo de contratación que comprendía el alta y cese del cargo en el periodo correspondiente a los meses de actividad escolar, sin incluir las licencias ordinarias o recesos (vacaciones de verano e invierno) y sin ninguna cláusula que asegurara la recontractación el año siguiente. Hasta ese momento existía un correlato entre las condiciones de fragilidad o múltiples pobreza (Sirvent, 1996) que experimentaban las poblaciones a las que estaban dirigidos estos programas y las condiciones laborales que daban materialidad al trabajo cotidiano de los docentes en los espacios socioeducativos: “yo viví distintas épocas. Cuando empecé a trabajar éramos contratados de abril a noviembre, después de marzo a diciembre

sin vacaciones. Cuando vuelvo ya estaba más organizada la lucha en los programas socioeducativos, porque es cuando abre el macrismo el debate sobre el estatuto”.

Como producto de debates y acciones colectivas, los docentes del área socioeducativa lograron en 2010 su incorporación al Estatuto Docente, accediendo a las condiciones de ingreso y los derechos allí garantizados, mediante la sanción de la Ley 3623/2010. Las luchas continuaron sin embargo por la reglamentación y cumplimiento de la ley, y actualmente se desarrollan instancias de negociación con miras a obtener la posibilidad de titularizar los cargos: “ahí está el conflicto que hoy nos convoca acá, que es el de la titularización”.

Cabe señalar no obstante, para comprender en parte la complejidad de las negociaciones que llevaron y llevan adelante los trabajadores de los programas socioeducativos, las contradicciones implícitas en los logros obtenidos: “lo que se está pidiendo hoy es que se titularicen todos esos cargos que se pasaron adentro del estatuto. Esto presenta distintas situaciones complejas, porque poder hacer las entrevistas desde el Programa hacia los trabajadores hace que se puedan tomar ciertos perfiles de trabajadores, ya que a la hora de titularizar los cargos el riesgo es que cuente más la clasificación docente con puntaje, como cualquier otro cargo de la educación formal dentro del Estado. Entonces ya el perfil no importaría tanto, importarían más cuántos cursos o cuánta antigüedad tenés”. Se plantea aquí un problema respecto a la especificidad de los programas y los perfiles docentes requeridos. Por un lado la incorporación al estatuto permite o habilita la lucha por los derechos laborales, pero por otro lado esa incorporación, que asimila los docentes de los programas socioeducativos con los demás docentes del sistema, plantea problemáticas porque se diluye la posibilidad de reconocer perfiles y experiencias de trabajo que podrían determinar la idoneidad para el ejercicio del cargo. Parecería que los reclamos de estos docentes quedan entrampados entre el acceso a los derechos y la preservación de las especificidades del trabajo en estos márgenes del sistema: “queremos la titularización, pero queremos debatir en qué condiciones, cuáles serían los mecanismos para otorgar puntaje para entrar a los programas”. Nos preguntamos por qué esas condiciones no han entrado en las negociaciones ofrecidas por la gestión. ¿No estaría implícita allí otra versión del vaciamiento de sentido de los espacios socioeducativos? ¿No forma también parte de las estrategias que precarizan y corroen estos programas?

En un contexto de permanente avasallamiento de los programas socioeducativos en las políticas instaladas en la Ciudad por la gestión macrista, la lucha de los trabajadores de estos programas también se configura como estrategia de resistencia frente al vaciamiento y la pérdida de sus sentidos. En este sentido hemos identificado en las voces de los maestros distintos tipos de vaciamiento de que han sido objeto estos programas: falta de recursos materiales, humanos, simbólicos y económicos, desplazamiento territorial, cambios de sedes o eliminación de viandas. “También venimos planteando la denuncia del vaciamiento de tareas. Los compañeros de campamentos explicaban que sus salidas eran en lugares muy buenos, y hoy mandan a los pibes al Parque Roca. Los pibes de Soldati van a hacer una experiencia de campamento cruzando una avenida”. Y “este año mudaron una sede sin ningún tipo de diagnóstico pedagógico ni fundamentación, sino más bien con un posicionamiento político de mandar un programa estatal educativo a laburar con un cura villero adentro de la 1-11-14, donde el PRO está empezando a fortalecer su laburo territorial, poniendo a disposición de un interés partidario el funcionamiento de un programa educativo, sin ningún tipo de consulta a los propios trabajadores que conocen realmente el trabajo”.

Creemos que el vaciamiento de tareas, al estar centrado en el empobrecimiento del quehacer pedagógico, repercute directamente en la calidad de la propuesta educativa. Frente a este contexto, la lucha de los trabajadores de estos programas se reconfigura en estrategias de resistencia.

Del desamparo y la corrosión en el trabajo educativo a la irreverencia de la lucha

Richard Sennett (2000) analiza cómo el “nuevo capitalismo” ha cambiado el significado de uno de los pilares que vertebran la cohesión social: el trabajo. En el actual escenario nacen nuevas estructuras de poder y control que en la búsqueda de flexibilidad han alterado el significado del trabajo, poniendo el acento en la reinención discontinua de las instituciones, la especialización flexible y la concentración sin centralización, lo cual tiene consecuencias particulares en nuestra percepción del tiempo y en la configuración de nuestro carácter.



Planteábamos ya en nuestra introducción cómo los docentes ubicados en los márgenes del sistema educativo son capaces de plantear y poner en juego estrategias de lucha y resistencia que escapan de lo habitual, fundadas en la participación activa y la organización colectiva y democrática. “Como trabajador@s de la educación de estos programas fuimos reconociéndonos en cada compañer@ con el que nos encontrábamos, tanto en nuestra tarea en el territorio como en el ámbito sindical, lugar que identificábamos para luchar por nuestros derechos y los de nuestr@s estudiantes. De esta manera, pudimos ir trascendiendo los límites de cada programa e ir transformando una lucha particular en un desafío de construcción colectiva. En este proceso inicial supimos unificar la conciencia de nuestra precariedad laboral y empezar a transitar la promoción de nuestra organización como trabajador@s de la educación precarizad@s” (UTE, 2015). Agrega una persona entrevistada: “nos dimos también una forma de organización muy democrática, muy de base, inédita para lo que es el sindicalismo en general, y para el sindicalismo docente también. Casi un proceso de conjunto. Nos fuimos organizando en los lugares de trabajo y fuimos afiliándonos a la UTE, pensando una estrategia colectiva que creo que nos salvó en muchos aspectos, sino probablemente hubiésemos desaparecido en 2007 o 2008”.

La necesidad de hacer visibles estas luchas lleva a buscar también maneras innovadoras de vehicularlas: “las medidas de lucha incluyeron desde presentaciones en la Legislatura, clases abiertas frente al Ministerio, muestras y talleres en la vía pública, movilizaciones, cortes de calles, ocupación pacífica del Ministerio, entre tantas otras acciones” (UTE, 2015).

En este sentido, la idea de resistencia que nos interesa desplegar no tiene que ver tanto con la oposición, sino con el compromiso con la transformación social en el sentido de la emancipación: “hoy, después de más de una década de haber iniciado este camino, este colectivo de trabajador@s⁶ sigue apostando a las transformaciones educativas, a la lucha por las

condiciones dignas de trabajo, a los ideales de soberanía y liberación, a un pueblo que sea constructor y principal protagonista de su propia historia” (UTE, 2015).

La configuración de las identidades docentes en experiencias en los márgenes del sistema educativo

“Así que estamos en lucha”, afirma una persona entrevistada. Otra agrega: “es muy difícil a veces, sentís en la espalda el dolor físico de estar en estos lugares. Estás todo el tiempo en la resistencia política”. La lucha como situación permanente en estos espacios termina “haciéndose carne”, parte del propio cuerpo, del propio ser –aun cuando sea un ser representado–, configura una posición de los sujetos en el espacio y en el tiempo, los identifica y los muestra. Por eso en nuestra introducción hacíamos referencia a la manera en que la subjetividad misma de los docentes se transforma, en ese camino de descubrimiento e invención de saberes y prácticas generados para hacer frente a las condiciones laborales precarizadas que enmarcan el trabajo cotidiano en los márgenes del sistema educativo. Hay una configuración identitaria que se forja en ese entramado de prácticas, en un espacio social e institucional particular. En ese escenario de luchas y resistencias los docentes se piensan y definen a sí mismos como *trabajadores en lucha*: “lo que une a todos los programas socioeducativos [podríamos nosotras decir a sus trabajadores] es la lucha por la titularización”.

Decíamos con Stuart Hall que la identidad no es una entidad definida, sino más bien una posición subjetiva, temporaria y dinámica que es “construida de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas” (Hall, 2003: 17). Para el autor, las identidades se construyen en el discurso o en la representación, no fuera de ellos. Las ideas de lucha y de resistencia aparecen en los trabajadores de estos programas como elementos desde los cuales se narran y definen a sí mismos, aquello que los identifica en un colectivo que los “hermana” en una tarea compartida: “la verdad es que entre los delegados que están en distintos programas tenemos una conducta

6. En la actualidad el Espacio de Socioeducativos-Contratados de la UTE cuenta con la participación de los 32 programas que conforman el área de Programas Socioeducativos en el Estatuto más Administradores de Red, CAI y CAJ (Centros Actividades Infantiles y Juveniles), Centro Educativo Comunitario “Construyendo Sueños”, Cepa, Educación No Formal, EPV (Equipo de Prevención de Vínculos Saludables), FinEs e InDiCu (Intensificación y Diversificación Curricular).

de hermanos, porque la fragmentación de la práctica educativa nosotros la dejamos de lado, a partir que nos conocimos en reuniones de delegados dijimos por qué no nos juntamos para tomar tal o cual tarea". Este sentido colectivo de las acciones aparece también como estrategia de resistencia frente a las condiciones que –tal como la fragmentación de los programas– debilitan las luchas y los reclamos de los trabajadores.

Estos docentes parecen asumir como parte de su identidad aquellas condiciones que Paulo Freire pensara como propias de la lucha democrática de los maestros: "a) jamás transformar o entender esta lucha como una lucha singular, individual, aunque en muchos casos pueda haber acosos mezquinos contra tal o cual maestra por motivos personales; b) por lo mismo, estar siempre al lado de sus compañeras, desafiando también los órganos de su categoría para que presenten un buen combate" (Freire, 1999: 13).

precarización y contratación propias de la política económica neoliberal, instalando incluso otras formas de trabajo que permiten sostener significativamente las acciones educativas.

Creemos entonces que es en y desde esos márgenes, como espacio in-delimitado, que las luchas y las resistencias docentes producen un resquebrajamiento de las redes del poder disciplinario, aprovechando los intersticios que dejan al descubierto los efectos no totalmente totalizadores del poder. En este ejercicio cotidiano de *zafarse* del disciplinamiento, los docentes de los programas socioeducativos reconfiguran su identidad, produciendo modos particulares de resistencia en los márgenes y aprovechando esa marginalidad para seguir apostando al sostenimiento de estos programas, de su especificidad y de la calidad de lo que se ofrece a sus destinatarios, trabajando aún a contrapelo de las acciones orquestadas desde la gestión para vaciarlos de sentido.

Conclusiones

La política del macrismo fluctúa entre estrategias de "toma y daca", donde otorga ciertas –reducidas– *mejoras* en las condiciones laborales (titularización), queriendo aplacar o acallar los conflictos. No obstante, el problema de fondo es el propio vaciamiento institucional, material, simbólico y humano de estos espacios. Por eso es que no existen posibilidades de mejora alguna. Tras los procesos de negociación ofrecidos, subyace una intencionalidad destinada a la desaparición o aniquilamiento de estas experiencias situadas en los márgenes, donde se reproducen condiciones de marginalidad laboral también para los maestros. Se instituye así una correspondencia entre las condiciones de precariedad y abandono de estos programas, y la precariedad y el abandono de las poblaciones que atienden, lo cual produce paulatinamente una corrosión del trabajo y de la identidad docente.

Entendemos que tras estas estrategias pendulares y las falsas promesas de titularización se oculta una lógica de disciplinamiento tendiente al control de los docentes y la segmentación de la lucha. Si estas políticas no han avanzado del todo ha sido gracias a la organización colectiva y gremial de los trabajadores, que han logrado torcer las lógicas de

Bibliografía

Castel, R. (1995): “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”. Revista *Archipiélago*, número 21, páginas 27 a 36.

Dirección de Inclusión Escolar (2010): *Inclusión educativa*. Buenos Aires, DGIED-MEGC.

Dubini, M., A. Orduna y J. Ramos Gonzales (2015): “Desde los márgenes del sistema educativo: saberes que interpelan a las trayectorias formativas iniciales en los IFD”. Ponencia presentada en *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, 29 al 31 de octubre.

Foucault, M. (2002): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (1999): *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI.

Hall, S. (2003): “Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’?”. En S. Hall, S. y P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, Madrid, Amorrortu.

— (2010): *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán, Envión.

Secretaría de Educación (2000): *Zonas de Acción Prioritaria*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Sennett, R. (2000): *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.

Sirvent, M.T. (1996): “Múltiples pobreza”. Ponencia en el *Congreso Internacional de Educación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

UTE (2015): *Desde la precariedad laboral hacia la conquista de derechos*. Buenos Aires, Unión de trabajadores de la Educación.

Verbitsky, H. (1987): *Civiles y militares: memoria secreta de la transición*. Buenos Aires, Sudamericana.

— (1995): *El Vuelo*. Buenos Aires, Planeta.

La escucha como proceso

Una perspectiva desde la intervención social

Alfredo J. M. Carballada

Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM

alfredocarballada@gmail.com

“No es posible pensar en una sociedad libre si se acepta de entrada preservar en ella los antiguos lugares de escucha: los del creyente, del discípulo y del paciente” (R. Barthes).

La escucha

La palabra escuchar proviene del latín, *auscultare*, que significa prestar atención a lo que se oye. Pero oír también es una acción fisiológica que puede ser entendida como una forma sonora que se relaciona con el contexto en el que se oye, en definitiva, a través de una señal que indica algo que más tarde va a ser decodificado, como un ruido o una voz lejana. En las instituciones, lo que se oye también está atravesado por significados que forman el telón de fondo del escenario donde la acción de escuchar se lleva adelante. Escuchamos en contexto. Los sonidos de la institución le confieren una suerte de “musicalidad” que le otorga características singulares, le da sentido y organización al relato, e incluso, muchas veces, una acentuación diferenciada.

De ahí que la contextualización de lo que se oye es el inicio de la construcción de la acción de escuchar. La palabra, la mirada y la escucha son instrumentos clave en las diferentes metodologías de intervención social, forman parte de un mismo proceso y sólo podrían ser diferenciadas para un análisis individualizado de cada una de ellas. Así, un oído atento, un habla adecuada y el reconocimiento o el manejo de silencios oportunos son parte de la construcción de la escucha como un proceso relacional cargado de sentido. A su vez, las características de los relatos y las condiciones en las cuales los recibimos se relacionan con un contexto definido, un escenario y un territorio donde este proceso

se manifiesta y se construye en forma permanente. Escuchamos en contextos y escenarios que tienen sus propias tonalidades, sonidos y silencios, que constituyen el ya mencionado telón de fondo de ese acto. Esos contextos pueden ser hostiles o acogedores, facilitando u obstruyendo la interacción de quienes hablan.

La escucha implica entendimiento, selección de la información que surge de la palabra del *otro*, intento de captar su lógica discursiva, determinación de los detalles importantes del relato, reflexión sobre el contenido de éste y análisis del sentido de lo dicho. Pero también es posible entender la escucha como una acción que se ubica dentro de un proceso histórico y social, es decir, una forma de hacer signada por un conjunto de hechos relacionados entre sí que transcurren a través del tiempo. De este modo las palabras, los gestos o las significaciones se van construyendo en diferentes circunstancias contextuales y pueden decir diferentes cosas.

Las palabras en el espacio del diálogo se entrelazan con el escenario de intervención, el contexto y el territorio. Escuchar en términos de intervención implica acceder a un proceso de comprensión y explicación que intenta organizar los sentidos, las pautas, los códigos, las implicancias y las perspectivas de quien está hablando. Como así también una búsqueda de elucidación y revisión crítica que conforma las circunstancias, valores y perspectivas de quien está escuchando.

La posibilidad de hacer visible y reflexionar sobre el poder de la escucha, el silencio y las palabras en todo proceso de intervención puede proveer más instrumentos para comprender, explicar y hacer, entendiendo a ese *otro* como sujeto de derechos y de transformación social, y recuperando la noción de relato como constructor de sentido. Así, la escucha tiene la posibilidad de salir de los lugares establecidos, adentrándose en otros donde la interacción no implica sometimiento.



La capacidad de escuchar tal vez vaya más allá de los agentes institucionales y su actitud activa o pasiva. Se entrelaza con la historia de las instituciones, con las marcas subjetivas de éstas en los diferentes actores y con las políticas que fueron llevadas adelante en territorios definidos y en diferentes climas de época. En otras palabras, desde la intervención social el “lugar” de la institución es el escenario donde la capacidad de escuchar se expresa. Es posible reconocer diferentes formas de inscripción en los escenarios institucionales como facilitadoras u obturadoras del proceso de escuchar. De ahí que también es la institución la que escucha o la que facilita esta acción. Por otro lado, esta también puede entenderse desde la construcción de un espacio intersubjetivo, íntimo, donde la interpretación, codificación y comprensión de aquello que acontece puede requerir de determinadas capacidades y habilidades de quien ocupa el lugar de receptor. Es decir, poniendo de relieve la singularidad del sujeto con relación a sus circunstancias, desde una perspectiva situada culturalmente.

También la escucha implica el devenir de una voz que a través de la palabra articula cuerpo, discurso y contexto. De ahí que escuchar implique también decodificar. En definitiva, escuchar puede significar ir más allá de la interacción entre preguntas, respuestas y demandas esperadas. De ese modo es posible quitarle centralidad al acto “fisiológico” de oír, atravesándolo por la cultura, el contexto, el territorio y la historia. Por eso es dificultoso pensar en las posibilidades de diálogo intergeneracional sin desarrollo de la capacidad de escucha, de poner en palabras la propia perspectiva de lo que acontece y lograr que esta pueda ser dialogada.

La escucha activa

La escucha es una necesidad y como tal se transforma en un derecho que se vincula con la construcción y la ratificación de la identidad y la pertenencia. Como tal habilita la posibilidad de reflexionar, aleja temores y facilita la aceptación. Ser escuchado puede implicar la reafirmación o el inicio de procesos de reinscripción social en aquellos que fueron siendo dejados de lado en los complejos laberintos de la exclusión.

La escucha se entrelaza de manera relevante con la inclusión social. Quien no puede ser escuchado no es ratificado como sujeto que pertenece al “todo” social. La ausencia de lugares, actividades o espacios que faciliten la posibilidad de escuchar sostiene la exclusión y la ratifica, generando otro tipo de identidades y pertenencias efímeras, en soledad, donde la presencia del *otro* es una imagen pasajera, casi espectral. Ser escuchado es un derecho que cuando no es cumplido, separa, segrega, cosifica a ese *otro* que reclama –muchas veces de forma diferente– esa condición.

La circulación de la palabra genera nuevos recorridos, funda caminos de entrada y salida, sostiene y se presenta como un elemento significativo en la construcción de lazos sociales. Su ausencia es sinónimo de soledades, aislamiento y fragmentación social. La falta de palabras es tal vez una de las herramientas más eficaces de los terrorismos de Estado y de mercado.

La denominada “escucha activa” implica un interesarse por ese *otro*, estar disponible, aceptándolo como es, dando lugar a otras perspectivas o formas de comprensión y explicación. Se vincula con la habilidad de tener en cuenta algo más que lo que la persona está expresando directamente, intentando de ese modo aproximarse a los procesos subjetivos que también se dicen, pero desde diferentes lenguajes, tonalidades de discurso y formas del habla.

La escucha y las problemáticas sociales complejas

El neoliberalismo construyó un mundo donde el habla quedó paradójicamente silenciada desde la saturación de la palabra. La escucha en ese mundo se tornó confusa y casi imposible. La pérdida de significado de las palabras a partir del vacío de sentido en los discursos construyó nuevas formas de silencio o de ausencia, especialmente de aquellos que fueron ocupando el lugar de la exclusión. Así, el encuentro, la construcción de lazos sociales y la pertenencia se tornaron furtivos y difíciles, atravesados por la incertidumbre y la lógica de mercado. Mientras, el desencanto construyó nuevas formas de vida cotidiana. La ausencia de lazo social, su fragmentación o enfriamiento, obturaron la palabra y el

sentido. El llamado “Fin de la Historia”, de las ideologías y de la política marcó al diálogo como impensado, de ahí que la escucha quedó olvidada o remitida a una serie de pautas marcadas desde programas y proyectos donde las preguntas y las respuestas sólo entraban dentro de infinitos casilleros.

Tal vez muchas de las problemáticas sociales actuales se vinculen con esas ausencias y esas presencias. Desde hace más de diez años en nuestro país estamos viviendo intensas políticas de inclusión social que lentamente van haciendo retornar el lenguaje, la palabra y la escucha, dentro de un contexto donde los cambios subjetivos que produjo el neoliberalismo aún muestran tendencias hacia el silencio y la negación del *otro*.

La escucha es posible sólo cuando quienes constituyen la sociedad sienten su pertenencia a un todo integrado, desde la historia, la cultura, el territorio y los afectos. Implica estar en donde la demanda se presenta o puede ser esbozada, desde diferentes formas de pedido de ayuda en terrenos de padecimiento, soledad y desencanto.

Es posible interpelar a los problemas actuales –tales como el consumo problemático de sustancias, entre otros– en la medida en que la política escuche, en que la institución escuche, y en que desde la intervención social sepamos escuchar. Estas cuestiones de alguna manera implican la necesidad de generar estrategias de recuperación, en este caso, de la palabra, de la mirada y de la característica multidimensional del lenguaje. Desde las prácticas hasta las políticas.

Disparadores para el debate

- Describir elementos que observa en su práctica cotidiana que obturen la circulación de la palabra.
- Cómo caracterizaría la demanda de los estudiantes con relación al consumo problemático de sustancias en términos de espacio de escucha para éstas.
- Qué lugar le da la institución a la escucha de los estudiantes, docentes y personal administrativo con relación al consumo problemático de sustancias.

Bibliografía

Barthes, Roland (1986): *Lo Obvio y lo Obtuso*. Barcelona, Paidós.

Carballeda, Alfredo (2012): *La intervención en lo social como proceso*. Buenos Aires, Espacio.

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

Pobreza, desigualdad y organización comunitaria

Javier Bráncoli

Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM

javierbrancoli@yahoo.com

Resultan innegables los avances significativos para reducir la situación de pobreza de la población en la última década en la República Argentina, fundamentalmente a partir del incremento del nivel de empleo e ingresos de la población económicamente activa, promovido por una política de estímulo y protección de la producción nacional y de la ampliación del sistema de seguridad social, en donde la Asignación Universal por Hijo (AUH) resulta una referencia ineludible de un nuevo paradigma de política social. Aún desde un lugar de reivindicación y reconocimiento de estas políticas públicas de carácter redistributivo, no podemos dejar de señalar que la medición de índices de precios al consumidor y de canastas de pobreza e indigencia a partir del año 2007 hizo perder credibilidad en las estadísticas oficiales y en la comunicación de políticas. La inexistencia de cifras ha repercutido negativamente sobre diferentes ámbitos políticos, académicos e institucionales.

Igualmente cierto es que, en cualquier contexto y circunstancia, no existen cifras unívocas sobre los niveles de pobreza, por dos motivos principales: por un lado, la complejidad y heterogeneidad de la pobreza hace que no estemos hablando de un fenómeno uniforme, sino que es posible reconocer un conjunto de situaciones diversas que pueden estar en el marco de lo que denominamos pobreza (pobres estructurales, nuevos pobres, “nueva” pobreza estructural, pobreza persistente); por otra parte, los parámetros e instrumentos utilizados son diferentes, pudiéndose reconocer distintos modos de medición (línea de pobreza, necesidades básicas insatisfechas, índice de desarrollo humano o de vulnerabilidad), cada uno de los cuales contiene también un sesgo y se vincula a enfoques teóricos, ideológicos y metodológicos diferentes. Es necesario superar la ecuación precios-salarios como única variable a considerar al momento de definir y medir la pobreza, por razones políticas y metodológicas.

Corresponde volver a situar la discusión sobre la pobreza, en sus diversas manifestaciones, como tema central de la agenda política y no reducir el tema a una cuestión estadística. En este sentido, es posible comprender el tema en su relación con la desigualdad.

En esta etapa la intervención del Estado ha estado centrada en universalizar la asistencia social monetizando las prestaciones. Ha sido sin duda un cambio en los modelos de intervención vigentes, tanto por sus alcances como por la noción de derecho involucrada. Sin embargo, se requiere complementar esos logros y profesionalizar las intervenciones en escenarios complejos donde la pobreza deja de ser un número y se expresa en biografías concretas.

Un debate sobre la pobreza requiere reconocer trayectorias –individuales y colectivas– que permitan ubicar cronológicamente dónde estábamos hace unos años y dónde estamos ahora. En estas trayectorias las expectativas de los sectores populares son más altas porque se reconocen avances respecto a situaciones anteriores. Reconocer estos logros, identificar las necesidades pendientes y profundizar las intervenciones son algunas de las cuestiones que se plantean como prioritarias para la sociedad en su conjunto en un proceso de transición política e institucional como el que nos encontramos transitando.

Acerca de la pobreza y la desigualdad

Es posible reconocer un cambio en la morfología y la composición de la pobreza en América Latina entre el proceso de sustitución de importaciones, urbanización e industrialización de mediados del siglo xx y la



actual sociedad del riesgo y la incertidumbre permanente (Beck, 1998). Hasta allí la pobreza era principalmente de origen rural y migratorio. Existían expectativas de superación basadas en el crecimiento de la ciudad, la expansión del empleo formal y las estrategias de ayuda mutua entre pobres. En la actualidad la pobreza es predominantemente urbana y se basa en el debilitamiento del vínculo entre *empleo y protección social del Estado*. La vulnerabilidad y la exclusión social aparecen como conceptos creados para explicar estas nuevas formas de la pobreza en donde predominan como rasgos principales: a) una *economía informal* que ha perdido capacidad para dar respuestas –aun transitorias y precarias– a los sectores más vulnerables de la sociedad; b) la pobreza se ve reforzada por la *localización geográfica* de amplios sectores sociales en periferias de ciudades cada vez más extensas, aisladas y densas; c) las diversas formas de organización comunitaria en contextos homogéneamente pobres resultan un soporte colectivo, pero también incrementan *desventajas individuales* para revertir posiciones desfavorables; d) las transformaciones en la familia dejan *unidades familiares más fragmentadas y débiles*, y si bien la reducción del número de miembros en los hogares alivia la “presión” de la pobreza, también reduce capacidades y oportunidades para garantizar el aprovisionamiento.

La teoría de la marginalidad (Germani, 1973) visualizaba la pobreza como la imposibilidad de participación de sectores sociales “atrasados” en los roles establecidos por la sociedad moderna: educación formal, trabajo asalariado y vida predominantemente urbana. Es decir, la

pobreza era consecuencia de la marginalidad por un incompleto proceso de modernización en las sociedades latinoamericanas. Sin embargo, los pobres garantizaban su subsistencia sobre la base de numerosos recursos sociales basados en el parentesco, la ayuda mutua y la organización comunitaria. Las teorías sobre el proceso de modernización, la marginalidad cultural (educativa) y las estrategias de supervivencia permitían representar a la pobreza como un fenómeno transitorio que se tendería a resolver en un proceso evolutivo lineal.

En la actual coyuntura, la pobreza aparece como una condición permanente e institucionalizada que, en el mejor de los casos, puede ser de “inclusión desfavorable” (Sen, 2000), cuando no de exclusión profunda. Extensión y heterogeneización de la pobreza son movimientos convergentes que dejan una serie de “niveles” de pobreza.

La exclusión social como categoría que comprende la dimensión relacional de la pobreza permite explicar de mejor modo las complejas y aceleradas transformaciones de ese “mundo popular” (Quijano, 2003). La “inclusión desfavorable” es una categoría subordinada de la exclusión y explica la dinámica que se establece entre los pobres y el conjunto de la sociedad, reforzada por políticas de asistencia estatal.

Según Rosanvallon (2000), la exclusión social es un proceso acumulativo de desventajas que ocurre a lo largo de la trayectoria biográfica, como resultado de cambios estructurales de carácter social, económico, demográfico y educativo.

La dimensión que expresa nuevamente la desigualdad es la condición de asistido del pobre. La estructura o forma de relación que adquieren los dispositivos de asistencia es la que define la condición de desigualdad, aunque pueda variar el contenido de dichos dispositivos, ya sea de acceso a la vivienda, salud, educación o empleo. La “ayuda” que reciben los pobres establece una relación de dependencia y aislamiento, sobre todo si esta ayuda es individualizada y debilita los lazos comunitarios.

Entendemos la desigualdad social como el acceso diferencial a los recursos de individuos y grupos sociales, considerando además otras dimensiones que hacen al bienestar de las personas: distribución y reconocimiento, que son aspectos centrales de la desigualdad (Lamont, 2014). La agudización de la desigualdad es contemporánea a la urbanización y la industrialización promovidas por el capitalismo y se expresa en dimensiones materiales y simbólicas que pueden ser abordadas desde una perspectiva relacional.¹ “La desigualdad persistente depende abundantemente de la institucionalización de pares categoriales” (Tilly, 2000: 22) que son contruidos a partir de modelos relacionales –interacciones, transacciones o vínculos– que sostienen la desigualdad y la tornan persistente. En consecuencia, no es posible identificar dimensiones de la desigualdad que se expresen al margen de otros aspectos relacionales. Por el contrario, resulta necesario concatenar las dimensiones identificadas con otras que resultan dependientes o derivadas de ellas.²

Si la desigualdad es la distribución desapareja de costos y beneficios dentro de una unidad social, es posible identificar aquellos bienes o servicios que están en disputa, considerando desde alimentos (bienes autónomos) hasta prestigio (bienes relativos). Las unidades sociales (grupos, países, regiones), los bienes que se ponen en juego y las diferencias entre los distintos sectores permiten construir un cálculo de la desigualdad y de las dimensiones que se consideran en consecuencia. Pero la desigualdad no es unidimensional, y por lo tanto la posición relativa –de ventaja o

desventaja– en una dimensión puede ser invertida en otra. Esta posibilidad permite plantear un horizonte de cambio social desde la posición de los grupos subordinados.

En respuesta a estas consideraciones nos proponemos identificar tres dimensiones que, entre otras, nos permiten describir y analizar la pobreza y la desigualdad en su complejidad, desde una perspectiva multidimensional y relacional. Estas son: a) el tipo e intensidad de *vínculos sociales* como soportes de la integración social; b) las *estructuras socioespaciales* urbanas y los procesos de segregación; y c) las *trayectorias educativas* que vinculan posiciones y oportunidades de movilidad social.

Los vínculos sociales como soportes materiales y relacionales

En los países pobres, las mejoras materiales resultan significativas para reducir indicadores sociales claves, tales como las tasas de analfabetismo o de mortalidad materna e infantil. Las privaciones o la prosperidad material son determinantes en los grados de salud o educación de una población, y pueden encontrarse relaciones directas entre el nivel de renta de una familia y el grado de educación alcanzado por los hijos, o bien con la tasa de mortalidad. Sin embargo, el acceso al consumo de bienes y servicios marca, a partir de cierto grado de satisfacción de necesidades básicas, diferencias intra e intergrupales que modifican el tipo e intensidad de las relaciones y vínculos sociales.

En la sociedad actual Wilkinson (2009) identifica la “vida comunitaria escasa o nula” como *padecimiento subjetivo*. Los lazos sociales³ aparecen atrofiados frente al desarrollo de la sociedad moderna, y el temor al *aislamiento* y la desvinculación sistémica lleva a la búsqueda de una vida comunitaria artificial (Bauman, 2003). El tipo e intensidad de vínculos sociales explica que sociedades prósperas materialmente pueden ser profundamente desiguales y “sonoros fracasos de integración social”.

1. La explotación (de recursos) y el acaparamiento (de oportunidades) favorecen la instalación de las desigualdades categoriales. La emulación y la adaptación generalizan su influencia (Tilly, 2000).

2. Por ejemplo: malnutrición infantil con bajo rendimiento escolar; bajo nivel educativo con inserción laboral precaria; o segregación residencial con deficiente acceso a servicios. Es decir, la situación desventajosa de los sujetos dentro de una dimensión provoca o refuerza la desventaja en otros aspectos de la misma configuración social desigual.

3. Ver en Ferdinand Tönnies, *Comunidad y Sociedad* (1887, edición de 1974): lazos primarios de amistad, vecindad y parentesco.

Los lazos sociales también se construyen sobre cimientos materiales, ya que el patrón de consumo marca diferencias intra e intergrupales que ponen en juego “el lugar que ocupamos en relación a los demás, dónde encajamos en la jerarquía social” (Wilkinson, 2009: 32).

La necesidad de diferenciación está en la base de comportamientos sociales defensivos, ya que la comparación social negativa corroe las formas (tradicionales) de integración social basadas en la proximidad física o social y define a “la vergüenza [como] el dolor por medio del cual nos socializamos” (Wilkinson, 2009: 60). El debilitamiento de la vida comunitaria (medio de conocimiento mutuo y afirmación de identidad) refuerza la exposición del individuo y la necesidad de ser reconocido. Múltiples y repetidas interacciones de los sujetos generan una “actuación” pública y una dinámica desgastante que estimula la competencia y torna más vulnerables a quienes están en una posición desfavorable. La desigualdad “debilita la vida comunitaria, reduce la confianza e incrementa la violencia” (Wilkinson, 2009: 65). Existe una correspondencia entre la ubicación en la jerarquía social y la incidencia de problemas sociales que afectan la convivencia social: la inseguridad urbana, la violencia doméstica, las adicciones, la ansiedad, la depresión o el suicidio están asociados a estas condiciones de desigualdad.

Saraví destaca la necesidad de analizar las especificidades en la relación entre individuo y sociedad en cada contexto local. Es necesario entonces, reconocer cuáles son los factores (multi) causales que inciden en el debilitamiento o fractura del lazo social. Por “el carácter multifiliatorio y parcial que caracterizó la integración social en el contexto latinoamericano, encontrar un factor único y originario de exclusión puede resultar una tarea infructuosa” (Saraví, 2007: 37).

La emergencia de una *nueva cuestión social* en donde los soportes multifiliatorios están en permanente transformación –también los familiares y comunitarios– configura una nueva pobreza estructural más desintegrada que la ya conocida. La exclusión social –entendida como la participación del individuo en la comunidad– es definida en términos de desventaja relativa.

Aislamiento y vergüenza son comportamientos sociales defensivos que expresan uno de los términos del par categorial indicador del proceso de desintegración social.

El espacio habitado y la estigmatización territorial

Bourdieu (1999) define el espacio habitado como una simbolización espontánea del espacio social. Las “estructuras socioespaciales” son resultado de desigualdades materiales, pero a su vez condicionan formas y contenidos de las relaciones sociales.⁴ La división social del espacio residencial tiene consecuencias directas sobre la sociabilidad urbana, en un gradiente que va desde el aislamiento social de determinados grupos sociales hasta formas de mayor interacción: relaciones de vecindad, emergencia y regulación de conflictos urbanos, o espacios públicos compartidos. En las sociedades latinoamericanas, la segregación⁵ y la autosegregación van definiendo un espacio urbano cada vez más segmentado que se corresponde con una sociedad cada vez más estratificada.

Para los sectores populares, esta tendencia se expresa en la *suburbanización* (periferia) y la *densificación* (áreas centrales). Si bien ambos fenómenos guardan características diferentes (*localización*), tienen en común que promueven unidades territoriales con un alto grado de aislamiento (*posición*) respecto a la ciudad y la sociedad. La segregación residencial contribuye a reforzar los circuitos de privación y la acumulación de desventajas (Bayón, 2012), y torna más rígidas y amplias las distancias sociales.

La dimensión territorial da cuenta de una *nueva pobreza estructural* en enclaves urbanos más grandes, degradados y aislados (Saraví, 2007; Wacquant, 2001) y de un proceso de “intensificación espacial” de la desigualdad basado en una creciente concentración y densificación (Bayón, 2008).

4. El orden socio-espacial da cuenta de la estructura social y “es su manifestación en la estructura del espacio habitado” (Duhau, 2013: 79).

5. Castells refiere al concepto de segregación urbana como una organización espacial caracterizada por homogeneidad interna, disparidad respecto a otras regiones y grupos sociales, y jerarquía entre ellas.

En estos contextos urbanos se construyen modos de convivencia social que “naturalizan” la polarización sobre la base de nítidas fronteras materiales y simbólicas que moldean subjetividades y construyen estigmas. Los componentes estructurales de la pobreza y la desigualdad se diluyen y se legitiman, enmascarados por el efecto de la naturalización (Bourdieu, 1999).

Ambas dimensiones (simbólicas y espaciales) son parte de la experiencia de privación, se expresan en trayectorias y percepciones de los sujetos, y exceden los aspectos materiales de la desigualdad. Los estigmas se construyen sobre la base de comportamientos sociales que son atribuidos al carácter moral y a la condición individual de los sujetos, velando factores estructurales urbanos. La descalificación espacial es la expresión territorializada de la descalificación social (Wacquant, 2001) y la estigmatización territorial genera privaciones específicas en la población, así como agrava otras ya existentes (Kessler, 2012).

Las trayectorias residenciales intraurbanas y la localización desfavorable (además de objetivas distancias físicas) se viven como un “estar fuera y lejos”, con una débil memoria de lugares mejores. La continuidad intergeneracional en el lugar de residencia permite afirmar identificaciones –culturales y sociales–, pero naturalizan desventajas por una “restringida estructura de oportunidades a nivel local” (Bayón, 2012: 156). Estos aglomerados urbanos de pobreza concentran capacidad de resistencia pero “en una zona de pobreza homogénea, pensar en el pobre como el otro ciertamente no contribuye a establecer lazos comunitarios” (Bayón, 2012: 161) y la vida en “comunidades homogéneamente pobres incrementa las desventajas individuales de la pobreza” (Roberts, 2007: 203).

En síntesis, desigualdades sociales y de clase no producen directamente procesos de *segregación residencial*, pero múltiples factores, específicamente urbanos, promueven y profundizan las desigualdades sociales preexistentes.



Trayectorias educativas y movilidad social

El clima educativo del hogar⁶ es un condicionante de las trayectorias educativas y escolares de niños y adolescentes, y una clave para comprender la permanencia, la continuidad y el logro de aprendizajes significativos. Puede promover o inhibir la inserción y la permanencia de niños y adolescentes en la escuela, y se expresa también en aspectos tales como el acompañamiento que realizan los adultos en el proceso de escolarización; las prácticas de cuidado y crianza; la estimulación temprana y permanente; la disponibilidad de material de estudio, lectura y juego; el tiempo y espacio para la realización de tareas escolares; y el acceso y motivación para otras ofertas culturales, deportivas y recreativas.

La escolaridad primaria incompleta de los padres o la desescolarización temprana de niños, niñas y adolescentes han sido considerados como indicadores de pobreza histórica o estructural. La educación es considerada una dimensión significativa entre los factores que inciden en la persistencia de la pobreza. La repetición del ciclo de abandono escolar –de padres a hijos– se plantea como situación que tiende a incidir en el ciclo de la pobreza como un condicionante social.

Según Saraví, la trayectoria biográfica constituye una dimensión temporal que incluye antecedentes, experiencias y expectativas. Los factores o situaciones de riesgo (contextuales) impactan en estas trayectorias (personales), acumulando desigualdades que tienden a enlazarse con otras previas. Se denominan desigualdades dinámicas, ya que implican trayectorias que se superponen a las desigualdades estructurales ya existentes.⁷ “La sociedad contemporánea hace de la experiencia biográfica un proceso particularmente incierto y vulnerable” (Saraví, 2007: 32) que se manifiesta, entre otros aspectos, en las expectativas puestas en la educación como medio de movilidad social.

La estructura de *oportunidades* que brindan el Estado, el mercado, la familia y la comunidad condiciona los cursos de vida y amplía o reduce las brechas sociales. El acceso a la educación forma parte de estas estructuras de oportunidades que son aprovechadas diferencialmente según el capital cultural y el *habitus*⁸ de los sujetos.

“La concentración en un mismo lugar de una población homogénea en la desposesión también tiene el efecto de redoblar esta última, particularmente en materia de cultura y práctica cultural” (Bourdieu, 1999: 124). Dubet (2011) plantea que es necesario promover la igualdad de *posiciones* (trabajo, familia y localización espacial) para que el acceso a la educación contribuya efectivamente a reducir desigualdades.

El endurecimiento de la estructura social y carácter endémico de la pobreza (Saraví, 2007) han construido subjetividades más pesimistas entre los pobres y una transferencia intergeneracional de la pobreza por desintegración familiar, trayectorias educativas de “baja intensidad” y una salud precaria que dificulta la continuidad pedagógica.

Como ya fue mencionado arriba, la teoría de la marginalidad abordó la pobreza como la no participación en los roles y los beneficios de la sociedad, por un incompleto proceso de modernización (Roberts, 2007). La “cultura de la pobreza” (término acuñado por Oscar Lewis) tornaba persistente el fenómeno y aislaba a los pobres o marginales de las instituciones de la modernidad. Desde esa perspectiva, la educación –formal o “popular”– se tornaba estratégica para impulsar procesos de adaptación a la modernidad por parte de sectores marginales. Hoy, la pobreza se presenta como una condición permanente e institucionalizada, una ciudadanía de segunda clase reforzada por la degradación de instituciones y procesos educativos que “aceleran” las desventajas y contribuyen a una profecía autocumplida por la transferencia intergeneracional. La exclusión social es un proceso acumulativo de desventajas, pero las distancias sociales que se observan en las trayectorias educativas también son resultado de desigualdades dinámicas que inciden en la persistencia y la profundización de desigualdades sociales.

6. Entendido como el promedio de años de estudio de las personas de 20 y más años de edad dentro del grupo familiar conviviente.

7. Según Saraví, se expresan dentro de un mismo segmento social, es decir que son intracategoriales.

8. Entendidos como “medios tácitamente exigidos” (Bourdieu, 1999: 123).

¿Cuáles son las relaciones que permiten explicar la emergencia y la vitalidad de formas comunitarias en contextos de pobreza urbana?

Paugam se propone estudiar la pobreza como un fenómeno de interdependencia entre la población “pobre” y el resto de la sociedad.⁹ La asistencia “legal” define el status del pobre por su condición de asistido (dependencia, pertenencia e inferioridad), regula la convivencia social y construye dispositivos institucionales específicos. Sin embargo, *los pobres* “no permanecen unidos por la interacción entre sus miembros, sino por la actitud colectiva que la sociedad como totalidad adopta” frente a ellos (Paugam, 2007: 51). Esta afirmación puede ponerse en tensión a partir de procesos vitales de organización comunitaria que inciden en su relación con las instituciones de asistencia, en particular en nuestro país y en América Latina.

La configuración de soportes familiares y comunitarios actúan como red y como filtro. Por un lado constituyen un refugio para sectores sociales desplazados en contextos de contracción de empleo, ingresos y protecciones públicas. Por otra parte, canalizan y orientan la asistencia estatal para la llegada de servicios, recursos y prestaciones a su territorio. “La relación social con la pobreza es, al mismo tiempo, un asunto familiar y una cuestión de Estado” (Paugam, 2007: 59). En esta doble relación es posible analizar los procesos de organización comunitaria en contextos de pobreza: la incidencia de estas organizaciones en la dinámica familiar y a la vez la asistencia estatal que se “baja” a través vínculos estrechos con la comunidad y las organizaciones.

En ese marco, es posible reconocer una multiplicidad y coexistencia de formas comunitarias que se interconectan con formas públicas de asistencia y regulan la convivencia social, constituyendo soportes multifamiliares (Saraví, 2007) que resultan complementarios. Las tradicionales formas de integración comunitaria habían garantizado un tratamiento local y familiar de la pobreza, pero el proceso de modernización deja pobres cada vez más aislados que requieren de las instituciones de asis-

tencia pública (Paugam, 2007). Roberts visualiza esta tendencia a una mayor individualización de la asistencia estatal con “el peligro de minar la capacidad colectiva de los pobres para hacer frente a su entorno” (Roberts, 2007: 208). En este sentido, la asistencia social monetarizada e individual prevaleciente en esta etapa ha favorecido protecciones efectivas y reconocimiento de derechos por parte de los destinatarios, pero también ha desvinculado la acción estatal de formas orgánicas e institucionales de acompañamiento en el territorio. Familias pobres reciben asistencia estatal (monetaria) pero acceden a dispositivos de acompañamiento (instituciones) que no se han modificado sustancialmente para brindar mejores servicios.¹⁰

Los dispositivos de intervención del Estado (pública), las formas de organización social (comunitaria) y la ayuda mutua (familiar) inciden en las trayectorias de los sujetos, configurando múltiples relaciones con la pobreza y definiendo diferentes segmentos sociales considerados pobres. Paugam construye una tipología en donde asocia *pobreza integrada* con la permanencia de soportes familiares y comunitarios. Coincide con el corte horizontal que plantea Hills (2002) en sus dimensiones de análisis, donde se vinculan estrategias de aprovisionamiento de familias pobres y redes comunitarias que brindan servicios sociales, condicionando su vida doméstica.¹¹ “Las redes con las que cuentan quienes pertenecen a los sectores más desfavorecidos –y sobre todo en áreas de pobreza homogénea– están básicamente constituidas por lazos fuertes, como familiares y amigos en similares condiciones de desventaja, que suelen ser poco efectivas para la obtención de ciertos recursos que van más allá de las necesidades inmediatas” (Bayón, 2012: 142). Esta homogeneidad favorece procesos organizativos sustentados en la reciprocidad y las relaciones de vecindad y parentesco. Sin embargo, las mismas condiciones delimitan una frontera que “encierra” a los sujetos y los aísla del conjunto social, reforzando procesos de estigmatización. Esta *pobreza integrada* tiende a una erosión de las propias redes familiares y comunitarias y reduce las posibilidades de “despegue”.

9. Retoma los aportes de Simmel y Tocqueville sobre la “condición de asistido” del pobre.

10. Esta situación puede observarse particularmente en la accesibilidad y la calidad de servicios educativos y de salud (Clemente, 2014).

11. Un ejemplo es la institucionalización de niños y niñas en barrios pobres, que brinda contención pero a su vez limita las posibilidades de integración y convivencia intrafamiliar: comedores, jardines comunitarios, hogares.

En el pasado reciente, la reducción de las políticas de bienestar y la ruptura de la sociedad salarial habían dejado a estas redes primarias como alternativa principal de las familias pobres. Se redujeron las expectativas de movilidad y se consolidó una situación de inclusión desfavorable. En el marco de las políticas de asistencia operó un conjunto de actores que tendieron a “invadir” la esfera doméstica de las familias pobres, estableciendo un conjunto de requisitos y condiciones que regulaban su vida cotidiana. Luego, los actores comunitarios adquirieron cada vez mayor relevancia en la ejecución de políticas de asistencia, por su conocimiento del territorio y su vínculo con las familias. El Estado encontró condiciones de complementariedad e “incrustamiento” (Roberts, 2007) que resultaron claves para la llegada a estos sectores y zonas, potenciando la sinergia de acciones.

La construcción de estas “interfaces” en la política social explica la posibilidad de adecuación de políticas estandarizadas en contextos singulares, a través de una dinámica multiactoral que comprenda a familias, organizaciones comunitarias e instituciones locales (escuelas y centros de salud) en una secuencia de conflicto, negociación, adecuación, institucionalización y nuevo conflicto.

En síntesis, son los propios dispositivos de asistencia estatal, las configuraciones socio-espaciales (aislamiento y homogeneidad) y la morfología y la dinámica de las familias pobres los factores que dan cuenta de los procesos de organización comunitaria, tanto para comprender su centralidad en la mitigación de privaciones y padecimientos, como para identificar el lugar que ocupan en la persistencia de la pobreza y la desigualdad.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI.
- Bayón, María Cristina (2012): “El ‘lugar’ de los pobres. Espacio, representaciones sociales y estigmas en la ciudad de México”. En *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, volumen 74.
- Beck, Ulrich (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1999): *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bráncoli, Javier (2012): “Del Argentinazo al Cristinazo. Pobreza urbana, políticas sociales y organizaciones comunitarias”. En revista institucional *Facultad de Ciencias Sociales UBA*, número 10.
- Clemente, Adriana (2014): *Territorios Urbanos y pobreza persistente*. Buenos Aires, Espacio.
- Dubet, François (2011): *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Duhau, Emilio (2013): *La división social del espacio metropolitano. Una propuesta de análisis*. Buenos Aires, Nueva Sociedad.
- Germani, Gino (1973): *El concepto de marginalidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Hills, John, Julien Le Grand y David Piachaud (2002): *Understanding Social Exclusion*. London, Oxford University Press.
- Kessler, Gabriel (2012): “Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular”. En *Espacios en Blanco*, volumen 22, número 1, Tandil.
- Lamont, Michèle (2014): “What is missing? Cultural processes and causal pathways to inequality”. En *Socio-Economic Review*, mwu011.
- Paugam, Serge (2007): *Las formas elementales de la pobreza*. Madrid, Alianza.
- Quijano, Aníbal (2003): “Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Clacso.
- Roberts, Bryan (2007): “La estructuración de la pobreza”. En Gonzalo Saraví, *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires, Prometeo.
- Saraví, Gonzalo (2007): “Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina”. En *De la pobreza a la exclusión*, obra citada.
- Tilly, Charles (2000): *La desigualdad persistente*. Buenos Aires, Manantial.
- Tönnies, Ferdinand (1974): *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires, Losada.
- Wacquant, Löic (2007): *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Wilkinson, Richard y Kate Pickett (2009): *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid, Turner.

Políticas sociales como productoras de bienestar

Natalia S. Cabral

Docente del Ciclo de
Estudios Generales
del Departamento
de Economía y
Administración UNM

nataliasolcabral@gmail.com

Fue en el contexto europeo de posguerra donde el Régimen de Bienestar tuvo como protagonista al Estado. Los países del Cono Sur tomaron esas experiencias y, particularmente en Argentina, el Estado garantizó bienestar a través del trabajador asalariado formal. Sin embargo, a partir de la década del ochenta, bajo el llamado Consenso de Washington, hubo un cambio de modelo económico basado en la liberalización comercial y financiera, la desindustrialización y los procesos de ajuste y reforma estructural. Así, el auge del neoliberalismo implicó una retracción del papel del Estado en el Régimen de Bienestar y permitió hacer visible que en las sociedades capitalistas modernas los recursos que garantizan el bienestar de la población provienen de diversas esferas: el Estado, el mercado, la familia y las organizaciones de la sociedad civil (Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, 1998). Finalmente, hoy se puede observar que las políticas neoliberales tuvieron resultados negativos en América Latina, ya que generaron aún más desigualdad y pobreza. Por ende, resultó relevante recuperar al Estado como protagonista en términos de producción de bienestar y asignación de recursos para la distribución del ingreso.

Esferas productoras de bienestar

Al hablar de Régimen de Bienestar se hace referencia a la combinación de prácticas de asignación de recursos existentes en una sociedad (Martínez Franzoni, 2005). Al mismo tiempo, se consideran a las esferas productoras de bienestar como instrumentos analíticos que permiten comprender la realidad. Esping Andersen (1993) identifica al mercado, el Estado y la familia como fuentes de asignación de recursos para

producir bienestar. A su vez, Martínez Franzoni (2005) propone al tercer sector como una cuarta esfera, refiriéndose a las distintas expresiones de organización de la sociedad civil. Cabe aclarar que las diversas fuentes pueden actuar simultáneamente y, en ciertos casos, alguna de ellas suele predominar sobre las demás.

El Estado durante mucho tiempo fue considerado el principal productor de bienestar por tener el poder de implementar políticas públicas y, a través de ellas, distribuir recursos económicos y regular las demás esferas. Es un actor clave en la distribución del ingreso, ya que tiene la capacidad de establecer los impuestos, los presupuestos, la legislación, la administración pública y las políticas sociales. En Argentina a mediados de la década del cuarenta se impulsaron políticas públicas hacia la seguridad social, especialmente abocadas a los riesgos del trabajo, el desempleo, la vejez o la enfermedad. El sujeto destinatario de estas políticas fue el trabajador asalariado y sus familias, asociando el bienestar con el empleo formal. Luego, bajo el neoliberalismo, la intervención estatal se limitó a establecer las condiciones estructurales para que el mercado se desarrolle libremente, y se introdujo la lógica de la competencia como forma de regulación social.

El mercado es reconocido como productor de bienestar porque determina las relaciones sociales por la producción e intercambio en el nivel material, identificando a las personas como trabajadores y consumidores, y generando desigualdad a partir de la capacidad de comprar o vender mercancías (Adelantado, 1998). En este marco, Esping Andersen (1993) analiza las políticas sociales según su capacidad para ser mercantilizadoras o desmercantilizadoras, considerando en qué medida las personas destinatarias de dichas políticas pueden mantenerse independientes del mercado para poder asegurar su bienestar. Desde una perspectiva neoliberal el mercado es visto como mecanismo autoregulatorio y soporte para el progreso individual obtenido por la laboriosidad propia, el ahorro



y la previsión, mientras que la pobreza es considerada una falla, no del mercado sino de la voluntad individual. Así, son las personas las responsables de generar sus ingresos para poder comprar los bienes que necesitan para vivir.

Respecto a la familia, es notable la manera en que el capitalismo profundizó la diferenciación entre la esfera doméstica y la mercantil, no considerando como trabajo las tareas de cuidados realizadas dentro del hogar. Igualmente, en el nivel teórico se ha profundizado de manera residual en este aspecto, obteniendo importancia desde investigaciones feministas. De acuerdo con Adelantado (1998), puede observarse que la esfera doméstico-familiar y de parentesco ocupó un rol fundamental al ocuparse del trabajo reproductivo no remunerado que históricamente sostuvieron las mujeres. Además, las relaciones de parentesco suelen colaborar en la producción de bienestar, especialmente en crisis económicas donde se tienden a reforzar lazos familiares. Es así que las políticas sociales pueden tener efectos de familiarización o desfamiliarización.

En cuanto a las organizaciones de la sociedad civil –los organismos sin fines de lucro y de participación voluntaria (Arcidiácono, 2011)–, es interesante notar que en la década del noventa los procesos de privatización, descentralización y desregulación vinieron acompañados de una revalorización de dichas organizaciones, frente a la imagen de un Estado ineficiente, burocratizado y corrupto, conformando un tipo de régimen identificado como *welfare mix* o sociedad de bienestar (Bustelo, 2000).

Desde un enfoque neoconservador se buscó más eficiencia, dando lugar a organizaciones que conocían cuáles eran las necesidades reales en la sociedad, pudiendo organizarse según sus intereses y con la colaboración voluntaria de sus integrantes. Así, habrían resultado efectivas para contener a los sectores más pobres, mientras esperaba que los sectores más ricos accedieran al ámbito privado. A su vez, desde un enfoque progresista se afirmó que la sociedad civil favorece a la democracia, fomentando actores sociales comprometidos, actuando en la implementación de políticas, propiciando la participación popular e instalando demandas en la agenda pública.

El caso de la Asignación Universal por Hijo y el Programa Inclusión Social con Trabajo

Comúnmente se piensa que las políticas sociales están destinadas a mejorar las condiciones de la población frente a los desequilibrios socioeconómicos que produce el capitalismo. Sin embargo, dichas políticas también reproducen, constituyen o aumentan desigualdades de todo tipo, no sólo económicas sino de género, etnia, edad, culturales y otras (Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, 1998). La política social

incide en la configuración de la estructura social, la modifica, provocando cambios o continuidades. Además, influye directamente en las otras esferas productoras de bienestar y les otorga más o menos recursos para que cumplan esa función. En consecuencia, suelen pensarse las políticas sociales a partir de lo que deben ser y no por lo que realmente son, es decir, se piensa que pueden tener efectos compensatorios en la vida de las personas, cuando en verdad eso tiene límites porque actúan sobre la base de un modelo económico vulnerable (Abramovich y Pautassi, 2009).

En ese marco, se pueden analizar los casos de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH) y el Programa Inclusión Social con Trabajo “Argentina Trabaja” (PRIST-AT). Ambas políticas se crearon en el año 2009 y buscaron paliar la desprotección social que sufría una gran parte de la población por estar desocupada o por trabajar informalmente, en un contexto de crisis económica internacional y crisis política en el nivel interno. La AUH y la Asignación Universal por Embarazo (AUE), creada en 2011, modificaron el régimen de asignaciones familiares para asalariados formales que se otorgaban desde 1957 a través del sistema de seguridad social. Tanto la AUH como el PRIST-AT tuvieron impactos positivos, disminuyendo los niveles de pobreza e indigencia, aunque en su diseño e implementación presentan algunas cuestiones a revisar.

En gran parte estas políticas sociales significaron un freno a las desigualdades económicas que trae el capitalismo, ya que ponen bajo la responsabilidad del Estado la provisión de recursos que producen bienestar y consideran a las personas como sujetos de derecho y no como beneficiarios (Abramovich y Pautassi, 2009). Respecto al grado de mercantilización, por una parte se observa que los destinatarios de la AUH acceden por trabajar informalmente y puede prolongarse la situación donde sus empleadores no realizan los aportes correspondientes (Pautassi y otros, 2013). Por otra parte, al ser incompatible con otras prestaciones de transferencia de ingresos (con excepción del PRIST-AT), han desaparecido programas tales como el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados y el Plan Familias por la Inclusión Social. En comparación con dichos programas, la AUH contiene elementos desmercantilizadores, al no establecer límites de fechas para su ingreso y egreso, ni una cantidad de cupos determinada. Además, los montos se han actualizado paulatinamente, a la par de las asignaciones familiares del sistema de seguridad social, buscando que los beneficiarios no pierdan su poder adquisitivo.

El PRIST-AT en su diseño se planteó privilegiar la promoción de una lógica de economía social y solidaria que podría alejar a los sujetos de las relaciones propias del mercado capitalista, favoreciendo la capacidad productiva y la equidad en la distribución del ingreso. Los receptores del programa conforman cooperativas que trabajan en obra pública, reciben capacitaciones y mantienen un reglamento interno, pero las capacidades que se esperan desde la economía social no se han logrado plenamente, ya que la mayor parte de las reglas las impone el programa, dejando poco margen a la autonomía de las cooperativas. Así, se reproduce una relación de dependencia similar a la que puede darse en el empleo formal tradicional.

Ahora bien, cabe preguntarse si la AUH y la AUE son políticas realmente universales. La AUH no otorga prestaciones universales para la niñez en su totalidad, sino que depende de la situación laboral de los adultos y, a pesar de tratarse de políticas masivas, no dejan de ser focalizadas. No brindan derechos sociales solamente por la condición de ciudadano. Existieron oposiciones a la universalidad de la AUH, sosteniendo que así algunas prestaciones se otorgarían a quienes no las necesitaran y que las personas luego no querrían buscar un empleo formal. En este sentido, se plantea a la AUH como medida transitoria, hasta que la población pueda obtener un trabajo digno.

Si analizamos la universalidad sólo en la población objetivo, igualmente podemos encontrar aspectos a revisar (Pautassi, Arcidiácono y Strachnoy, 2013). Se encuentran desprotegidos los hijos de los inmigrantes que no pueden acceder por no cumplir con los tres años de residencia que se exigen, las personas que aún no tienen el documento nacional de identidad y los sextos hijos de una misma familia. Además, se han tenido muchos problemas para garantizar la AUH en contextos de encierro. En fin, aunque se puede concluir que la AUH en verdad no es una política universal, es importante reconocer que sí implica una extensión de los derechos sociales hacia sectores que anteriormente se encontraban desprotegidos.

En cuanto a los elementos que hacen a la agenda de cuidado, se puede decir que la AUH conforma un subsistema no contributivo, pero a la vez establece condicionalidades en materia de salud y educación. De hecho, la Administración Nacional de Seguridad Social retiene mensualmente el 20% del monto hasta comprobar que las condicionalidades sean cumplidas. Si esto no ocurre, se suspende la asignación. Así, se hace

responsable a las madres de los niños, niñas o adolescentes de hacerse cargo de los controles de salud y de la asistencia a la escuela de sus hijos. En este marco, persisten lógicas propias de los programas de transferencia condicionada que tienden a aumentar las responsabilidades de la mujer (Montaño, 2010).

Desde una perspectiva de género, es necesario remarcar que bajo el sistema argentino de asignaciones familiares, con mucha frecuencia la mujer y su familia obtienen las asignaciones a partir del varón proveedor que participa en el mercado formal. La división social del trabajo se reproduce con la AUH, ya que a pesar de que los niños y adolescentes son los titulares del derecho que se garantiza, en realidad suelen ser las mujeres en su condición de madres cuidadoras las destinatarias de más responsabilidades, subordinándolas al ámbito doméstico (Pautassi y otros, 2013). Así, el potencial de desfamiliarización de la AUH es mínimo, no se establecen mecanismos para que las mujeres tengan más autonomía, ni para que puedan conciliar el trabajo y la familia, y no se contemplan las licencias que existen en las asignaciones familiares del trabajo formal. No se establecen políticas que liberen a las mujeres de las tareas de cuidado de niños, de personas con discapacidad, de adultos mayores, de enfermos y de adultos sanos, que ven solucionadas las tareas reproductivas propias del hogar, como lo demuestran las encuestas de uso del tiempo. No se establece que la responsabilidad sobre los hijos también es de los varones, y un claro ejemplo es el Decreto 614/13, que asegura que la percepción de la AUH sea prioritariamente para las mujeres. Aunque es un avance para impedir que los padres cobren sin otorgarles el dinero a sus hijos, los enunciados consideran a la mujer como sinónimo de madre y pilar del cuidado de los hijos. En el caso del Argentina Trabaja, hay que considerar que la mujer debería cumplir con 40 horas semanales en el trabajo en la cooperativa, y eso conlleva aún mayores inconvenientes en garantizar el cuidado de los hijos. En este sentido, además del círculo familiar del hogar, están presentes las relaciones de parentesco en lo que respecta al cuidado.

Las organizaciones de la sociedad civil participaron en el debate por la universalización del sistema de asignaciones familiares, e inclusive hubo iniciativas para crear un ingreso ciudadano universal (Pautassi y otros, 2013). En el caso del PRIST-AT, los movimientos sociales y las organizaciones políticas tuvieron un rol importante en la conformación de las cooperativas, organizando la convocatoria y la elección de módulos de trabajo. Por otro lado, mientras que el Estado otorga más responsabi-

dades sin mejorar la oferta en los establecimientos públicos, las organizaciones de la sociedad civil cumplen un rol fundamental, generando una infraestructura de cuidado en los sectores más pobres y en situación de vulnerabilidad social, aún teniendo dificultades para certificar el aprendizaje en dichos establecimientos.

Conclusiones

Como se ha caracterizado, las políticas sociales no son buenas por sí mismas, no siempre colaboran para compensar los efectos negativos del capitalismo, ni logran reducirlos. Las políticas sociales son modificadoras de la realidad, estratifican a los individuos y, muchas veces, también reproducen la desigualdad, o inclusive las generan. A su vez, los regímenes de bienestar están íntimamente relacionados con los modelos económicos que fueron preponderantes según el contexto histórico.

En este marco, se han analizado la AUH y el PRIST-AT, considerando las diversas esferas productoras de bienestar y planteando desafíos que permiten pensar en cuestiones pendientes a resolver y en las políticas sociales a futuro. Se ha visto que hacia el nuevo milenio el Estado ha recuperado un rol activo en la asignación de recursos y la distribución del ingreso, llevando adelante políticas que se centran en aquellos sectores que han quedado desocupados o se encuentran en el trabajo informal. Respecto al mercado, se han identificado componentes altamente desmercantilizadores en las políticas analizadas. A su vez, se ha reconocido que las organizaciones de la sociedad civil suelen tener aún un papel importante en la implementación de las políticas sociales y en el desarrollo de acciones que garantizan líneas de cuidado que no se cubren desde la esfera estatal. En cuanto a la familia, se estableció que tanto la AUH como el PRIST-AT no presentan el nivel necesario de desfamiliarización y tienden a reproducir las desigualdades de género, donde la mujer realiza el trabajo no remunerado. A partir de AUH, las mujeres ingresan al sistema de seguridad social ya no por ser esposas de un trabajador formal, sino por ser madres cuidadoras, mientras podrían hacerlo por ser mujeres con derechos propios (Pautassi y otros, 2013).

Finalmente, recuperando la dimensión política de la política social, es importante ver que resulta fundamental para explicar los efectos que se obtienen en la sociedad la perspectiva tanto teórica como ideológica desde la que se parte a la hora del diseño y la implementación de la política pública. Así, pudo verse cómo se concibieron en distintos niveles de importancia cada una de las esferas productoras de bienestar, y cuál fue el rol del Estado, del mercado, de las familias y de las organizaciones de la sociedad civil en épocas recientes en nuestro país.



Bibliografía

Abramovich, Víctor y Laura Pautassi (2009): “El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales”. En *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*. Buenos Aires, del Puerto.

Adelantado, José, José Antonio Noguera, Xavier Rambla y Luis Sáez (1998): “Las relaciones entre estructura y políticas sociales: una propuesta teórica”. En *Revista Mexicana de Sociología*, número 3, Universidad Autónoma de México, México.

Arcidiácono, Pilar (2011): “El protagonismo de la sociedad civil en las políticas públicas: entre el “deber ser” de la participación y la necesidad política”. En revista *Reforma y Democracia*, CLAD, número 51.

Arcidiácono, Pilar, Ángeles Bermudez y Karina Kalspchtrej (2014): “¿Transferencias de ingresos, cooperativismo o trabajo asalariado? El Programa Argentina Trabaja”. En revista *Trabajo y Sociedad*, número 22.

Bustelo Graffigna, Eduardo (2000): “El abrazo. Reflexiones sobre las relaciones entre el Estado y los Organismos No Gubernamentales”. En *De otra manera. Ensayos sobre Política Social y Equidad*, Rosario, Homo Sapiens.

Esping Andersen, Gosta (1993): *Los tres mundos del Estado del Bienestar*. Valencia, Alfons el Magnanim.

Fernández, Juan Pablo (2012): *La implementación del Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” en ámbitos subnacionales*. Documento de trabajo 96, Programa de Protección Social, CIPPEC.

Martínez Franzoni, Juliana (2005): “Regímenes de Bienestar en América Latina: consideraciones generales e itinerarios regionales”. En *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*, FLACSO, volumen 4 número 2.

Montaño, Sonia (2010): *El cuidado en acción. Entre el derecho y el trabajo*. Santiago de Chile, CEPAL.

Pautassi, Laura (2007): *¡Cuánto Trabajo mujer! El género y las relaciones laborales*. Buenos Aires, Capital Intelectual.

Pautassi, Laura, Pilar Arcidiácono y Mora Straschnoy (2013): *Asignación Universal por Hijo para la Protección Social de la Argentina. Entre la satisfacción de necesidades y el reconocimiento de derechos*. Santiago de Chile, CEPAL.

Desafíos en torno a la promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes

Rescatando la voz de los actores territoriales

Martín Ierullo

Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM

ierullo.martin@gmail.com

Virginia M. Ruffini

Docente de nivel
primario de la
Ciudad Autónoma de
Buenos Aires

vir.ruffini@gmail.com

El presente artículo se propone reflexionar acerca de los desafíos que demanda la construcción de los sistemas de promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. A diez años de la sanción de la Ley 26.061 se busca analizar, a partir de la voz de los actores territoriales (familias, referentes y educadores comunitarios), los desafíos a los que se enfrenta la aplicación efectiva de esta norma y la legislación jurisdiccional –las leyes 114/98 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 13.298/05 de la Provincia de Buenos Aires– a favor de la población infantil y adolescente. De esta manera, se apunta a dar cuenta de las complejidades que asume la tarea de crianza y de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en los barrios marginalizados del Área Metropolitana de Buenos Aires.

La hostilidad y la violencia barrial como contexto

A partir de distintos estudios previos (Clemente, 2014; Wacquant, 2001; Merklen, 2010; Kessler, 2009), puede afirmarse que las situaciones de hostilidad y violencia en los barrios populares se han consolidado en las últimas décadas, al compás de la agudización de los procesos de relegación urbana y de desigualdad social. Cabe aclarar que si bien mediática y políticamente se evidencia que las problemáticas vinculadas a la denominada “inseguridad” constituyen una cuestión de agenda, se ha tendido a hacer visibles las situaciones de violencia que afectan a sectores medios y altos, y por las mismas se ha propendido a culpabilizar a los sectores populares. Sin embargo, las situaciones de hostilidad a las que se ven expuestas las familias de los barrios pobres en los aglomerados urbanos no aparecen como problemáticas acuciantes en la agenda pública y política.

Distintos estudios empíricos realizados (entre otros, Kessler, 2009; Clemente, 2014) revelan que estas situaciones afectan fuertemente la organización de la vida cotidiana de las familias, en tanto las mismas deben implementar una serie de estrategias y acciones que permitan garantizar su supervivencia en el marco de las mismas. Este aspecto condiciona las prácticas de cuidado desplegadas por las familias, tendiendo a generar distintas acciones de protección o defensivas frente a las condiciones de hostilidad que presenta el entorno. Los espacios públicos (plazas, canchas, calles, etcétera) son percibidos como “peligrosos” por las propias familias. En este sentido se evidencia un repliegue de los sujetos al interior del espacio del hogar, evitando el uso del espacio público por parte de los niños y del resto de la familia. Este aspecto se evidencia en el siguiente testimonio de una entrevista: “yo a veces le hablo a los pibes y le digo ‘déjense de tirar’, porque se agarran a los tiros. A veces hace mucho calor y a los chicos los tenemos que tener encerrados las 24 horas adentro. No van ni a la pileta, porque se están matando. Salen a ‘bardear’. Ellos dicen ‘bardear’, que es salir, robar una camioneta, un coche, algo, y vienen, y viene toda la policía, empiezan a los tiros por los pasillos y es una desesperación para los chicos. (...) Yo no sé. Para mí, antes era más segura la vida, o no se notaban tanto los robos. Pero para mí antes era más seguro. Ahora cuando vengo no sé si ellos están bien, ya no tengo esa confianza de dejarlos solos”.

Puede sostenerse, entonces, que se consolida una idea de cuidado planteada en sentido defensivo, en tanto se lo concibe como una acción protectiva o defensiva frente a la hostilidad del entorno. Esta idea puede ser conceptualizada como “ciudar de” (Ierullo, 2013), porque las acciones desarrolladas están orientadas a evitar o prevenir diversas problemáticas que se consideran altamente probables, debido a la generalidad que las mismas poseen en los barrios: consumo problemático de sustancias, muertes por gatillo fácil o por balaceras en el interior del barrio, inicia-



ción en prácticas delictivas, etcétera. Esta intención se materializa en la idea de contención que aparece en los distintos actores comunitarios, como fundamento y finalidad de la tarea desarrollada.

Los adolescentes y jóvenes como preocupación

En el marco del afianzamiento del modelo tradicional de cuidado (Ierullo, 2013), la población infantil se convirtió en el centro de las prácticas de cuidado familiares y de las políticas sociales asistenciales. Para los adolescentes, la escuela (primaria y secundaria) se convirtió en el espacio de socialización por excelencia, constituyéndose en institución de referencia y a la vez de control para las familias.

En las últimas décadas, se evidencia que frente a las condiciones de hostilidad barrial antes descritas, los adolescentes se ven expuestos a una serie de situaciones problemáticas frente a las cuales las familias y las instituciones locales manifiestan la necesidad de desarrollar acciones específicas de cuidado. Puede afirmarse entonces que se observa una creciente preocupación respecto de los adolescentes y de su cuidado en

el contexto barrial. Tanto las familias como los referentes de las organizaciones comunitarias manifiestan un marcado sentimiento de impotencia frente a las situaciones problemáticas que afectan a los adolescentes y jóvenes de estos barrios. El consumo problemático de sustancias (particularmente el paco), el desarrollo de prácticas delictivas vinculadas principalmente a este consumo, la dificultad para el sostenimiento de la escolaridad y los embarazos no deseados son asumidos como principales problemáticas por parte de las familias y de las organizaciones comunitarias. Estas situaciones se expresan en el siguiente testimonio: “de a poquito estamos cayendo. Porque el paco es muerte en vida. Vi cómo mi hijo fue cayendo y cómo me lo cambió, la forma de pararse, de vestir, de comer. En dos meses lo fue comiendo de a poco. Lo fui viendo antes de que muriera. El paco es terrible. Todas las drogas son malas, pero el paco es lo peor. No puedo entender. Yo le decía ‘sentate a comer conmigo’, él venía y como si fuera un perro. Agarraba con la mano un pedazo de carne y comía de una forma tan fea. Te lo lleva hasta que se muere, el paco te lo mata”. Un referente comunitario agregaba: “el gran desafío que encontramos hoy es seguir conteniendo sobre todo a los que son preadolescentes y adolescentes, ya que son tiempos muy riesgosos a raíz de los peligros de la calle. A pesar de que no tenemos muchas cosas, con mucho sacrificio seguimos trabajando, tratando de ofrecer actividades para ellos, para que puedan seguir viniendo al comedor”.

Los adolescentes y jóvenes se convirtieron, entonces, en destinatarios de las prácticas de cuidado desarrolladas por las familias y las organizaciones locales, mediante el desarrollo de distintas acciones: la solicitud de intervención profesional en diversas instituciones –principalmente en las asociadas al sistema tutelar (juzgados, defensorías, etcétera)–, el traslado de adolescentes a casas de familiares en otros barrios o localidades, la incorporación a instituciones locales (centros de rehabilitación, clubes de fútbol o escuelas con albergue, etcétera), entre otras.

Las instituciones locales (organizaciones comunitarias e instituciones estatales) manifiestan también las limitaciones que presenta la intervención sobre esta población. Los adolescentes y jóvenes no han sido particularmente objeto de las políticas sociales, y frente a las problemáticas que los afectan los recursos institucionales resultan insuficientes.

Destapando la olla: la emergencia de problemáticas familiares en el territorio

Podría afirmarse también que en los últimos años se ha propendido a instalar las cuestiones de la infancia y de la familia en la agenda pública. De esta manera se ha tendido a la problematización de las prácticas de crianza y a que las situaciones de violencia intrafamiliares comiencen a trascender el ámbito privado, en tanto problemáticas que requieren un abordaje por parte de los servicios públicos. En consecuencia, se observa un crecimiento sostenido en las solicitudes de intervención profesional, tanto en los gabinetes de las instituciones educativas como en los servicios locales, defensorías y juzgados de familia. La complejidad que revisten estas situaciones requiere un análisis y respuestas acordes. El imperativo de pensar alternativas a la institucionalización compulsiva y de tender al fortalecimiento familiar enfrenta al territorio a altos niveles de tensión, ante la necesidad de acompañar y revertir situaciones de vulneración de derechos. Al respecto una educadora comunitaria sostenía: “nosotros somos muchas veces los grandes destapadores de ollas. Y eso hace que algunos se la agarren con nosotros, que nos digan que somos unos hijos de p... Muchas veces nos encontramos frente a una disyuntiva: no tenemos psicólogos ni médicos en la institución, no

sabemos qué hacer, pero si no hacemos nada somos cómplices. Siento que no estamos preparados para estas cuestiones. Y muchas veces cuando denunciás no pasa nada, terminan no haciendo nada. Al final, quedamos como unos pelo#%&ts. Te da una impotencia...” Esta narración no escapa a lo que expresan algunas familias y referentes comunitarios entrevistados. Si bien podría destacarse como un gran avance la instalación de estos temas en la agenda pública, resulta necesario continuar desarrollando medidas que permitan fortalecer el sistema local de protección y el acompañamiento de los profesionales y actores territoriales que están en contacto diario con estas problemáticas y sus consecuencias.

Nuevos problemas, nuevas frustraciones

En base a lo desarrollado en los apartados anteriores, puede afirmarse que las organizaciones comunitarias e instituciones locales intentaron componer respuestas frente a la complejidad de las problemáticas que vivencia la población infantil y adolescente en los barrios marginalizados. Se evidencia el desarrollo de un conjunto de acciones que, con resultados disímiles, estuvieron destinadas al cuidado de dicha población. Frente al contexto actual, cabe preguntarnos en qué medida a través de estas prácticas territoriales puede darse respuesta a las situaciones problemáticas a las que cotidianamente se enfrentan niños, niñas y adolescentes.

Respecto de las organizaciones comunitarias y en función de los casos analizados, se podría postular que, dada la cercanía entre los referentes y los niños, niñas y adolescentes, los dirigentes han sido capaces de identificar y describir situaciones problemáticas que quizás han pasado desapercibidas para otras instituciones (escuelas, centros de salud, etcétera). También las acciones desarrolladas han podido, en la mayoría de los casos, garantizar el acompañamiento de los niños, niñas y adolescentes a través de la presencia de los referentes, aun por fuera de los marcos institucionales. Sin embargo, la mera presencia no ha garantizado un abordaje adecuado y efectivo de las situaciones consideradas como problemáticas. Por esta razón se evidencia en los discursos de los

referentes un alto grado de desgaste, frustración e incertidumbre frente a los desafíos que les plantea el contexto. Tal como surge de otros estudios (Clemente, 2014), este sentimiento de frustración es también compartido por numerosas familias, en las cuales se evidencia la existencia de una brecha entre las pretensiones de cuidado y los resultados alcanzados en términos de contención de los niños, niñas y adolescentes.

En este sentido, la acción de los servicios locales de infancia parece resultar aún insuficiente, tanto respecto de la materialización de medidas de protección alternativas a la institucionalización, como respecto de la capacidad real de estos equipos de abordar la demanda creciente en los territorios. Esta situación se agudiza en el Conurbano Bonaerense respecto de la Ciudad de Buenos Aires, la cual posee un sistema de protección más consolidado: su ley 114 de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes data de 1998, al igual que el Consejo de Derechos creado por dicha normativa. En el Conurbano Bonaerense la situación resulta sumamente dispar respecto a los niveles de centralización o descentralización al interior de cada territorio, la proporción de profesionales con relación a la población municipal, la articulación con organismos municipales, provinciales y nacionales y con organizaciones de la sociedad civil, etcétera.

En algunos casos, la sensación de frustración antes descripta invade también a los profesionales de los servicios locales, quienes manifiestan sufrir limitaciones en su intervención. Así surge por ejemplo de una entrevista: “los servicios locales no damos abasto. Deberían crearse más servicios. Los profesionales no podemos hacer nada con los problemas de tanta gente. Tenemos más de noventa situaciones cada uno para atender. No damos más. En esto es responsable el municipio. Tiene que responderse de manera más concreta y real”.

Luego de diez años de la sanción de la ley provincial, la implementación de los servicios locales atraviesa todavía un proceso de transición y requiere de la asignación de mayor cantidad de recursos financieros y humanos. Frente a una progresiva desarticulación del sistema tutelar –aun con fuerte presencia en el imaginario de las familias y actores territoriales–, el afianzamiento de los servicios locales de promoción y protección de derechos resulta un desafío pendiente. El fortalecimiento y la profesionalización de los equipos municipales son imperativos para poder repensar esta tarea y transformar las intervenciones.

Reflexiones acerca de la idea de corresponsabilidad: ¿avanzando hacia nuevos modelos?

En el marco de la sanción de las leyes de infancia, se exalta la noción de corresponsabilidad de las distintas esferas institucionales respecto de la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Si se rastrea el sentido asociado a la noción de corresponsabilidad, puede afirmarse que la misma fue acuñada en el marco de la década del noventa por los organismos internacionales respecto del abordaje de la pobreza. Esta noción fue utilizada como fundamento de los procesos de privatización del bienestar, tendiendo a derivar servicios antes asumidos por el Estado hacia las familias, el mercado y las organizaciones sociales. Sin embargo, en el campo del cuidado infantil dicha noción toma otras connotaciones. A partir de ella se avanza a la definición del rol activo de la comunidad y sus organizaciones, y también del Estado, a través de intervenciones que superen la orientación tutelar que caracterizó su accionar durante gran parte del siglo xx. En un campo restringido históricamente al ámbito privado, la materialización en la práctica de la noción de corresponsabilidad implicaría la participación de los distintos actores institucionales y la instalación de las problemáticas que afectan a los niños como parte de la agenda pública.

Esta noción nos conduce a reflexionar acerca de la responsabilidad que tenemos como sociedad y como profesionales frente a las situaciones de vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Ante la complejidad que adquieren los problemas relativos a la infancia, resulta necesario el desarrollo de un trabajo mancomunado entre distintas esferas institucionales, y de una acción estatal necesariamente profesionalizada y territorializada. En este sentido, constituye un desafío poder reafirmar la presencia activa y efectiva del Estado y sus instituciones, en el marco del deterioro que acarrearán las mismas como consecuencia de las anteriores décadas de mercantilización y de destrucción de lo público.

Bibliografía

Clemente, A., compiladora (2014): *Territorio urbano y pobreza persistente*. Buenos Aires, Espacio.

Ierullo, M. (2013): *Prácticas comunitarias de cuidado infantil en los sectores populares frente a la crisis del modelo tradicional de cuidado. Análisis de los comedores comunitarios del AMBA (2003-2010)*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (inédita).

Kessler, G. (2009): *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires, Siglo XXI.

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

Wacquant, L. (2001): *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires, Manantial.

Procesos de vulnerabilidad, consumo problemático de sustancias psicoactivas y prácticas delictivas

Juan J. Canavessi

Docente de la
Licenciatura
en Trabajo Social
UNM

jcanavessi@jus.gov.ar

María G. Innamoratto

ginnamotatto@jus.gov.ar

Alejandra Acquaviva

macquaviva@jus.gov.ar

Jorge Ruiz

jruiz@jus.gov.ar

Los autores integran el
Área de Investigación y
Estudios Socio-Históricos
de la Dirección Nacional
de Política Criminal
en materia de Justicia
y Legislación Penal
perteneciente al Ministerio
de Justicia y Derechos
Humanos de la Nación

Este trabajo expone sintéticamente algunos resultados obtenidos a través de una encuesta a personas en tratamiento por consumo problemático de sustancias psicoactivas en el marco de una investigación realizada por un equipo del Área de Investigación y Estudios Socio-Históricos de la Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la República Argentina. El estudio se originó a partir de la implementación del Programa Comunidades Vulnerables, orientado al trabajo con jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social en conflicto con la ley penal. Entre 2001 y 2008 participaron de ese programa más de 5.000 jóvenes en barrios de la Ciudad de Buenos Aires, municipios del conurbano bonaerense y de algunas ciudades de otras provincias (VVAA, 2010). La intervención en el terreno permitió observar que una porción importante de quienes participaban de las actividades presentaban un consumo problemático de sustancias psicoactivas. Asimismo, profesionales y operadores del campo de las adicciones con quienes se tomó contacto a partir del programa referían que en los últimos tiempos observaban un creciente involucramiento en prácticas delictivas por parte de muchos de los jóvenes que asistían.

El contacto con estas problemáticas dio impulso a un trabajo de investigación que estableció como objeto el involucramiento en prácticas de delito callejero y consumo problemático de sustancias psicoactivas por parte de adolescentes y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social pertenecientes al área metropolitana que incluye Buenos Aires, Gran Buenos Aires y La Plata. El problema de investigación consistió en indagar la existencia y la modalidad de algún tipo de relación o asociación entre las prácticas de delito y el consumo de sustancias, procurando explorar y describir la incidencia de las condiciones de vulnerabilidad social sobre ambas prácticas. El propósito final del estudio fue conocer en profundidad un fenómeno complejo, a fin de brindar una herramienta

para el diseño y la realización de políticas públicas en la materia, y a la vez enriquecer las acciones que se vienen desarrollando.

Entre los principales desafíos y obstáculos que se presentaron se pueden mencionar los siguientes: trabajar esta compleja y sensible problemática, evitando tanto la criminalización del consumo de drogas como la de la pobreza, procurando que la postura desestigmatizante asumida no implique necesariamente sostener la inexistencia de alguna relación entre diversos factores y condiciones que inciden sobre una o ambas prácticas; por otra parte, se presentaron dificultades de acceso a las instituciones que abordan la problemática de adicciones, a causa de su localización, así como por sus prácticas de resguardo de la privacidad; por último, se padecieron incertidumbres y retrasos por el cambio de autoridades en el área del Estado Nacional a partir de la cual se desarrolló la investigación.

Etapas de la investigación y contribuciones en la materia

La investigación constó de tres grandes etapas. La primera consistió en la elaboración del marco teórico y estado de la cuestión.¹ La segunda,

1. Se trabajó fundamentalmente el concepto de vulnerabilidad social a partir de diversos autores, particularmente de Robert Castel (1997 y 2004), y de las elaboraciones efectuadas en el ámbito local por la Cátedra UNESCO sobre las manifestaciones actuales de la cuestión social (Pérez Sosto y Romero, 2012). Respecto del consumo problemático de sustancias psicoactivas, se consideraron múltiples trabajos, entre los cuales se destacan los de Hugo Míguez (1998 y 2010), Calabrese (2011), Damin (2010) y Puentes (2005). Para la cuestión de

en el relevamiento y análisis de entrevistas a expertos con más de 25 años de trabajo en la atención de adicciones en contacto directo con población juvenil. Esta etapa brindó el aporte usualmente poco consultado y accesible de quienes intervienen cotidianamente de modo directo sobre la problemática. El requisito de más de dos décadas en la atención permitió la construcción de un abordaje diacrónico de las problemáticas y su evaluación contextual.² La tercera etapa consistió en la realización y análisis de una encuesta voluntaria y anónima de 77 preguntas abiertas y cerradas a personas en tratamiento por consumo problemático de sustancias psicoactivas. Participaron de la encuesta alrededor de 1.200 personas en 50 centros de atención localizados en el área metropolitana de Buenos Aires.³ Esta etapa continúa actualmente con la realización de la encuesta en otras ciudades de diferentes regiones del país.

En cuanto a las contribuciones que la investigación realiza a las políticas públicas y a la tarea de las organizaciones de la comunidad, se destacan las mesas de trabajo llevadas adelante como ámbito de encuentro y diálogo entre miembros de equipos del Ministerio y referentes en la problemática de las adicciones, que favorecieron la elaboración de propuestas en materia de legislación inherente a la problemática. Las mismas fueron entregadas al señor ministro de Justicia y Derechos Humanos de la Nación en abril de 2015. Respecto a la actividad legislativa del Estado, este trabajo constituye un sólido aporte a un abordaje multidimensional de la problemática y un insumo para los decisores, entendiendo que legislar en esta materia no puede limitarse a promover medidas de tipo represivo y punitivo respecto del comercio de las sustancias, sino que ha

las prácticas delictivas en relación con la vulnerabilidad social se utilizaron principalmente las elaboraciones realizadas por algunos miembros del equipo de investigación (Canavessi, 2010; Innamoratto, Canavessi y Hoffmann, 2012) y los trabajos de Daniel Míguez (2010) y Tonkonoff (2001), entre otros. En cuanto a los antecedentes y estado del arte, se relevaron y analizaron diversas investigaciones en la materia, particularmente las realizadas por el Observatorio Argentino de Drogas dependiente de la SeDroNar (OAD 2007 y 2009) y por la Oficina de las Naciones Unidas para el control de las Drogas y la Prevención del Delito (ONNUD, 2010 a y b).

2. Fueron entrevistados Marcelo Del Campo, Daniel Duarte, Rubén González, Alejandro Gregori, Wilbur Grimson, José M. Gutiérrez, Sergio Marquet, Félix Martín, Gracias Nuesch, Mario Puentes, Juan C. Rossi, Jorge Ruiz y Juan Yaría.

3. Las encuestas se realizaron en el marco del Acta Acuerdo firmada en noviembre de 2012 entre la Dirección Nacional de Política Criminal en Materia de Justicia y Legislación Penal y la Federación de Organismos no Gubernamentales de la Argentina para la Prevención y el Tratamiento de Abuso de Drogas (FONGA).

de privilegiar una perspectiva de promoción y protección de derechos, particularmente en relación con una concepción integral de la salud, base para el desarrollo de las personas y las comunidades. Asimismo, este tipo de investigaciones permiten el fortalecimiento, la orientación y el diseño de acciones promovidas por el Estado y por la comunidad en su conjunto para el abordaje de las problemáticas en estudio.

En el presente trabajo se exponen sintéticamente los principales resultados obtenidos en la tercera etapa, no con la pretensión de resumir el extenso material publicado,⁴ sino con el objetivo de introducir su lectura y promover su análisis.

Principales datos obtenidos por medio de encuestas a personas en tratamiento

La enorme mayoría de los encuestados son varones y policonsumidores. El rango de edades osciló entre 13 y 76 años. Si bien el rango es muy amplio, la franja etaria de hasta 25 años constituye la mitad de la muestra.

Casi todos los encuestados alguna vez han dejado de concurrir a la escuela. En cuanto al nivel escolar en el que se produjo el abandono, casi 6 de cada 10 personas lo hicieron entre 7° grado y 2° año. Apenas una ínfima porción mantuvo su continuidad en el sistema educativo hasta la finalización del nivel secundario. Debe destacarse que un tercio del grupo que abandonó la escuela está cursando actualmente, a partir de las pautas de los propios programas de tratamiento. Entre los motivos más expresados por quienes afirmaron haber dejado de concurrir a la escuela se destaca el consumo de sustancias psicoactivas como la principal causa. En jóvenes menores de 18 años se presenta incluso una mayor incidencia del consumo de drogas respecto del abandono escolar.

4. El texto completo que recoge las tres primeras etapas de la investigación fue publicado recientemente por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos en un libro disponible tanto en formato impreso como digital (Innamoratto, Acquaviva, Canavessi y Ruiz, 2015).

Cuadro 1
Porcentaje de encuestados involucrados en prácticas delictivas, según nivel de escolaridad alcanzado

Escolaridad alcanzada	Involucrados en prácticas delictivas
Primaria incompleta	86%
Primaria completa	72%
Secundaria incompleta	73%
Secundaria completa	34%
Terciario o universitario incompleto	32%
Terciario o universitario completo	23%

También se puede observar una significativa ecuación: a mayor participación en la educación formal, menor proporción de involucramiento en prácticas delictivas. Entre los encuestados, los porcentajes de participación en delitos de quienes no completaron la escuela primaria o secundaria son particularmente altos. La inclusión y continuidad en el sistema escolar se encuadra entre los factores de protección. (cuadro 1)

En cuanto a la ocupación laboral previa al tratamiento, el 29% refirió tener trabajo estable y formalmente registrado. El 43% dijo haber tenido trabajos informales y ocasionales. El 26% estaba desocupado. De acuerdo a los datos relevados, el consumo de sustancias psicoactivas conlleva un alto grado de incompatibilidad con el desarrollo de la vida laboral: el 55% perdió algún trabajo por el consumo de drogas. Asimismo, se observa que a mayor trabajo registrado y estable es menor el involucramiento en prácticas delictivas. Si se relaciona la cuestión laboral con el alto índice de abandono de la educación formal, que implica una menor preparación para la inserción en el mercado de trabajo, se configura un escenario de alta fragilidad. (Cuadro 2)

En cuanto la ocupación del tiempo, se observaron actividades y situaciones encuadrables en factores de riesgo y factores de protección. Entre los principales factores de riesgo se encuentran el consumo de drogas en un primerísimo lugar, seguido por “estar en la calle”, tener “malas juntas” y las prácticas delictivas. Como principal factor de protección, a gran distancia del resto, se mencionan las actividades ligadas al mundo del trabajo.

En el contexto general se observa que la mayoría de los encuestados tienen un grupo familiar de referencia con el cual conviven. Más de la mitad recibieron castigos físicos en su infancia y más de un tercio refirió haber quedado lastimado, siendo los progenitores quienes ejercieron la violencia en la mayor parte de los casos. Del grupo que declara haber sido maltratado físicamente en su infancia, 8 de cada 10 refieren haber participado en prácticas de delito callejero. Del total de la muestra, un tercio refiere consumo de drogas por parte de algún familiar conviviente. Este porcentaje asciende a la mitad si se toma el recorte de la franja etaria hasta los 25 años. Un tercio de los entrevistados tiene o tuvo algún familiar privado de libertad, siendo los tíos, los primos y los hermanos los más mencionados. La mitad de los entrevistados afirmó que había armas en su casa y casi la mitad de ellos mencionó ser propietario de las mismas.

Identificar tanto la edad de inicio en el consumo de drogas como los factores que los encuestados relacionan con el comienzo de esa práctica resulta de especial interés de cara a planificar y desarrollar políticas de prevención en la materia. En cuanto al inicio, el comportamiento de la curva es muy similar a la del inicio en consumo de alcohol, concentrándose entre los 12 y 15 años en más de la mitad de los encuestados. Sin embargo, debe señalarse que se observan edades de inicio aún más tempranas, situándose las más bajas en los 8 años. Los datos recogidos muestran que tanto el entorno familiar de consumo de drogas como las situaciones de malos tratos en la infancia operan como factores de riesgo para el inicio más temprano del consumo de sustancias psicoactivas.

Cuadro 2
Porcentaje de encuestados involucrados en prácticas delictivas, según situación laboral

Situación laboral	Involucrados en prácticas delictivas
Sin trabajo	73%
Changas o trabajo en negro	71%
Trabajo en blanco	39%

Cuadro 3
¿Por qué creés que empezaste a consumir drogas?

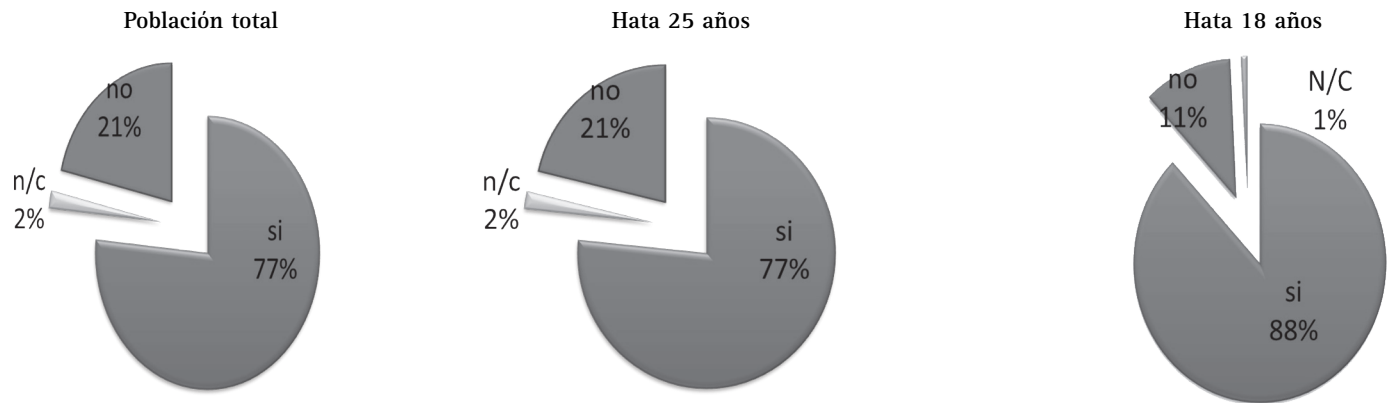
Problemáticas familiares, falta de límites, falta de contención	21%
Sentido de pertenencia, cuestiones identitarias	21%
Curiosidad, experimentar	16%
Baja autoestima, inseguridad, timidez, angustia, frustración	13%
Pérdidas, vacío, evasión	12%
Diversión, placer	7%

Al referirse a los motivos por los cuales se iniciaron en el consumo de drogas, la mayoría de los encuestados refirió cuestiones pertenecientes al ámbito de la formación de la personalidad, la identidad, la socialización y la capacidad de tramitar exitosamente los conflictos propios de la adolescencia y la juventud. En gran medida se relacionan con un contexto cultural y epocal de fragilidad, ausencia de referentes, carencia de suficiente contención institucional y construcción y vivencia de vínculos inestables. Cerca de la mitad de los motivos referidos resultan problemáticas familiares, que incluyen la falta de límites y la carencia de contención y afecto. Los motivos denominados como “personales” comprendieron baja autoestima, timidez, inseguridad, situaciones angustiantes y sentimientos de frustración. Otro segmento de razones expuestas por los encuestados es el que abarca situaciones de pérdida, evasión ante problemas y sentimientos de vacío. En menor medida se refiere a cuestiones relativas al sentido de pertenencia grupal e identidad. (Cuadro 3)

Más de dos tercios de los encuestados refirieron haber cometido hurtos a la familia para obtener recursos para consumir drogas. 6 de cada 10 respondieron haber realizado al menos un delito fuera del ámbito familiar. El recorte etario permite observar claramente que en los jóvenes de hasta 25 años el involucramiento en prácticas delictivas aumenta considerablemente: apenas 2 de cada 10 mencionaron no haber cometido delitos. (Gráfico 1)

Respecto de la edad de ocurrencia del primer robo fuera del hogar, más de dos tercios de los encuestados que cometieron al menos un delito lo hizo antes de los 16 años, entre los cuales hay un alto porcentaje que refiere haberlo hecho entre los 7 y los 12 años. La edad promedio del primer delito es 15 años.

Gráfico 1
¿Cometieron algún delito fuera del ámbito familiar?



Otra información relevante es la que otorgan los encuestados respecto a la percepción acerca de los motivos que tuvieron para cometer tanto el primer delito como los subsiguientes: la respuesta más numerosa refiere que lo hicieron para comprar drogas. En menor medida, el segundo y tercer lugar lo ocupan el uso de dinero para bienes de consumo tales como ropa, calzado, motos o celulares, y también para divertimentos expuestos como “joda”, “boliche”, “prostitutas”. Esto también coincide con la segunda gran motivación: “obtener dinero” o “plata fácil”. Acerca del estado toxicológico en que se encontraban durante ese primer delito, algo más de la mitad mencionó estar bajo los efectos de alguna sustancia psicoactiva: drogas o alcohol.

El uso de armas reviste importancia en tanto supone una mayor violencia e involucramiento en el desarrollo de las prácticas delictivas. Dos tercios respondieron haber utilizado algún tipo de arma para cometer al menos un delito, siendo las armas de fuego las más utilizadas. Debe señalarse que 8 de cada 10 de los que utilizaron armas de fuego habían referido tener armas en su hogar. Por otra parte, la enorme mayoría de los que mencionaron la existencia de armas en la casa se involucraron en prácticas delictivas.

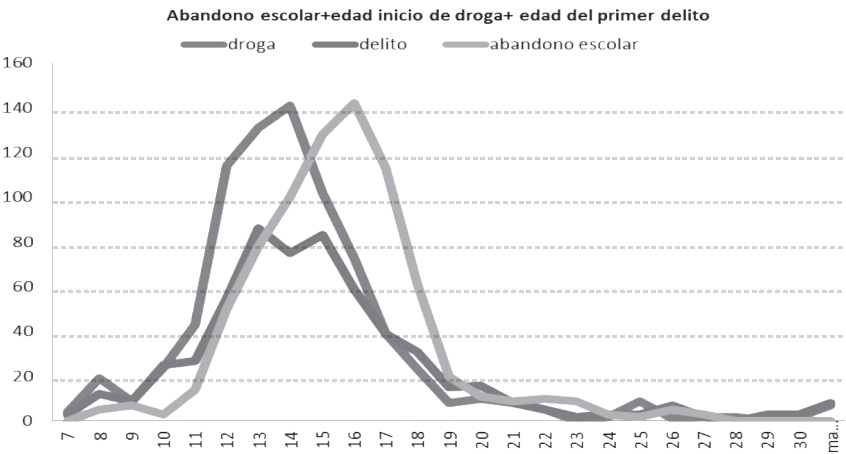
Existe una gran semejanza en las curvas que señalan edades de inicio en el consumo de drogas, edades de comienzo en el involucramiento en prácticas delictivas y edades de abandono escolar. Estos gráficos mues-

tran que el inicio en el consumo de drogas presenta una tendencia a ser más temprana que la comisión del primer delito, mientras que el abandono escolar se da luego. Esto permite inferir que muchos niños y adolescentes inician el consumo de drogas y las prácticas delictivas estando aún en la institución escolar. Se evidencia así el papel fundamental de la escuela como ámbito de prevención. (Gráfico 2)

En cuanto a la percepción de los encuestados respecto a posibles vinculaciones entre el consumo problemático de sustancias psicoactivas y el involucramiento en prácticas delictivas, las tres cuartas partes respondió que creía que consumir drogas los acercaba al delito. Entre las razones que brindaron, la principal es la realización de robos con la finalidad de obtener recursos para conseguir drogas. En segundo lugar, se alude a las prácticas delictivas realizadas bajo efectos del consumo de sustancias psicoactivas. Estas dos explicaciones brindadas por los propios encuestados podrían inscribirse en las tipologías “económica” y “toxicológica” elaboradas por Goldstein (1985), que suelen ser utilizadas en relación con estudios en la materia. En tercer lugar aparecen respuestas que aluden a cierta convergencia y retroalimentación entre ambas prácticas: son cosas que “van juntas”, “una cosa lleva a la otra”.

A la consulta acerca de si habían cometido delitos en estado de intoxicación por consumo de drogas, la respuesta más aludida en el conjunto

Gráfico 2
Edades de inicio en el consumo de drogas, de comienzo en el involucramiento en prácticas delictivas y de abandono escolar



de los encuestados fue “muchas veces”. A la consulta acerca de si habían cometido delitos para comprar drogas, la respuesta de mayor prevalencia es “muchas veces”, seguida de “siempre”. Se observa que a menor edad se presentan las tasas más altas para las respuestas “siempre” o “muchas veces” “cometí delitos para comprar drogas o cometí delitos estando drogado”. En cuanto a la ingesta de drogas con la finalidad de cometer delitos, las respuestas más referidas por los encuestados son “nunca” (prevalente en encuestados de mayor edad) y “muchas veces” (prevalente en encuestados de menor edad).

Al considerar el segmento de encuestados que padecen una alta vulnerabilidad a nivel de carencias económicas, se observa un aumento en los indicadores que señalan fragilidad: se triplica el porcentaje de primaria incompleta respecto del total de la muestra, se observa mayor prevalencia de las situaciones de violencia física y maltrato familiar, hay un mayor porcentaje de hogares en que algún miembro presenta consumo de drogas, hay mayor índice de robo como medio para obtener drogas, y el porcentaje de personas que se involucran en prácticas delictivas aumenta significativamente.

En cuanto a las propuestas en orden a disminuir el involucramiento de jóvenes en prácticas delictivas elaboradas por las personas en tratamiento por adicciones, se observan dos grandes líneas. Por un lado, las

respuestas más numerosas son las referidas a la implementación de estrategias de inclusión social. Por otro lado se proponen acciones referidas a combatir tanto el delito en general como específicamente el tráfico de drogas por medio de la fuerza policial y el poder judicial.

Algunas conclusiones

El procesamiento de la información obtenida permite muy variados cruces, problematizaciones, desarrollos e interpretaciones. Exponiendo lo más relevante de modo muy sintético, se puede afirmar que los análisis realizados hasta el momento dan cuenta de la importancia de los contextos domésticos y las pautas de socialización familiar como pilares fundamentales donde coexisten una amplia variedad de factores de riesgo y protección en relación con las prácticas sometidas a estudio. Asimismo, la información que brinda la encuesta acerca del involucramiento en prácticas delictivas confirma la incidencia del contexto social, las condiciones económicas, los trayectos por el sistema educativo y

la inserción laboral, en tanto confluencia de factores de riesgo que se concatenan, dando marcos de referencia para determinadas prácticas que se originan en circuitos de vulnerabilidad y los reproducen.

Si se relacionan estos análisis con los estudios relevados entre los antecedentes (primera etapa de la investigación) y las conclusiones a las que se pudo arribar a partir de las entrevistas a expertos (segunda etapa), aportes que por razones de espacio no se detallan aquí, es posible verificar la existencia de relaciones entre consumos problemáticos de sustancias psicoactivas e involucramiento en prácticas de delito callejero. Ambas prácticas, más que proceder una de la otra, integran un amplio abanico de prácticas de riesgo que se originan y desarrollan a partir de raíces comunes.

De esta forma, las acciones a desarrollar, antes que concentrarse y ocuparse de cada una de esas prácticas, deben ser diseñadas, orientadas y focalizadas para trabajar sobre los rasgos y fuentes comunes que las propician y favorecen.

Bibliografía

Calabrese, Alberto (2011): “Consumo de sustancias”, en Eva Giberti, coordinadora: *Prácticas para asistir y defender a niños, niñas y adolescentes*, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Buenos Aires.

Canavessi, Juan José (2010): “Prácticas de cazadores y recolectores nómadas en el mundo urbano”, en *Revista Segurança Urbana e Juventude*, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, volumen 3, número 1, San Pablo.

Castel, Robert (1997): *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Paidós.

— (2004): *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Manantial.

Damin, Carlos (2010): “Consumo de sustancias psicoactivas”, en Miguel Arnedo, director: *Documento de la Comisión Interdisciplinaria de Expertos en Adicciones. Guía de orientación a la magistratura para la adecuada atención de personas consumidoras de sustancias psicoactivas*, Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Innamoratto, María Gabriela, María Alejandra Acquaviva, Juan José Canavessi y Jorge Ruiz (2015): *Vulnerabilidad social, adicciones y prácticas delictivas*. Buenos Aires, Infojus, disponible en www.infojus.gob.ar.

Innamoratto, María Gabriela, Juan José Canavessi y Ximena Hoffmann (2012): “Descripción y análisis del involucramiento de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social en prácticas de delito callejero”, en VV.AA.: *Inseguridad social, jóvenes vulnerables y delito urbano*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Míguez, Daniel (2010): *Los pibes chorros. Estigma y marginación*. Buenos Aires, Capital Intelectual.

Míguez, Hugo (1998): *Uso de sustancias psicoactivas. Investigación social y prevención comunitaria*. Buenos Aires, Paidós.

— (2010): “Sobre la subjetividad para el consumo de sustancias psicoactivas”, en <http://www.ms.gba.gov.ar/sitios/saludmental/files/2013/03/subjetividadconsumo.pdf>.

OAD (2007): *El uso indebido de sustancias psicoactivas y su relación con la comisión de delitos en población privada de la libertad: una aproximación cualitativa*. Unidad Penitenciaria de Coronda, Observatorio Argentino de Drogas, SeDroNar.

OAD (2009): *Estudio nacional sobre consumo de sustancias psicoactivas y su relación con la comisión de delitos en población privada de libertad, Argentina*. Observatorio Argentino de Drogas, SeDroNar.

ONUDD (2010 a): *Consumo de drogas en población privada de libertad y la relación entre delito y droga*. Sistema Subregional de Información e Investigación sobre Drogas en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay.

ONUDD (2010 b): *La relación droga y delito en adolescentes infractores de la ley. La experiencia de Bolivia, Chile, Colombia, Perú y Uruguay*. Sistema Subregional de Información e Investigación sobre drogas en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay.

Pérez Sosto, Guillermo y Mariel Romero (2012): *Futuros inciertos. Informe sobre vulnerabilidad, precariedad y desafiliación de los jóvenes en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Catálogos.

Puentes, Mario (2005): *Detrás de la droga. Raíces espirituales, culturales, sociales, familiares, psicológicas y orgánicas de la problemática de la drogadicción*. Buenos Aires, Lugar.

Tonkonoff, Sergio (2001): “Meter caño. Jóvenes populares urbanos entre la exclusión y el delito”, en *Delito y Sociedad*, número 15, Buenos Aires.

VVAA (2010): *El Programa Comunidades Vulnerables: una experiencia de prevención social del delito en Argentina*. Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana, Universidad de Chile, Boletín 10.

Esperanza de vida al nacer, mortalidad y crisis global

Unas notas sobre la pobreza y los alcances de la política sanitaria

Enrique Aschieri

Docente de la
Licenciatura
en Economía
UNM

aschierienrique@yahoo.com.ar

La economía global anda a los tumbos desde que se desató entre 2007 y 2008 la llamada crisis *sub-prime*. Las perspectivas que se albergan para dejar atrás la mala hora no son precisamente halagüeñas.¹ En medio de alucinantes flujos financieros que van y vienen dando vuelta por los cielos, sin que la riqueza real tome nota –al menos para no perder de vista que hay seres humanos detrás de toda la arrebatada y rabiosa riqueza abstracta que gira y gira–, cabe hacer aflorar el clavo en el zapato de las posibles consecuencias que la debacle podría propinar a la salud humana. En tales circunstancias, con la riqueza real en retirada, es esperable que tome nota, estropeándola desde los ángulos de la esperanza de vida al nacer (EVN) y la mortalidad.

En este mundo que en muchos aspectos está lejos de haber dejado de ser maltusiano –el hiato centro-periferia es buena prueba de ello–, para examinar la pertinencia y alcance de los criterios de formulación de la contingente respuesta nacional a los problemas sanitarios como tendencias globales –más allá del hecho de que los agentes infecciosos ignoran las fronteras políticas– es menester tomarle el pulso a las diferentes aproximaciones e hipótesis en pugna que pululan por el mundo académico, sin que al parecer haga falta recordar lo que Lord Keynes decía sobre los fantasmas intelectuales que acosan a aquellos hombres prácticos que se consideran completamente liberados de ellos. Particularmente, queremos inquirir cómo juegan implícitamente los diferentes enfoques en la situación que se da en el debate público y publicado. Cualquier decisión de gasto del Estado a favor de la alegría de vivir recibe el reproche de una (generalmente) variopinta coalición *ad hoc*, a socaire del sambenito de que con esas partidas presupuestarias se podrían haber construido ene cantidad de hospitales. Se la enfrenta con la melancolía de la convalecencia y el estertor.

Si bien es curiosamente serio y descalificador que el debate por lo común ignore o prescinda olímpicamente de los óptimos relacionados –y aún que cuando los tuviera en cuenta sus objeciones se relativizarían–, lo destacable es que tal criterio estaría poniendo de manifiesto la creencia de que una sociedad pobre puede ser sana con sólo gastar “adecuadamente” en salud pública, mientras implícitamente se reivindica la frugalidad como norma de comportamiento público. Otra vez Lord Keynes, pero ahora para comprobar cómo, junto a sus seguidores, devino en el epítome de los perfectamente desconocidos.

La indagación sobre las hebras con las que se teje la trama académica de tal “creencia” nos servirá para responder al interrogante acerca de cómo es que juega en la superestructura ideológica del subdesarrollo –en vista del “carácter afirmativo de la cultura” (Marcuse, 1967)– este asunto poco o nada saludable: el de la cultura del atraso.

Cuadro de situación

La situación que intentamos examinar comienza a delinear sus contornos a partir del Cuadro 1, tomado de Riley (2005: 541) y ampliado con cifras de Maddison (2002), para considerar las regiones más desarrolladas contra las más pobres del planeta, en términos de las consecuencias sobre la EVN de la dinámica del desarrollo desigual² del mundo tal cual es. (Cuadro 1)

1. Para una visión ortodoxa de este proceso ver Spence *et al* (2015). Para un abordaje heterodoxo, Cline y Vernengo (2015).

2. Sobre el desarrollo desigual conviene tener presente que Arghiri Emmanuel (1974) reafirma su ineludible existencia al salirle al cruce a las tesis de Bill Warren (1973), quien había sostenido que el desarrollo de la periferia como un todo era posible, atendiendo que

Cuadro 1
Regiones con más alta y más baja esperanza de vida al nacer y diferencias, con respectivos PBI per cápita y razón, 1800-2001

	a	b	c = a - b	d	e	f = d /e
	Esperanza de Vida			Producto Bruto Per Cápita		
Años	Alta	Baja	Diferencia	PBIpc a	PBIpc b	Razón
1800-1820	35,6	26,4	9,2	1.230	420	2,9
1850-70	36,3	26,4	9,9	2.430	440	5,5
1900-1913	51,0	26,4	24,6	5.260	550	9,6
1950	64,7	35,6	29,1	9.290	440	21,1
1973	70,9	46,9	24,0	16.170	840	19,3
1990-2001*	76,8	50,5	26,3	26.150	1.370	19,1

(*) PBIpc de 1998

Fuente: elaboración propia sobre Riley (2005) para EVN y para PBIpc, Maddison (2002). Los PBIpc en dólares de 1990 GK.

El cuadro original de Riley así modificado amerita varias lecturas, pero nótese cómo, a medida que se va ensanchando la razón entre los PBI per cápita, se amplía la diferencia entre las respectivas regiones en la EVN a favor de la más próspera. Asimismo, puede observarse que recién en 1998 la región pobre alcanza un PIB per cápita similar al que poseía la región rica en 1820. La esperanza de vida de los prósperos era en 1820 de 35,6 años, la de los menesterosos del planeta en 1998 de 50,5 años. La cuestión de saber a qué se deben esos 15 años de diferencia con un mismo ingreso nos deposita en el debate sobre política sanitaria, en el que se entreveran las “transiciones”, el salario versus la tecnología médica, y la incumbencia de la llamada “trama social”, que son los

en el debate actual de la mano del *decoupling* (desacople) de Arthur Lewis (2015 [1977]) algunas voces se hacen sentir, esgrimiendo que la periferia desde hace década y media viene creciendo –singularmente su PBI per cápita– más que el centro, a raíz de haber “desacoplado” su ciclo comercial del centro y comerciar entre sí. Ver, por ejemplo, Akyüz (2012). Por cierto, suponen que ese crecimiento “desacoplado” sería sostenible si se logra vencer algunos difíciles condicionantes.

temas que trataremos en este trabajo. Es menester, entonces, adentrarse con algún detalle en cada una de estas tenidas, a fin de alcanzar el acotado objetivo que nos propusimos con estas notas.³

Las proyecciones demográficas indican que la esperanza de vida va a seguir sin detenerse, hasta el límite aún impreciso en donde la naturaleza está aguardando el arribo de la longevidad posible de la especie humana. Sin embargo, los interrogantes sobre el porvenir inmediato y mediano que suscitan los datos volcados en el cuadro 1 no estriban sobre la distancia que falta recorrer hasta la infranqueable frontera natural, sino que nos interpelan en el plano de las respuestas que genere la cultura para que resulte posible el avance de la EVN, cuando todo pinta para el retroceso de la mano de la crisis. Grushka contabiliza siete factores que inciden sobre la esperanza de vida al nacer: tres positivos (p) y tres negativos (n), y advierte de uno “con efecto neto poco claro: los estilos

3. Esta forma de presentar la cuestión es muy diferente a la de Preston (1975), sobre la que volveremos hacia el final.

de vida modernos” (Grushka, 2014: 17).⁴ Por poco claros que devengan sus efectos netos, para Himes tienen una importancia capital, puesto que si bien la atención médica puede reducir estos riesgos de la salud en la edad adulta resultantes de la predisposición genética, las experiencias de la infancia y el medio ambiente, “los constituyentes del estilo de vida juegan un papel muy importante en el desarrollo de la mayoría de las enfermedades crónicas”. Eso lo lleva a postular que la comprensión del connubio “entre los comportamientos de salud y el desarrollo de la enfermedad es fundamental para la proyección de las necesidades de salud y de atención futura de la población”. En la actuación conjunta de ambos ítems cifra la mejoría observada en la salud de los países desarrollados (Himes, 2011: 304-305).

Transiciones

Lo primero que debe advertirse es que los núcleos del debate son dos, con un tercero en discordia que pone en duda ambos, asunto éste último que abordaremos en la próxima sección. El primer núcleo es entre los que creen en la convergencia entre causas de muerte y esperanza de vida, y los “divergentes”, que creen exactamente lo contrario. El segundo núcleo es sobre las dos categorías que los unifican en sus respectivas posturas: la teoría de la transición epistemológica versus la teoría de la transición de la salud.

El modelo básico de transformación de patrones de salud y enfermedad a través de la transición epidemiológica (Omran, 1971) propone que hay una tendencia histórica por la que tiende a disminuir la prevalencia de cuatro grupos de problemas de salud: a) enfermedades infecciosas y transmisibles, diarreas, enfermedades prevenibles por vacunas y enfermedades transmitidas por vectores; b) mala salud reproductiva y materno-in-

fantil; c) deficiencias nutricionales; y d) enfermedades relacionadas con las malas condiciones sanitarias. Según este modelo, estas condiciones tradicionales son reemplazadas por un nuevo conjunto de condiciones “modernas”: a) enfermedades cardiovasculares; b) diferentes formas de cáncer; c) trastornos y enfermedades mentales, enfermedades relacionadas con la longevidad, incluyendo Alzheimer; d) accidentes ocupacionales y de tránsito; y e) enfermedades emergentes y reemergentes, incluyendo sobrepeso y obesidad, diabetes e hipertensión, además del VIH/SIDA. El modelo también dice que esta transición procede en diferentes formas en distintas partes del mundo y momentos históricos, y que la organización y desenvolvimiento de los sistemas de salud pueden promover o inhibir avances en la salud pública. De hecho, los países de América Latina y el Caribe han seguido diferentes trayectorias (Omran, 1996). En otras palabras, los perfiles emergentes de salud sugieren que la transición epidemiológica no es solamente el reemplazo de un juego de enfermedades por otro, sino una superposición epidemiológica de condiciones tradicionales y modernas. Los desafíos que se presentan al sector público y la sociedad civil son, por lo tanto, sustanciales.

Sin embargo, “la llamada transición epidemiológica [que] describe el proceso empírico de descenso de la mortalidad (...) acompañado por una transformación en la estructura de sus causas” avanza en su fuerza descriptiva, de la mano de una más abarcadora “teoría de la transición de la salud”, que resulta “un concepto más amplio, el cual incluye al primero”, siendo que el segundo componente, “que puede denominarse ‘transición de la atención a la salud’, se refiere al proceso de cambio en los patrones de la respuesta social organizada a las condiciones de salud” (Frenk *et al*, 1991: 450). En consecuencia, si consideramos que “la transición epidemiológica tiene (o debe tener) un efecto determinante sobre el sistema de atención a la salud”, en tanto que –para decirlo de manera tosca pero que allana la argumentación puesta en juego– los pobres mueren infectados y los ahitos de viejos, padeciendo enfermedades crónicas, el proceso tiene el potencial de exacerbar “el riesgo de que la polarización epidemiológica ocasione una competencia por la definición de prioridades entre tipos de patología y por la asignación correspondiente de recursos”, de suerte tal que “la forma de abordar estos posibles conflictos consiste en asumir el reto de desarrollar modelos innovadores de servicios, mediante los cuales la transición epidemiológica sirva como guía para lograr la correspondiente transición de la atención a la salud” (Frenk *et al*, 1991: 459).

4. Los tres positivos son: 1p) la reducción de los niveles de privación y el mejoramiento de las viviendas; 2p) el apoyo público para mejorar la salud, los ingresos y el gasto en avances médicos; 3p) el descenso en la prevalencia de la población fumadora. Los tres negativos: 1n) la obesidad; 2n) la emergencia de nuevas enfermedades (HIV, SARS); 3n) la reaparición de viejas enfermedades (por ejemplo, tuberculosis).

El punto está ahí. La teoría de la transición epidemiológica sugiere reemplazar una colección de enfermedades por otra, o traslaparlas. La teoría de la transición de la salud, en cambio, dice que tal reemplazo no permite concebir el diseño de políticas más adecuado, puesto que se está suponiendo que todo el peso recae sobre los avances y la aplicación de tecnología médica, dejando a un lado lo que antes y ahora fue clave para esa visión: la trama social.⁵

Las mejoras en la nutrición y la salud en general –por la difusión de los estándares y las innovaciones provenientes de los países desarrollados– perfilaban el escenario convergente. Desde allí se esperaba que se acelerara la baja de la mortalidad, aupada en los países periféricos por el *stock* de enfermedades infecciosas que albergaban, fáciles de tratar con ese utillaje que incluía medicamentos muy baratos. Al mismo tiempo, se aguardaban menos progresos en los países de baja mortalidad a causa de las enfermedades cardiovasculares y el cáncer. Shkolnikov señala al respecto que en las décadas del 70 y del 80 del siglo pasado “las proyecciones mundiales de la División de Población de la ONU suponían una ganancia en la esperanza de vida al nacer de 2,5 años cada cinco años calendario para los países con una esperanza de vida por debajo de los 62 años, después de lo cual la ganancia se reduciría a cerca de dos años” (Shkolnikov, 2004: 2). Cuando arribó la década del 90, la convergencia global a la baja mortalidad en las siguientes décadas era casi unánime en casi todas las previsiones. Pero divergió. Es que “según la División de Población de la ONU, en 2001 la esperanza de vida al nacer en siete países fue menor que en 1960, y en 26 y 40 países fue menor que en 1980 y 1990, respectivamente”.

Mientras en los 70 los demógrafos aguardaban que la convergencia tuviera su día, sin ser advertido operaba un aumento de la mortalidad en

la ex Unión Soviética y se estancaba en Europa del Este, lo que marcó el comienzo de una reversión sin precedentes de la mortalidad a largo plazo. Lo mismo ocurría con grupos vulnerables en otros países occidentales. Entre 1980 y 1990 las diferencias socioeconómicas en la mortalidad se ampliaron en la mayoría de los países desarrollados. El hecho que los estudios mostraran que el peso del aumento de la mortalidad recaía en la población de 25 a 65 años de edad –por efecto del alcohol, los accidentes y la violencia, la presión sanguínea o el cáncer de pulmón– ponía de manifiesto que “esta desviación en el ritmo regular en el descenso continuo y generalizado de la mortalidad demostró que ciertas combinaciones de las condiciones socioeconómicas y socio psicológicas con los patrones epidemiológicos pueden causar reversiones significativas de la mortalidad en las poblaciones nacionales” (Shkolnikov, 2004: 2).

En sentido global en los 70 se había logrado controlar las epidemias, pero en África al Sur del Sahara en los 80 el SIDA hizo volver la terna. Para el resto del continente la malaria y la tuberculosis avanzaron. Como secuela, “en la parte sur y sur-oriental de [esa] región, la esperanza de vida estimada ha vuelto a los niveles característicos de la década 1950-1960, mientras que la probabilidad de muerte en las edades de 15 a 55 años se ha elevado cerca del 50% en la década de 1990” (Shkolnikov, 2004: 3).

Debe consignarse que el grueso de las reversiones de mortalidad acontecidas durante los 80 y los 90 se debió al exceso de mortalidad de los adultos, lo que localiza las causas en las condiciones socioculturales. En contraste, se verifica que “la esperanza de vida al nacer ha aumentado continuamente en la mayoría de los países de Asia y América Latina, apoyando el continuo acrecimiento en la prolongación de la vida media en el planeta”. Asimismo, entre “1980 y 1990 los países occidentales hicieron avances espectaculares en la reducción de la mortalidad debida a enfermedades cardiovasculares en edades avanzadas, la que alcanzó niveles muy altos de longevidad” (Shkolnikov, 2004: 3).

5. Una buena ilustración de cómo examinar la realidad a partir de la lente de la “transición de la salud” la proporciona, McQuestion, en una investigación que hizo centrada en Colombia y Paraguay, donde explica que “la hipótesis central de este estudio es que los efectos de la interacción social contribuyeron a evitar que recrudesciera la mortalidad en América Latina durante los años ochenta mediante el cambio de los comportamientos relativos a la salud y la intensificación de la producción de salud en el hogar, compensando efectivamente los efectos negativos del ingreso emanados de una recesión prolongada. La conclusión de que las fuerzas sociales afectan los resultados de salud individuales por encima de las fuerzas económicas y de otra índole explicaría cómo la gente puede estarse volviendo más sana mientras se sigue empobreciendo” (McQuestion, 2001: 199).

Epistemología Crítica

Vallin y Meslé (2004) sugieren que la noción de una transición epidemiológica, caracterizada por una secuencia fija de eventos, no es adecuada para la comprensión de las mejoras en la esperanza de vida observadas entre los países en los últimos 200 años. Expresan que la evolución de la esperanza de vida entre los países, y por lo tanto la evolución de la desigualdad en la EVN, es impulsada por nuevos conocimientos y por la absorción gradual de este nuevo conocimiento en las diferentes sociedades. Por lo general, mientras van apareciendo los nuevos conocimientos y algunos países aprovechan las tecnologías desarrolladas, se tiene como resultado un aumento en la desigualdad de salud, lo que refleja el acceso diferencial a los nuevos beneficios en los países. Los autores se preguntan si “una serie de países, principalmente en África subsahariana, parecen ser excepciones a esta globalización de la primera etapa de la transición de la salud” (Vallin y Meslé, 2004: 19). Y responden negativamente, puesto que “estos casos no constituyen verdaderas excepciones a la transición epidemiológica, ya que el esquema postula un cambio económico y social normal que finaliza en la ‘tercera etapa’ de Omran” (Vallin y Meslé, 2004: 20). Para estos autores, la “transición epidemiológica” de Omran está comprendida como primera etapa de la “transición de la salud”. Lo que entienden que obliga a revisar la teoría de Omran –e inscribirla como una primera etapa de la de Frenk *et al*– es justamente que “las razones detrás de la aparición o reaparición de enfermedades infecciosas no son diferentes de las que rigen la segunda fase de la transición de Omran: el peligro de infección nunca puede ser completamente erradicado, sólo puesto bajo control, y si la batalla se libra en condiciones desfavorables, todo lo que se ha adquirido de repente se puede perder, como lo demuestra la dramática situación en África” (Vallin y Meslé, 2004: 13).

Frente a esta enmienda, Farmer, un antropólogo, es crítico –o al menos muy escéptico– acerca de la teoría de la transición de la salud. Postula que en lugar de la teoría de la transición de la salud hay que enfocarse y profundizar los desafíos, particularmente epistemológicos, que genera “una de las explosiones en cuestión –quizás la más notable– [que] es la de ‘las enfermedades infecciosas emergentes’ (EIE)” (Farmer, 2000: 181). Para enmarcar el desafío que enuncia entiende que “no todas las teorías sobre la producción social de las enfermedades son igualmente sensibles a la importancia del grado en que la posición económica y social



–la desigualdad– influye en el riesgo de infección”, y entonces hace hincapié en que “los modelos con poder exploratorio deben ser capaces de rastrear con rapidez los fenómenos clínicos, y aun moleculares, y relacionarlos con fuerzas sociales (y a veces hasta transnacionales) de gran escala, que determinan de manera evidente el entorno del surgimiento de las enfermedades” (Farmer, 2000: 186). Ilustra su hipótesis advirtiéndole que “muchas enfermedades tropicales afectan sobre todo a los pobres; los grupos con riesgo de estas enfermedades se definen más por su condición socioeconómica que por la latitud de las tierras que habitan” (Farmer, 2000: 184). A partir de ahí, le entra de lleno a la crítica de la teoría de la transición de la salud que “influye tanto en lo que muchos llaman ‘la nueva salud pública’, como en las instituciones financieras internacionales que dirigen a menudo [sus] esfuerzos” para desarrollarla. El modelo de la transición de la salud “define patrones de validez general y encubre al mismo tiempo otras realidades, como la de las diferencias intranacionales de enfermedades y muertes que se encuentran más vinculadas a las desigualdades locales que a la nacionalidad”. Pero, asimismo, “muchas fronteras políticas funcionan como membranas semi-impermeables, abiertas con frecuencia a las enfermedades pero todavía cerradas a la libre circulación de los remedios”. De resultados de este curso de los acontecimientos “las desigualdades de acceso pueden ser creadas o bloqueadas en las fronteras, aun cuando no ocurra lo mismo con los microorganismos que ocasionan las enfermedades” (Farmer, 2000: 184 y 194).

En cuanto a la epistemología crítica, y a modo de síntesis final de su enfoque, Farmer sostiene que las flagrantes desigualdades sociales que devastan a comunidades y países crean un patrón de salud enfermo y de discapacidad que también limita la capacidad de las personas para participar activamente en la sociedad. La salud no es sólo un reflejo de factores biológicos o conductuales de la persona, sino también está contextualizada en la sociedad, en las normas prevalecientes y en las relaciones de poder. Enfermedades como VIH/SIDA o Tuberculosis conllevan características adicionales de discriminación y estigmatización tales que los individuos y grupos que son percibidos como enfermos son aún más vulnerables –en otras palabras, tener VIH o TB es en sí un factor importante de vulnerabilidad en la sociedad. Esa relación causa-efecto entre pobreza y enfermedades infecciosas está descrita con precisión. Pero ¿cuáles son las estrategias para lograr el control de esas infecciones re-emergentes, prevenibles y curables, como la Tuber-

culosis? Es sobre ese infausto estado de cosas al que hay que encontrar respuestas, sabiendo que “los microbios siguen siendo la más importante causa de muerte en el mundo”, a partir de formular los interrogantes pertinentes, provistos por “una epistemología crítica [que] exploraría los límites de la discusión cortés o descortés en la ciencia. Un tesoro de preguntas complejas y cargadas con causas –la atribución de la culpabilidad a posibles vectores de infección, la identificación de los chivos expiatorios y las víctimas, el papel [del] estigma– rara vez es discutido en la medicina académica, aunque son evidentemente parte integral de muchas epidemias” (Farmer, 2000: 196).

Epílogo: la vida y la brújula

Hasta este momento, únicamente hemos tratado de hacer emerger la punta de un iceberg hartamente complejo, imposible de abordar de otra forma por cuestiones de espacio, que aún en su marcada limitación esperamos que resulte adecuado para advertir que episodios del pasado remoto de la humanidad, como la peste negra, o mucho más recientes, como la gripe española, lo que tienen de potencial retorno en la actualidad por mutaciones genéticas aún no comprendidas, lo tienen de controlables por el impresionante crecimiento del producto bruto acontecido en estos dos últimos siglos, siendo condición necesaria los impresionantes avances médicos de la actualidad. El punto es que, en la medida que la crisis global continúe estropeando la maquinaria del crecimiento económico, las credenciales lúgubres se revalidan.

Esta forma de ver las cosas remite al trabajo primigenio de McKeown y Brown (1955) con el que se disparó toda la discusión posterior sobre la baja de la mortalidad en medio de la transición demográfica –consignada a trazo muy grueso en este trabajo–, toda vez que estos autores sostuvieron que fueron las condiciones de vida (alimentación y servicios públicos sanitarios) y no las mejoras médicas –como se había supuesto hasta entonces– las que habían impactado en la baja de la mortalidad, impulsando así el crecimiento de la población inglesa. El historiador Paul Bairoch resuelve el episodio diciendo que se está “en presencia de un mismo fenómeno de dos causas dominantes distintas”, de tal suerte que también “los progresos, y sobre todo los trabajos de Jenner

(...) desempeñaron treinta o cuarenta años más tarde un papel decisivo (...) haciendo disminuir de manera muy notable la mortalidad” (Bairoch, 1975: 34). Pero es justamente el presente como historia el que nos interpela, puesto que si lo que está en vilo es la riqueza por habitante, hay que tener presente el análisis de corte marginalista aplicado a la salud, encabezado por Samuel H. Preston –el gran contradictor de McKeown.⁶ Preston, tras puntualizar –citando a otros autores– que el cruzamiento de datos entre países entre 1960 y 2000 no arroja casi ninguna relación entre los cambios en la esperanza de vida y el crecimiento económico, siendo que en muchos países las subrayables mejoras en la salud fueron conseguidas sin casi crecimiento económico, pasa a referir que “el cambio debe ser un motivo de celebración. Esto significa que un elemento críticamente importante del bienestar humano puede ser mejorado sin tener que esperar a que los densos procesos de crecimiento económico empujen a los países lentamente hacia adelante en la curva esperanza de vida/ingreso. *Claro que esto no dice que haya razón para frenar el crecimiento económico*”⁷ (cursivas nuestras, Preston, 2007: 502).

6. “En el proceso de defensa de las mejoras nutricionales como el principal factor de los avances sobre la mortalidad, McKeown también eliminó las mejoras de salud pública como un factor. Esta manifestación fue mucho menos sistemática y exitosa que su tratamiento de las tecnologías médicas”. La utilización por parte de Preston del verbo “eliminar” merece una aclaración que quizás sirva para una mejor comprensión de su análisis. Citando a Kunitz, dice que éste puso de manifiesto que tanto él como McKeown razonaron mediante un proceso de eliminación “para argumentar que un factor importante que se había pensado responsable de una gran parte de las mejoras en la mortalidad no fue, de hecho, influyente. La atención se centró en lo que fue eliminado, y no en lo que quedaba. Irónicamente, lo que fue eliminado era una variable central en nuestras propias disciplinas: la tecnología médica en el caso de McKeown, un médico y epidemiólogo; y el ingreso per cápita para alguien entrenado como economista y demógrafo” (Preston, 2007: 502).

7. Sobre este importante punto, atinadamente explica Sen que “el proceso impulsado por la política social es una receta para conseguir mejorar rápidamente la calidad de vida, y eso tiene una enorme importancia desde el punto de vista de la política económica, pero sigue habiendo una excelente razón para, a partir de ahí, conseguir logros más generales, entre los cuales se encuentra el crecimiento económico, así como la mejora de los aspectos habituales convencionales de la calidad de vida. [...] Es evidente que el proceso mediado por el crecimiento tiene una ventaja frente al proceso impulsado por la política social; puede acabar ofreciendo más. [Es que] es mejor tener un ingreso elevado y una elevada longevidad que sólo la segunda. Merece la pena hacer hincapié en este punto, ya que corremos el riesgo de que las estadísticas de la esperanza de vida y otros indicadores básicos de la calidad de vida nos ‘convenzan con excesiva rapidez’” (Sen, 2000: 9). Posiblemente el que se habría convencido con “excesiva rapidez” haya sido Caldwell (1986). Ver especialmente los argumentos que despliega entre las páginas 209 y 211, con una marcada ambigüedad hacia el crecimiento a favor de la inversión en salud y educación, sobre todo en la rama

Sí, claro que no lo dice. Dice algo nada edificante: que no hace falta impulsar el crecimiento para conseguir una población saludable. Basta con la buena voluntad de redistribuir el ingreso. Si por un instante dejamos a un lado que Preston se haya olvidado o pasado por alto los episodios de retroceso acontecidos en la EVN –señalados líneas más arriba–, cifrar gran parte del argumento –si no todo– en que con un PBI per cápita se pueden conseguir dos EVN diferentes, no dice nada de la asimetría expuesta en el cuadro 1, o peor: niega su incumbencia. Además, es algo irritante que no se explicita por qué razón todas las medidas “sanitarias” enumeradas por Preston –como por ejemplo, mejoras en el hábitat y vacunas– suponen el no-crecimiento del producto per cápita. La coartada se cierra como una pinza cuando enuncia que no hay que “esperar a los densos procesos de crecimiento económico” para lograr mejoras en la salud. El desarrollo desigual supone que unos se desarrollan *porque otros* se subdesarrollan. Mal entonces puede esperar la humanidad –como un todo– convergir. Puede algún país, el resto no. Va contra la lógica de la acumulación a escala mundial. Es ese cuadro estructural lo que suponemos que la crisis va a agravar. El analgésico Preston es de espectro muy apocado, y más si se considera el hecho bastante obvio de que “no existe virtualmente ejemplo alguno de sociedad en la cual el estado de la salud global esté (o haya estado) inversamente relacionado con la riqueza, los ingresos o el estatus social” (Hertzman *et al*, 1996: 86).⁸

Sin tantas vueltas, es evidente que la tecnología médica desarrollada en el centro se derramó a la periferia. ¿Eso es ineluctable o contingente? Si lo que define el comportamiento en la arena internacional de las naciones es el interés nacional definido en términos de poder (Morgenthau, 2000), hasta el momento –con sus más y sus menos– la diseminación de la tecnología médica fue contingente porque no desafió la necesidad de los poderes nacionales respectivos. ¿Qué pasaría si fuera desafiado por esos avatares que son propios de la “astucia de la razón”? El bienestar general

femenina. Curioso para un maltusiano convencido.

8. Para evitar cualquier tipo de malentendido con relación a los alcances de los tratamientos médicos, considérese que los mismos autores unos párrafos antes puntualizan que “eso no significa que la asistencia médica carezca de efectividad; la obra de McKeown en epidemiología histórica muestra bastante claramente los efectos de las mejoras en la terapia médica y la salud pública sobre ciertas enfermedades. Demuestra, sin embargo, los límites de los efectos de la intervención médica sobre las poblaciones (...) y los efectos extraordinariamente poderosos desde una perspectiva a largo plazo de los efectos externos al sistema asistencial” (Hertzman *et al*, 1996: 76).



de la humanidad no es algo que conmueva al balance de poder mundial realmente existente. Por otra parte, se ve a las claras la pertinencia de los argumentos de Jared Diamond (1997) cuando señala que, en parte, la tecnología está determinada geográficamente. No hay ventajas asociadas al desarrollo de una mayor división del trabajo (Diamond en ese sentido participa de las ideas primigenias de Adam Smith) si no hay plantas y animales para domesticar y proveer un excedente de gran magnitud (ahí entra a tallar en Diamond la vieja noción de “excedente” de los economistas clásicos), y una mayor densidad de población –con las enfermedades y las inmunidades asociados a esos gérmenes–, todo lo que redundaría en el consiguiente desarrollo de la tecnología (armas y acero).⁹ Ese proceso muy, pero muy remoto, tiene un nexo fuerte, un hilo común, con la actualidad: la disputa por el excedente, lo que conlleva el ejercicio del poder, lo que a la postre implica mayor EVN para quienes lo detentan. El “elemento moral e histórico” marxiano y la “biopolítica” foucaultiana son bemoles y sostenidos en esta partitura.

9. Según Diamond, las instituciones políticas complejas surgieron en torno al año 3400 AC en determinadas partes del mundo donde se relacionaron las circunstancias materiales, el clima y la disponibilidad de vegetales y animales (no hay tantos) domesticables que hacen rentable para los seres humanos el tránsito de poblaciones de cazadores o recolectores a las civilizaciones sedentarias. Con la agricultura surgió un excedente de alimentos que desató la posibilidad de crear una clase de personas que no trabajasen en la lucha diaria para recoger alimentos y sobrevivir y, en cambio, podían dedicarse –explotando a los demás, por supuesto– a la organización política de la sociedad, escribir códigos legales, la filosofía (que incluye a la ciencia y la tecnología) y la guerra.

Con lo dicho hasta aquí creemos estar ya en condiciones de responder al interrogante que habíamos planteado. Las sociedades más ganan cuando más gastan (Emmanuel, 1978), de manera que si se quiere aumentar el nivel de vida reflejado en una mayor EVN, hay que vencer la principal causa de los límites a la expansión del salario real (expansión de la demanda) y del crecimiento continuo, los que provienen de la balanza de pagos, ya que los salarios más altos y el consumo atizan pesadamente el aumento de las importaciones. El resto es política sanitaria específica. Cuando a la apuesta decidida por la alegría de vivir se la enfrenta con el lúgubre sentido común de “más hospitales” –en términos académicos, con ideas tipo Preston–¹⁰ no se hace otra cosa que expresar los postulados que de la mano de la ley de Say constituyen los pilares de la teoría moderna del crecimiento económico dominada por las explicaciones de la oferta, en la que el progreso tecnológico es exógeno (Solow) o endógenamente determinado por el gasto en educación (Romer, Lucas).¹¹

10. En este mismo orden de ideas, Agnus Deaton, con un tono siempre ambiguo, sostiene que “no existe una relación directa desde la desigualdad de los ingresos hacia la mala salud, en el sentido de que los individuos no son más propensos a enfermar o morir si viven en lugares más desiguales. Las correlaciones rudimentarias que existen en [algunas de las] series de datos son muy probablemente el resultado de factores distintos de la desigualdad de ingresos, algunos de los cuales están íntimamente ligados a las nociones más amplias de desigualdad o injusticia”. Los “factores distintos de la desigualdad de ingresos” son aquellos que invoca por necesidad de las causas, o sea que vuelven necesario lo que quiere demostrar. Más adelante, en el mismo trabajo, reivindica a Preston (1996) para contraponerlo y bajarle el precio a “los argumentos sobre la importancia histórica de la nutrición de McKeown (1976) y de Fogel (1994)” (Deaton, 2001: 3 y 22).

11. Según este punto de vista, en las transiciones demográficas, cuando disminuyen las

No hay salud que valga en la pobreza o en el no-crecimiento. Los que postulan tal cosa apuestan –voluntaria o involuntariamente, poco importa– al *statu quo*. No negamos la importancia de la política social o de la propia “trama social” pero –si con las mismas no se quiere hacer virtud de la necesidad– resulta ineludible perseguir el crecimiento del producto per cápita en aquellos países que están en condiciones de hacerlo, por caso la Argentina.¹² Al fin y al cabo lo que se eroga en salud es una fracción del gasto. Como corolario queda de manifiesto, una vez más, que el problema más importante de la política en general, y de la política sanitaria en particular, no es únicamente el verdaderamente entreverado de evitar la crueldad, sino el mucho más denso de limitar a los bien intencionados.

tasas de mortalidad y natalidad, tienen particular incidencia en el crecimiento. La idea es que la caída inicial de la fecundidad conduce a una relación más baja de dependencia de los jóvenes (menos los jóvenes que se alimentan a expensas de) y potencia el crecimiento. Además, los autores de la corriente principal suponen que los trabajadores tendrían una mayor tasa de ahorro –dado el argumento inscripto en la llamada hipótesis del ciclo de vida–, lo que supone una mayor inversión (la ley de Say). A este proceso se lo llama “bono demográfico”.

12. Para los fundamentos de lo expresado ver Aschieri y Mango (2015).

Bibliografía

- Akyüz, Y. (2012): *The staggering rise of the south?* South Centre, UNCTAD.
- Aschieri, E. y F. Mango (2015): “El ciclo-D: déficit, deuda y default en los países en desarrollo en el orden económico internacional actual”. En *Revista argentina de economía internacional*, 4, 3-29.
- Bairoch, P. (1975): *Revolución industrial y subdesarrollo*. México, Siglo XXI.
- Caldwell, J.C. (1986): “Routes to low mortality in poor countries”. En *Population and development review*, 171-220.
- Cline, N. y M. Vernengo (2015): *Interest Rates, Terms of Trade and Currency Crises: Are We On the Verge of a New Crisis in the Periphery?* Massachusetts, PERI.
- Deaton, A. (2001): *Health, inequality, and economic development*. National bureau of economic research, número w8318.
- Diamond, J. (1997): *Guns, Germs and Steel: The Fates of Human Societies*. New York, Norton.
- Emmanuel, A. (1974): “Myths of development versus myths of underdevelopment”. En *New Left Review*, 85, 61-82.
- (1978): *La ganancia y las crisis: un nuevo enfoque de las contradicciones del capitalismo*. México, Siglo Veintiuno.
- Farmer, P. (2000): “Desigualdades sociales y enfermedades infecciosas emergentes”. En *Papeles de Población*, 6 (23).
- Fogel, R.W. (1994): *Economic growth, population theory, and physiology: the bearing of long-term processes on the making of economic policy*. National Bureau of Economic Research, número w4638.
- Frenk, J., J.L. Bobadilla, C. Stern, T. Frejka y R. Lozano (1991): “Elementos para una teoría de la transición en salud”. En *Salud Pública Mex*, 33(5), 448-62.
- Grushka, C. (2014): “Casi un siglo y medio de mortalidad en Argentina”. Trabajo presentado en el VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población.
- Hertzman, C., J. Frank y R.G. Evans (1996): “Heterogeneidades en el estado de salud y determinantes de salud de una población”. En Evans Robert G., Morris L. Barer y Theodore R. Marmor: *¿Por qué alguna gente está sana y otra no?* Madrid, Díaz de Santos.
- Himes, C.L. (2011): “Relationships among health behaviors, health, and mortality”. En *International handbook of adult mortality* (289-310). Springer, Netherlands.
- Lewis, W.A. (2015 [1977]): *The evolution of the international economic order*. Princeton University Press.
- Maddison, A. (2002): *La economía mundial. Una perspectiva milenaria*. Madrid, Mundi-Prensa.
- Marcuse, H. (1967): “Acerca del carácter afirmativo de la cultura”. En *Cultura y sociedad*. Buenos Aires, Sur.
- McQuestion, M.J. (2001): “Los comportamientos de salud correlacionados y la transición de la mortalidad en América Latina”. En *Notas de Población*, 28(72), 189-228.
- McKeown, T. y R.G. Brown (1955): “Medical evidence related to English population changes in the eighteenth century”. En *Population Studies*, 9(2), 119-141.
- McKeown, T. (1976): *The rise of modern population*. Londres, Edward Arnold.
- Morgenthau, H. (2000): *Política entre naciones. La lucha por la guerra y la paz*. Buenos Aires, GEL.
- Omran, A.R. (1971): “The epidemiologic transition: a theory of the epidemiology of population change”. En *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, 509-538.
- (1996): “The epidemiologic transition in the Americas”. En *The epidemiologic transition in the Americas*. Pan American Health Organization.

Preston, S.H. (1975): "The changing relation between mortality and level of economic development". En *Population studies*, 29(2), 231-248.

—— (1996): "American longevity: past, present, and future". En *Present, and Future* (October 1, 1996).

—— (2007): "The changing relation between mortality and level of economic development". En *International journal of epidemiology*, 36(3), 484-490.

Riley, J.C. (2005): "Estimates of regional and global life expectancy, 1800-2001". En *Population and development review*, 537-543.

Sen, A. (2000): *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires, Planeta.

Shkolnikov, V.M. (2004): "A summary of Special Collection 2: Determinants of Diverging Trends in Mortality". En *Demographic Research*, volumen 10, 12.

Spence, M.D., D. Leipziger, J. Manyika y R. Kanbur (2015): *Restarting the Global Economy: Harnessing the Forces of Economic Growth*. Growth Dialogue White Paper, Bellagio, Italia.

Vallin, J. y F. Meslé (2004): "Convergences and divergences in mortality. A new approach to health transition". En *Demographic research*, 2(2), 10-43.

Warren, B. (1973): "Imperialism and capitalist industrialization". En *New Left Review*, 81(1), 3-44.

Brasil y el futuro de Iberoamérica

Aritz Recalde

Docente de la UNAJ y
Director de Posgrado de
la UNLa

aritzr@yahoo.com.ar

“Brasil, que vivió siempre mirando a Europa y a Estados Unidos, de espaldas a América del Sur y de espaldas, en realidad, a África, gracias a una política externa audaz y propositiva hace menos de un mes firmamos, en la ciudad de Cusco, en Perú, la creación de la Comunidad Sudamericana de Naciones. (...) Después de crear la base para la Comunidad Sudamericana de Naciones resolvimos girar hacia África, para la tan querida África, con quien Brasil tiene una deuda histórica”. (Inácio Lula da Silva)

Brasil, potencia económica sudamericana y mundial

En el mundo actual, caracterizado por fuertes tensiones sociales, financieras y militares, la estabilidad política y económica del continente sudamericano depende estrechamente del rol que cumple Brasil, que tiene una superficie cercana a los 8.500 millones de kilómetros cuadrados y se ubica como la sexta economía mundial. Según datos de la CEPAL, en el año 2013 acumuló un PBI anual de 2.261.555 millones de dólares y ello implicó el 37,6% del PBI del conjunto de la región.¹

Dentro de la potencia iberoamericana existen marcadas diferencias de desarrollo económico y social entre sus 27 estados y sus 200 millones de habitantes. Coexisten en el país regiones con bajos niveles de desarrollo humano, con otras con una economía más adelantada. Según palabras

de Marco Aurelio García, “la desigualdad no sólo se expresaba en los números fríos de las estadísticas sociales, sino que también aparecían las diferencias entre centro-sur rico y el norte-nordeste pobre o miserable” (Sader y García, 2010: 174). Contrastando con las regiones del norte más pobre del Brasil, San Pablo concentra una población cercana a los 40 millones de habitantes y allí radica el conglomerado industrial y tecnológico más importante del país. En San Pablo se encuentra la bolsa de valores más grande del continente sudamericano (BOVESPA).

El país conformó una estructura productiva abierta al mercado mundial desde el año 1808. Durante el siglo XIX y los inicios del XX, consolidó un perfil agroexportador que atravesó las etapas del café, del caucho, del cacao o del azúcar. Según un informe de la CEPAL, en el año 2013 los principales productos de exportación del Brasil son el mineral de hierro (13,6%), la soja (9,5%), el petróleo crudo (5,4%) y el azúcar (3,8%). Ocupan un lugar importante la producción y la exportación de carne,² de maíz y de aves.

Además de un Estado agroexportador, el país es parte de un importante proceso de industrialización que ya acumula varias décadas. En el siglo XX fueron Getúlio Vargas y el Partido Trabalhista del Brasil (PTB), quienes impulsaron más conscientemente la industrialización del país. El mandatario promovió la creación de la petrolera PETROBRAS y del Banco Nacional de Desarrollo Económico (BNDE). Desde una perspectiva desarrollista cercana al argentino Arturo Frondizi, el presidente Juscelino Kubitschek y su vice João Goulart (ex PTB) continuaron el programa de crecimiento productivo del país. El país desarrolló importantes logros y tiene empresas de envergadura de nivel internacional, como EMBRAER

1. El trabajo forma parte del Proyecto de Investigación “Modelos de desarrollo Argentino Brasileño en el período 2003-2011”, UNAJ, Secretaría de Política Universitaria.

2. Brasil es el primer productor y exportador mundial de carne bovina y de cuero (30% del mercado mundial).



o PETROBRAS. La compañía aeronáutica es la tercera en la jerarquía mundial. De la mano de PETROBRAS, Brasil declaró la autonomía energética en el año 2006. La CEPAL menciona que en el año 2013, dentro de los principales productos industriales que exporta Brasil, se encuentran los barcos (3,2%) y los automotores (2,2%).

¿Es posible un gobierno de izquierda en una potencia económica capitalista?

“El gobierno de Lula representaba una nueva expresión del campo popular, que tuvo en los gobiernos de Getúlio Vargas y de Joao Goulart sus antecedentes más próximos. Gobiernos de coalición de clases, pluriclasistas, que asumieron proyectos de unidad y desarrollo nacional, con una gran atención sobre las políticas sociales”. (Emir Sader)

Dentro de la nación lusitana no hay una sola perspectiva que defina las tareas y los objetivos que tiene que desempeñar el país. Las divergencias se originan en posiciones de clase e ideológicas, y se expresan en el plano de la política interna y de la acción internacional. Actualmente en Brasil coexisten las tensiones políticas entre sus clases dominantes tradicionales y las diversas expresiones sociales emergentes desde mediados del siglo xx. Desde el año 2003 Brasil es gobernado por una coalición política de izquierda, en el contexto de un país que tiene una clase dominante históricamente de derecha y conservadora. El Partido de los Trabajadores (PT), de donde provienen Inácio Lula Da Silva y Dilma Rouseff, surgió en el año 1980 como resultante de una confluencia entre los siguientes sectores sociales: grupos sindicales que se organizaron en la Central Única de los Trabajadores (CUT); campesinos vinculados al Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST); organizaciones religiosas en un país con un importante desarrollo de la Teología de la Liberación y de las Comunidades Eclesiásticas de Base; y agrupaciones de izquierda y grupos medios universitarios.

La disputa existente entre una izquierda de base popular en ascenso y la tradicional clase dominante brasileña se expresó hacia el mismo seno del partido de gobierno. En el año 2003 Lula Da Silva encabezó

la fórmula electoral en un acuerdo con el vicepresidente José Alencar, de procedencia empresarial (textil) y de militancia en el Partido Liberal. Esta relación política inestable y conflictiva, entre la izquierda y la clase dominante conservadora, es el reflejo de una nación en la que conviven una fuerza social con reivindicaciones emancipadoras, con un empresario concentrado y poderoso con vocación expansiva y reacio a distribuir la riqueza y el poder social adquirido.

Del subimperialismo brasileño al factor estabilizador regional

Brasil es el Estado de Iberoamérica que más cabalmente aplicó una política de expansión de su territorio. El país amplió su superficie considerablemente con relación a las fronteras del antiguo imperio portugués. No exageró Arturo Jauretche cuando mencionó que “Brasil crece en la industria y en el mapa a medida que nosotros nos achicamos” (Jauretche, 1957). Siguiendo con el punto de vista de Jauretche, es innegable que “toda la historia del Brasil es una dura y continuada lucha por el espacio” (Jauretche, 2008). Desde la época colonial, pasando del imperio a la República, Brasil desarrolló una política exterior de vocación nacional expansiva. En el siglo XIX influyó en la organización de la Cuenca del Plata, acelerando la separación del Uruguay de las fronteras del antiguo Virreinato del Río de la Plata, derrocó a Juan Manuel de Rosas combatiendo en Caseros e intervino activamente en la Guerra del Paraguay, destruyendo a su adversario económico, militar y político, Solano López. Fue un aliado de Inglaterra en la antesala de su independencia, y luego de los Estados Unidos durante buena parte del siglo XX. Según Jauretche “mientras nuestras llamadas élites niegan la existencia de los factores imperialistas, Itamaraty tiene plena conciencia de ellos y los cuenta como factores operantes. (...) Brasil ha jugado a favor de esos intereses, pero sacando ventajas propias, porque los conoce. (...) La colaboración prestada por el Brasil a los imperialistas ha tenido precio y siempre a expensa nuestra; su política ha sido de paralelismo negociado y nunca de sometimiento incondicional ni de adhesión a principios abstractos” (Jauretche, 2008: 141).

Con honrosas excepciones, en Brasil se conformó una clase política escasamente consustanciada con la unidad continental. Tampoco existió una vocación manifiesta de acercamiento con la Argentina. Por el contrario, la potencia lusitana entabló históricas rivalidades, acentuando las disputas entre las antiguas potencias España y Portugal.

A contrapelo de la actitud tradicional de la diplomacia brasileña, el Barón de Río Branco impulsó un pacto pacifista con la Argentina. Resultante de su gestión, Branco suponía que Argentina, Brasil y Chile (ABC) iban a profundizar acuerdos comerciales, reforzando una unidad que consideró necesaria e impostergable. A mediados del siglo XX la posibilidad de un nuevo tratado del ABC fue impulsado por Juan Domingo Perón, por Getulio Vargas y por Carlos Ibáñez del Campo, en representación de la nación trasandina. Según el punto de vista de Perón, fueron las presiones de los grupos dominantes del Brasil quienes impidieron el acuerdo de integración. En palabras del presidente argentino, la posibilidad de unidad había chocado con “Itamaraty, que constituye una institución supergubernamental” (Perón, 1968: 92). Desde mediados del siglo XX, y como afirmó Jauretche, sus acciones traducían los intereses de las clases dominantes brasileñas en sintonía con la política exterior de los Estados Unidos. Esta incapacidad manifiesta de las dirigencias políticas sudamericanas de actuar de manera mancomunada favoreció las rivalidades y las disputas, y Brasil fue en muchos casos un factor de desestabilización de la política regional.

Actualmente, Brasil se presenta como una potencia mundial de segundo orden y su política exterior se orienta:

- hacia Iberoamérica, oficiando como el eje de aglutinación fundamental del MERCOSUR y de la UNASUR;
- hacia el continente africano, reforzando sus relaciones políticas y comerciales con un continente con el que tiene cercanía geográfica y étnica;³
- hacia el Asia, integrando un acuerdo con Rusia, India y China, al que luego se sumó Sudáfrica (BRICS).

3. Brasil tiene la mayor población negra fuera de África. Según el Censo de 2010, 97 millones de habitantes son negros o mulatos, sobre un total de 190 millones (Explorador, 2013).

El crecimiento económico, político y militar⁴ del Brasil le está permitiendo poner en debate la división mundial del trabajo. El país está interviniendo activamente en los foros internacionales y exige un lugar permanente en el Consejo de Seguridad de la ONU. Además, cuestiona la composición de los organismos financieros internacionales como son el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Es a partir de acá que Brasil canceló su deuda con el FMI por decisión de Lula y no ingresó a organismos del Banco Mundial (BM) como el CIADI.

En el siglo XXI Iberoamérica puede dejar de ser el “patio trasero de los Estados Unidos” para conformarse como el área de influencia directa del Brasil. La decisión del Brasil de enfrentar el tratado de apertura comercial impulsado por los Estados Unidos (ALCA) es sintomático del lugar que pretende jugar el país en las nuevas relaciones con la potencia del norte.

La asunción de Lula en el gobierno desde el año 2003 trajo aparejada una apuesta sustancial del Brasil a la unidad regional. Del Barón de Río Branco a la fecha, el PT es la expresión política más claramente integracionista de la historia del Brasil. En la actualidad Brasil es el principal aliado comercial de la República Argentina⁵ y ambos países trabajan en conjunto para la producción del vehículo militar Gaucho y en otras iniciativas como la Alianza Estratégica en Industria Aeronáutica (AEIA), que incluyó el acuerdo para la producción del avión de carga KC-390 (Embraer y FAdeA). Según el actual embajador del Brasil en la Argentina, existen más 120 sucursales de empresas brasileñas en nuestro país que generan 40.000 empleos y un *stock* de inversiones de 17.000 millones de dólares (Vieira Vargas, 2014).

A lo largo del tiempo se demostró que el alto nivel de desarrollo relativo del Brasil en comparación con el resto del continente puede derivar en políticas hegemónicas. Es en este aspecto en donde la conducción política del PT puede oficiar como un contrapeso de las exigencias de las clases dominantes del mismo Brasil, que son poco permeables a la integración regional. Según Marco Aurelio García, “Brasil hizo una opción clara. No quiere ser un país próspero en medio de un conjunto de países

pobres y desesperanzados sobre su propio futuro” (Sader y García, 2010: 184). Las clases políticas del continente pueden alcanzar acuerdos para el desarrollo de iniciativas productivas que le otorguen a distintos países y pueblos beneficios concretos en términos de ingreso, empleo y desarrollo. De la mano del PT se está avanzando en la certeza de que la política de integración regional no puede quedar sujeta solamente a los objetivos de las corporaciones.

Del imperio esclavista a la era social

Conjuntamente al resto de los países fundados a partir del colonialismo Europeo, Brasil reprodujo dos tipos de divisiones:

- racial: el Estado sostuvo un sistema económico esclavista hasta el año 1888 y durante el siglo XX reprodujo una matriz racista de distribución del poder;
- clasista: Brasil fue y sigue siendo uno de los Estados más desiguales en términos sociales del planeta.

Gran parte de los primeros derechos sociales sancionados en el siglo XX fueron promovidos por Getulio Vargas en una alianza entre los militares y la burguesía industrial. Más allá de los avances sociales, producto de las dos gestiones del presidente Vargas o del crecimiento económico del país entre los años 1964 y 1985 –recordados como el “milagro brasileño”–, Brasil no pudo evitar que gran parte del pueblo pobre *viva de milagro*.

El ingreso del PT a la realidad del Brasil en los años ochenta viene a revertir ambas desigualdades. Lula ingresó a la política de la mano de la acción sindical y adquirió protagonismo en las huelgas y movilizaciones que transcurren entre los años 1977 y 1980. La primera manifestación masiva se produjo en el año 1977 en la “campaña de recomposición salarial”, en 1978 el sindicalismo impulsó la operación de “brazos caídos” y en 1979 se promovieron huelgas con la intervención de más de 3 millones de obreros. La construcción política del PT impulsó el Foro Social de Porto Alegre, que ofició como uno de los ámbitos mundiales

4. El presupuesto militar de Brasil supera a la sumatoria del resto de los países sudamericanos (Explorador, 2013).

5. China es el principal aliado comercial de Brasil, Estados Unidos el segundo y Argentina el tercero (Vieira Vargas, 2014).

más trascendentes para la formulación y la divulgación de una agenda de reforma social y de prédica política antiimperialista.

Desde su gestión presidencial el PT viene aplicando una agenda de reformas sociales, en el contexto de un modelo económico que alcanzó tasas de crecimiento del 5,1% entre 2003 y 2008, y del 2,7% entre los años 2009 y 2012 (O'Farrell y Villafañe, 2013). Las políticas de Lula da Silva y de Dilma Rouseff permitieron una mejora en el empleo. El desempleo se redujo del 9,7% en 2003 al 5,3% en el año 2010, como resultado de que se generaron 14 millones de puestos de trabajo. Aumentó el salario mínimo en valores reales un 50% entre los años 2002 y 2010 (Singer, 2013). Muchos de los nuevos puestos de trabajo nacieron en la economía privada y otros fueron por la obra pública. Solamente en el último mundial de fútbol, el Estado invirtió alrededor de 14.000 millones de dólares y el programa *Mi Casa Mi Vida* se propone construir un millón de viviendas.

La gestión del PT favoreció la mejora de las condiciones de vida de los sectores históricamente marginados del país. Salieron 40 millones de brasileños de la línea de pobreza a partir de los programas Bolsa Familia⁶ o Hambre Cero. La malnutrición infantil disminuyó un 43% durante la primera gestión de Lula. El primer presidente del PT impulsó el programa de becas universitarias ProUni, orientadas en un 40% a brasileños negros e indígenas. El gobierno amplió el crédito para las familias de bajos recursos y para las PYMES. Del 2003 a la fecha, 42 millones de brasileños accedieron a la clase media (Vieira Vargas, 2014).

Las cuentas pendientes

El gran desafío al que se enfrenta el PT tiene que ver con consolidar a Brasil como una potencia mundial, afianzando la integración sudamericana y permitiendo la emancipación social, cultural y política del

pueblo. La profundización del proyecto industrial forma parte de la agenda de una potencia de segundo orden, que ambiciona jugar un rol central en el mundo.

El PT alcanzó el poder como parte de los reclamos históricos del pueblo brasileño. Muchas de las reivindicaciones de las organizaciones campesinas y políticas encontraron receptividad en la agenda del gobierno iniciado en el año 2003. Los indicadores de empleo, de vivienda o de acceso a la tierra mejoraron considerablemente en relación a los proyectos neoliberales aplicados en las décadas del ochenta y del noventa.

Sin desconocer los logros alcanzados, son muchas las cuentas pendientes. Brasil, como buena parte de Sudamérica, tiene un sistema impositivo regresivo y mantiene una estructura económica concentrada poco permeable a la distribución de la riqueza.

En el plano social sigue existiendo una inmensa desigualdad en la distribución del ingreso entre clases y geografías del mismo Brasil. Estas diferencias perpetúan situaciones de pobreza, de falta de acceso a la tierra y de indigencia de sectores importantes de la sociedad, y generan condiciones para el aumento de la violencia y del accionar del crimen organizado.

De la capacidad de Brasil para resolver estos desafíos y contribuir al desarrollo sustentable y a la estabilidad política de Sudamérica, dependerá su propio destino. La conformación de un continente dividido políticamente, atrasado económicamente y empobrecido socialmente, conducirá al subdesarrollo estructural de Sudamérica, incluyendo al mismo Brasil.

6. Bolsa Familia reunió y profundizó los objetivos de los programas Bolsa Escola, Bolsa Alimentacao o Auxílio Gas. En 2010 alcanzó a 13 millones de familias y la inversión implicó el 0,4% del PBI de Brasil (O'Farrell y Villafañe, 2013).

Bibliografía

CEPAL (2014): *Brasil: perfil nacional económico*. http://interwp.cepal.org/cepalstat/WEB_cepalstat/Perfil_nacional_economico.asp.

Explorador Brasil (2013): *Le Monde Diplomatique*, Buenos Aires.

Gonsálvez Botelho, Raúl (1974): *Proceso al sub imperialismo brasileño*. Buenos Aires, EUDEBA.

Jaguaribe, Helio (1972): *Crisis y alternativas de América latina: reforma o revolución*. Buenos Aires, Paidós.

Jaureche, Arturo (1957): “Brasil crece en la industria y en el mapa a medida que nosotros nos achicamos”. *Revista Qué*, número 156, Buenos Aires.

—— (2008): *Ejército y política*. Buenos Aires, Corregidor.

Sikkink, Kathryn (2009): *El proyecto desarrollista en la Argentina y Brasil: Frondizi y Kubitschek*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Lula y Chávez en el Foro de Porto Alegre, *Le Monde Diplomatique*, Buenos Aires.

O’Farrell, J. y S. Villafañe (2013): “Macroeconomía y empleo en Argentina y el Brasil en los 2000”. *Revista del Trabajo*, Año 9, número 11, Buenos Aires.

Piñeiro Iñiguez, Carlos (2004): *La Nación sudamericana*. Buenos Aires, Nuevo Hacer.

Rapoport, M. y E. Madrid (2011): *Argentina Brasil, de rivales a aliados*. Buenos Aires, Capital Intelectual.

Sader, E. y M. A. García M. A. (2010): *Brasil entre el paso y el futuro*. Buenos Aires, Capital Intelectual.

Singer, André (2013): “Los sentidos del lulismo, ¿será el lulismo un reformismo débil?”. *Revista del Trabajo*, Año 9, número 11, Buenos Aires.

Viera Vargas, Everton (2014): *La Argentina y América del Sur en la inserción internacional del Brasil*. GESTAR, Año 4, número 13, Buenos Aires.

Reflexiones en torno a la naturaleza y la perennidad del Movimiento Peronista

Oscar Esperanza

Docente de la
Licenciatura en
Trabajo Social
UNM

oscaresperanza40@hotmail.com

El 16 de septiembre de 1955 se iniciaba un golpe cívico-militar autodenominado “Revolución Libertadora”. Nuestra historia política ya registraba dos antecedentes de interrupciones de facto de gobiernos democráticos en el nivel nacional.¹ Pero esta vez las consecuencias de este accionar –incluyendo a las víctimas del bombardeo a la Plaza de Mayo efectuado el 16 de junio de 1955 por los golpistas– serían sumamente gravosas para el sistema institucional argentino porque, debido a la proscripción del peronismo y al fracaso de los posteriores intentos de integración del mismo a la vida política nacional, se fueron gestando las condiciones de movilización, lucha y radicalización de vastos sectores de las clases populares argentinas, en un clima epocal contestatario y revolucionario que caracterizó a las décadas del sesenta y del setenta, contexto en el cual la juventud se irá construyendo como uno de los actores sociales, culturales y políticos fundamentales y que gravitará decisivamente para modificar un *statu quo* que consideraba injusto. Particularmente interesante es la manera en que este clima de época influyó en la Iglesia Católica y en un sector importante de la juventud católica argentina.

Se vivía un gran desencanto por la democracia liberal de los gobiernos tutelados por las Fuerzas Armadas del período 1958-1966 y por las dictaduras, pero especialmente ese desencanto se originaba por la “democracia social” perdida con el derrocamiento del peronismo, que afectó a las clases populares, mayoritariamente peronistas. Así, cuanto más esfuerzo pusieron “los libertadores” para “desperonizar” a la sociedad, más se idealizaba al peronismo desde los sectores populares que habían sido sus beneficiarios.

1. Expresión que debe ser relativizada al referirse a los gobiernos del período 1932-1943 (De Privitellio, 2009; Tato, 2009).

El daño causado al sistema institucional argentino por la “Revolución Libertadora” y la proscripción del peronismo tuvo consecuencias sumamente dramáticas para el conjunto de la sociedad argentina, porque fue creando las condiciones para el surgimiento de la violencia política que alcanzaría su cenit en los años setenta, y que de hecho comenzó con el ya mencionado bombardeo y los posteriores fusilamientos de civiles y militares tras el derrotado movimiento del 9 de junio de 1956 (Calveiro, 2008).

La compleja naturaleza del peronismo

Es imprescindible preguntarse por qué el peronismo siguió vigente en el imaginario colectivo de vastos sectores de las clases populares, pese a la proscripción, a la tipificación delictiva del decreto 4161/56, a la política de “desperonización” y a la “educación democrática” de los golpistas del 55.

El peronismo ha demandado –y lo sigue haciendo– los mayores esfuerzos hermenéuticos para desentrañar su compleja naturaleza. La primera calificación que mereció el peronismo por parte de liberales, socialistas y comunistas, fue la ser una ideología nazi-fascista o un “fascismo criollo”. En esa dirección se expresó Carlos Fayt, actual Ministro de la Corte Suprema de Justicia Nacional, apoyando su razonamiento en los siguientes elementos: el fascismo y el peronismo dieron primacía a la acción por sobre la doctrina; exaltación de valores como el orden, la jerarquía y la disciplina; antiliberal y anticomunista; identidad entre movimiento-doctrina-nación-líder y los deseos de éste; oposición a la lucha de clases y objetivo de constituir un régimen corporativo; concepción expansiva de los objetivos estatales, subordinando al individuo a la grandeza o a la unidad nacional (Rein, 1998). No obstante, como señala



Raanan Rein, a diferencia de los fascismos europeos, el eje central del peronismo estaba formado por gran parte de la clase obrera y de los sindicatos, de allí que Seymour Lipset califique al peronismo paradójicamente como “fascismo de izquierda”. Tampoco puede hallarse en el peronismo un carácter expansionista con aspiraciones imperiales, tal cual se verificó en los fascismos europeos.

Otros investigadores asimilaron el régimen de Perón al totalitarismo. Es el caso de Gino Germani, que sostenía que se trataba de un sistema totalitario en el cual Perón manipuló a las “masas disponibles” que carecían de conciencia de clase y de formación política (Germani, 1968). Pero el mote de totalitarismo no se ajusta a un régimen que accedió al poder a través de elecciones y se sostuvo por la misma vía. Tampoco hubo un sistema unipartidario, aunque sí existieron limitaciones a la oposición, a la libertad de expresión y también un intento de peronización de la sociedad a través de la imposición de una “doctrina nacional” (Plotkin, 2013), y si bien hubo torturas a detenidos opositores, lo cual constituye una grave violación a los derechos humanos, no hubo ejecuciones ni desapariciones (Rein, 1998). También el justicialismo ha sido asimilado a una forma de “bonapartismo”, al estilo de Bismarck en la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX.

Pero existen otras interpretaciones conceptualmente más fértiles y complejas, que lo ubican entre los movimientos populistas latinoamericanos, categoría que ha sido utilizada desde la derecha y la izquierda política, generalmente en forma despectiva (Rein, 1998). El historiador

Michael Conniff ubica a los movimientos populistas latinoamericanos en dos momentos: en el primero, los que actuaron en el período de entre-guerras mundiales, siendo sus demandas de naturaleza política, con el objetivo de lograr un sistema representativo y legítimo mediante una política de masas que no abordó temas sociales relevantes (sería el caso del radicalismo en Argentina); en el segundo momento, los movimientos posteriores a la Segunda Guerra Mundial, que enfrentaron situaciones económicas y sociales enmarcadas en procesos de industrialización locales, y que se caracterizaron por desplazar recursos de la agricultura a la industria e incrementar los ingresos y el nivel de vida de la clase obrera (Rein, 1998). En este contexto era vital encontrar una solución a la cuestión social, logrando una integración policlasista que evitara la conformación de un proceso revolucionario de signo marxista. Así, el peronismo se propuso la vía pacífica y reformista para la solución de la desigualdad social, enfatizando la preeminencia del Estado, pero sin cuestionar la propiedad privada de los medios de producción. Se reivindicó la condición del “trabajador”, el rol de los sindicatos y la cultura popular.

Como todo movimiento populista, el peronismo fue conducido por un líder carismático, pero que también contó con la función mediadora de personalidades que provenían de diversos sectores sociales y políticos, y que fueron importantes en su aporte a la movilización de apoyo a Perón, a la estructuración de su liderazgo y la conformación de la doctrina justicialista (Rein, 1998; Salomón, 2012).

El peronismo en el poder, 1946-1955

El peronismo en el ejercicio concreto del poder presentó aristas críticas, algunas de las cuales han sido analizadas por Mariano Plotkin. Para este autor, Perón fue un político pragmático que se nutrió de las ideas de su época, de la derecha católica, de la experiencia de su vida militar y de su viaje a Europa, especialmente a Italia y España, a principios de la Segunda Guerra Mundial, lo que le permitió conocer el fascismo. De allí habría extraído como conclusión la necesidad de controlar a las masas para evitar desbordes revolucionarios, algo que habría logrado durante sus gobiernos mediante la “movilización controlada de las masas a través de rituales políticos” (Plotkin, 2013: 52). Con ello lograría instalar la imagen de una relación directa con el pueblo y además advertiría indirectamente a la oligarquía con movilizaciones masivas. Una idea fuerza que Perón habría tomado de su vida militar y que habría aplicado a la política refiere a la “unidad espiritual” para lograr un “único pensamiento” en toda la sociedad, de allí que la “doctrina peronista” fuera declarada “doctrina nacional” por ley del Congreso en 1952. La aspiración habría sido la siguiente: “la sociedad tendrá que ser una armonía en la que no se produzca disonancia alguna, ni predominio de la materia, ni estado de fantasía. En una armonía que preside la norma puede hablarse de colectivismo logrado por la superación, por la cultura, por el equilibrio. En tal régimen no es la libertad una palabra vacía, porque viene determinada su incondición por la suma de libertades y por el estado ético y moral” (conferencia de Perón en Mendoza, 9 de abril de 1949, en el acto de clausura del Primer Congreso Nacional de Filosofía, citada por Plotkin, 2013: 54). Perón habría ido desplazando su discurso desde lo político a lo social, creando la imagen de que su legitimidad no se originaba sólo en los resultados electorales, sino fundamentalmente en una relación particular que sólo él tenía con el “pueblo”, mientras la oposición, que era estigmatizada como el “antipueblo”, cuestionaba dicha fuente de legitimidad. Así, para Plotkin, Perón intentó crear la imagen de una “unidad espiritual” que no pudo plasmar en la realidad, para lo cual recurrió a la exclusión de la oposición del ámbito de un discurso político legitimado y a la creación de un sistema de mitos y símbolos que sentaban las bases de un verdadero imaginario político peronista (Plotkin, 2013).

Sin embargo, no puede negarse que el peronismo redimensionó la noción de ciudadanía en un contexto más amplio, fundamentalmente social. Por eso el discurso peronista fue parte de un lenguaje de protesta frente a la exclusión política que no había permitido el acceso pleno a los derechos políticos. Denunciaba así la hipocresía de una democracia formal pero no real. Por eso Perón se dirigió a los trabajadores como fuerza social que demandaba ser representada, pero tal representación no se agotaba en el ejercicio de los derechos formales del ciudadano con la mediación de los partidos políticos. Ahora la clase trabajadora se presentaría como fuerza social autónoma con acceso directo al Estado a través de sus sindicatos (James, 1999). Indudablemente, el crédito político del que gozó el peronismo entre los trabajadores fue muy elevado y se debió a lo concreto de su retórica y a la evidencia de sus realizaciones que mejoraban sustancialmente sus condiciones de vida. Según James, el peronismo tuvo un impacto herético en la sociedad argentina, lo cual debe sopesarse a través de factores tales como el orgullo, el respeto por sí mismos y la dignidad de los trabajadores. Ese impacto se hizo evidente en el empleo del lenguaje que hizo el peronismo. Así, términos que habían sido utilizados con intencionalidad humillante, como “descamisado”, “grasita” o “negro”, eran ahora reivindicados y dignificados como propios de una identidad que ahora tenían centralidad social y política en el Estado.

Pero, asimismo, es necesario destacar que en el ejercicio concreto del poder, el peronismo limitó el contenido herético que inicialmente expresó. El Estado peronista trató de institucionalizar la “herejía” en el seno de una ortodoxia que actuaba con efecto de una desmovilización y burocratización bajo su tutela. De esta manera, la ideología peronista predicó la necesidad de armonizar los intereses del capital y el trabajo bajo la órbita de un Estado protector. De allí que el legado del peronismo hacia los trabajadores sea ambivalente y las tensiones que de ello resultaron fueron importantes. Quizá la principal, como plantea James (1999), se centra la tensión entre el significado del peronismo como movimiento social y sus limitaciones como forma del poder estatal.

Derrocamiento y proscripción, la vigencia del “hecho maldito”

En Argentina el peronismo fue proscrito desde 1955 bajo elípticas promesas de integración (O'Donnell, 1982; Melón Pirro, 2009). El objetivo histórico que se planteaban los golpistas era “destruir el totalitarismo y reconstruir la democracia” (Directivas Básicas del 7 de diciembre de 1955, citadas en Melón Pirro, 2009: 126). A lo largo de diecisiete años se ensayaron distintas alternativas para encontrar la “solución final” al “hecho maldito del país burgués” (Cooke, 1973: 81): Lonardi, “peronismo sin Perón”; Aramburu, “proscripción y represión”; Frondizi, “integrista”; Illia, “democratización progresiva”; Onganía, “solución biológica” (gobernar durante veinte años, lapso durante el cual Perón se moriría, y “muerto el perro se terminaría la rabia”); Lanusse, “el GAN” (Gran Acuerdo Nacional), para imponerle condiciones a Perón para su retorno, neutralizar a la izquierda peronista y desarmar a las “formaciones especiales” (Manson, 2000). Todas estas alternativas fracasaron y el peronismo siguió vigente. Un aspecto nuevo lo constituyó la importante adhesión de una juventud que en numerosos casos provenía de familias antiperonistas.

A partir del derrocamiento del gobierno peronista el país vivió un largo período de inestabilidad política y socio-económica, o como han dicho muchos, “la Argentina vivía desde el 55 una guerra civil larvada”.² Desde el golpe de Estado de 1955 hasta 1973 (en que retorna el peronismo al gobierno) estuvieron vigentes los principios de la “Revolución Libertadora”, cuyos objetivos fueron: “reeducar al pueblo engañado por el tirano” e impedir el retorno a los tiempos de “la segunda tiranía” (Veiga, 2010: 25). Todos los gobiernos del período estuvieron tutelados por las Fuerzas Armadas, que previamente sufrieron un proceso de depuración de los restos de “totalitarismo peronista” que pudieran quedar en ellas.

La política tuvo tres ejes permanentes: darle una “solución final” a la “cuestión del peronismo”, superar el problema estructural de la economía y alinear a la Argentina en el Occidente Cristiano, lejos de la “despresti-

giada Tercera Posición”.³ Pero el peronismo siguió constituyendo el canal de expresión y movilización de una heterogénea constelación de fuerzas, cuya presencia central eran los trabajadores. Sin dudas, la experiencia del gobierno peronista en el período 1946-1955 tuvo para la sociedad argentina consecuencias políticas, económicas, sociales y culturales que se extenderían por décadas. Los trabajadores, en su mayoría, sentían el peronismo como su identidad política y cultural, como resultado de una experiencia que les había permitido vivir tiempos felices y, fundamentalmente les había posibilitado un protagonismo inédito en el país.

El contexto de los años 60 y 70, el compromiso de los jóvenes

Las características del contexto histórico que las grandes potencias vencedoras fueron conformando en la posguerra incidieron en los procesos históricos, sociales, políticos y culturales que se produjeron en el mundo en general, y en América Latina en particular. Procesos que influyeron a su vez en la disconformidad y el rechazo que asumieron los jóvenes, quienes como hemos ya señalado fueron uno de los principales actores sociales y políticos de las décadas del sesenta y del setenta, y se transformaron en un verdadero símbolo epocal.

El nuevo orden internacional que surgió de la segunda conflagración mundial se caracterizó por la Guerra Fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, una forma de conflicto larvado por la hegemonía mundial que involucró a sus respectivas “zonas de influencia”. La singularidad de este enfrentamiento consistió en que ambas superpotencias evitaron el enfrentamiento militar directo. La alternativa consistió en el desarrollo de una estrategia para atraer a otros países hacia sus respectivas influencias por medio de alianzas político-militares y vinculaciones económicas. El continente americano entró de lleno en la Guerra Fría a partir del triunfo de la revolución liderada por Fidel Castro en Cuba y su progresivo acer-

2. Expresión reiterada por varios intelectuales y dirigentes de organizaciones guerrilleras.

3. Expresión del almirante Issac Rojas al criticar la política exterior del presidente Frondizi como continuación de la política peronista en dicho ámbito (Manson, 2000).

camiento al bloque soviético, proceso en el cual el gobierno norteamericano tuvo enorme responsabilidad (Huntington, 1997). La injerencia de la Cuba socialista en su “patio trasero” determinó a Estados Unidos a regir su política exterior con los países latinoamericanos según los postulados de la “Doctrina de la Seguridad Nacional”, enseñados como dogmas por la Escuela de las Américas, donde se adoctrinó a los comandantes y oficiales superiores de las Fuerzas Armadas de la región. Las tradicionales hipótesis de conflicto de los ejércitos se modificaron: en la guerra contrainsurgente no hubo fronteras políticas sino ideológicas, el enemigo no fue exterior, sino interno (Halperín Donghi, 1992).

La disconformidad de los jóvenes frente al mundo bipolar y su secuela de injusticias generadas tanto por el capitalismo occidental como por los “socialismos reales” de los países comunistas (Puelles, 1968), sumados a los cambios sociales, económicos, políticos y culturales, incidieron en el surgimiento de rebeliones juveniles en distintos lugares del mundo (Romero, 2008). Esa disconformidad se expresó por medios pacíficos y también violentos en lugares tan distantes y diversos culturalmente como Perú, Checoslovaquia, Estados Unidos, Japón y China (Puelles, 1968). El “socialismo con rostro humano”, un proyecto del líder del Partido Comunista checo, Alexander Dubcek, llevado a cabo durante la “primavera de Praga”, consistía en una serie de reformas democráticas: libertad de prensa, independencia del poder judicial, tolerancia religiosa, etcétera. Fue brutalmente reprimido en 1968 por 650.000 soldados del Pacto de Varsovia. Doce años antes, en Hungría, la represión soviética había aplastado un intento similar (Romero, 2008).

En Estados Unidos, y posteriormente en otras sociedades occidentales, se produjo un movimiento social transformador. Gran parte de los jóvenes, a los que se comenzó a llamar “hippies”, se rebelaron contra la “sociedad de consumo”, buscando una forma de vida alternativa y nuevas formas de relaciones interpersonales (Hobsbawm, 1998). Cuestionaron la familia burguesa y practicaron la vida comunitaria y el “amor libre”, rescataron la importancia de las filosofías orientales y reivindicaron la búsqueda de la interioridad a través de la meditación y el consumo de estimulantes tales como la marihuana y el LSD. A través de estos nuevos valores diseñaron una “contracultura”, es decir, una cultura alternativa a la del sistema capitalista imperante en el mundo occidental (Macdonis y Plumier, 2000). La estética del “hippismo” se expresó a través de la música rock, el arte “psicodélico” y la indumentaria de formas y colores llamativos, totalmente informales.

En Francia, durante mayo de 1968, los estudiantes universitarios se rebelaron contra los anticuados planes de estudio, la CGT declaró una huelga general mientras los jóvenes universitarios resistieron la represión tras improvisadas barricadas en el Barrio Latino de París. “La imaginación al poder” y “prohibido prohibir”, fueron algunas de las consignas que se enarbolaron durante la lucha. Pero no sólo en Francia se rebelaron los jóvenes. También en México, Gran Bretaña, Alemania Occidental y Bélgica las universidades se transformaron en comunas. Mientras en Estados Unidos los jóvenes de la Nueva Izquierda protestaron contra el sistema de elección de sus dirigentes.

Al respecto, es muy significativo lo señalado por la Junta Central de la Acción Católica Argentina (1969): “la juventud es sin lugar a dudas el sector que más radicalmente y con mayor estridencia expresa la crisis del mundo contemporáneo. La rebeldía de los revolucionarios, el desinterés de los indiferentes, la marginación deliberada de los que se niegan a adaptarse, constituyen diversas formas más o menos activas de un mismo rechazo al ‘orden establecido’, a la sociedad y a los valores de los adultos”. La juventud argentina no estuvo al margen del clima epocal de rebelión y de lucha que alcanzó momentos álgidos en los estallidos sociales y movilizaciones colectivas que se produjeron a partir de 1969 y cuyo momento fundacional lo constituyó el “Cordobazo”. Es innegable que la “Revolución Argentina” tuvo el efecto de potenciar el posicionamiento en determinados ámbitos católicos: los cursillistas y los grupos conservadores apoyaron al gobierno, mientras que los sectores que adherían al Concilio Vaticano II repudiaron la estrecha vinculación de algunos sectores eclesiales con el régimen. La presidencia de Onganía generó expectativas positivas en el Vaticano, lo cual se desprende del beneplácito de la Secretaría de Estado por la situación argentina a fines del año 1966: “¿acaso no prometía el régimen militar conducir una vez más la proa del gobierno argentino hacia el mar de la ‘nación católica’?” (Di Stefano y Zanatta, 2000: 515). Como reacción a esta fuerte vinculación entre estos sectores católicos y el gobierno, algunos voceros de los sectores que apoyaban la renovación conciliar tomaron distancia claramente de esta “alianza”. El 28 de julio de 1966 el obispo de Goya, Alberto Devoto, declaró públicamente su inquietud por la idea de la existencia de un claro compromiso entre la jerarquía católica y el gobierno. En el mismo sentido se expresó Quarracino pocos días después. En agosto monseñor Podestá, obispo de Avellaneda, se pronunció en términos similares (Pontoriero, 1991).



Mientras esta cuestión se planteaba en el nivel de la jerarquía de la Iglesia Católica Argentina, los sectores medios del catolicismo se veían afectados por “la noche de los bastones largos”, es decir, la intervención del gobierno de facto en las universidades llevado a cabo el 28 de julio de 1966. Durante el hecho fueron apaleados por la Guardia de Infantería estudiantes, docentes, investigadores y rectores, que en actitud de resistencia pasiva se encontraban en el interior de los establecimientos. La intervención significó un verdadero dismantelamiento de la universidad argentina que provocó el éxodo hacia el extranjero de gran parte de la vanguardia científica nacional y el dislocamiento del sistema universitario (Ceva, Jáuregui y Stortini, 2010), sumados al posicionamiento que contribuyó a generar en los jóvenes. Por eso Alcira Argumedo señala que paradójicamente “hizo más Onganía por la nacionalización del estudiantado que cincuenta años de Reforma” (Feinmann, 2008: 2). La Universidad era un ámbito de formación por excelencia, pero como parte de esa formación se “hacía política” y se discutía acerca del “cambio de estructuras”. Al obturarse dicho ámbito, la juventud tuvo que buscar otros canales de participación, ya que por imperio de la fuerza no había libertad de expresión. A dicho posicionamiento no fueron ajenos los jóvenes militantes católicos, conmovidos también por el clima de cuestionamiento y radicalización en el contexto de una Iglesia que se renovaba a partir del Concilio Vaticano II y que efectuaba una “opción por los pobres” con la Conferencia Episcopal de Medellín, el desarrollo de la Teología de la Liberación y la praxis del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (Pontoriero, 1991; Torti, 1999; Gordillo, 1999).

Al considerarse el posicionamiento de los jóvenes católicos de aquellos años, además de tener en cuenta los aspectos doctrinarios o pastorales, no debe soslayarse la profunda transformación social, la declinación económica, la brecha entre las clases sociales y las diversas regiones del país, y el contexto político enmarcado en una dictadura militar que al obturar la participación política canalizó la protesta a través de las organizaciones católicas, que gozaban de mayor libertad de acción, pero en las cuales maduraban inquietudes gestadas desde tiempo atrás por la renovación conciliar (Di Stefano y Zanatta, 2000). “A partir de entonces, la implosión del mundo católico siguió el mismo ritmo que la del país, y una franja para nada marginal del clero y de los militantes católicos ‘tradujo’, literalmente, sus premisas doctrinarias a explícitas y activas posiciones políticas, dirigidas a abatir o a proteger, de ser necesario por la fuerza, el orden existente” (Di Stefano y Zanatta, 2000: 523). Comienzan

aquí a hacerse evidentes las diferentes posiciones entre los jóvenes más influenciados por las posturas renovadoras del Concilio Vaticano II. Un sector importante de jóvenes católicos comienza un proceso de radicalización que da lugar a la conformación de un escenario donde el enfrentamiento con la dictadura “se situaba en un plano donde los conflictos políticos eran pugnas entre católicos” (Donatello, 2010: 68).

El “Cordobazo” de mayo de 1969 marcó el principio del “fin de las ilusiones” de Onganía y de la “Revolución Argentina” (Rouquié, 1986). Se hacía evidente el fracaso por superar la crisis que la sociedad y el Estado arrastraban desde el derrocamiento del peronismo (Torti, 1999). A partir de 1970 comenzó una generalizada acción de las organizaciones guerrilleras. Dos de ellas se destacarán como las más importantes: Montoneros –a quienes se sumarían restos de las FAP (Fuerzas Armadas Peronistas) y que luego se fusionarían con las FAR (Fuerzas Armadas Revolucionarias)– y el ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo).

El clima contestatario que se generalizó después del “Cordobazo” reconocía sus raíces en el campo intelectual y cultural propio de la década del 60. La sociedad vivía un proceso de modernización que colisionaba con la dictadura argentina y su política cultural regresiva. Se modificaban los hábitos de consumo, se desarrollaban expectativas de ascenso social, se transformaba el rol de la mujer y la moral sexual, se difundía el psicoanálisis, se creaban nuevas carreras universitarias como sociología, tomaba auge la literatura latinoamericana y florecían diversas manifestaciones del arte (Torti, 1999). En este clima se tomaba conciencia de que la crisis nacional se debía a la dependencia y se creyó con vehemencia que sólo podía superarse con la construcción del socialismo y del “hombre nuevo”, cuyo paradigma era la figura ya mítica del “Che” Guevara. Desde diversas vertientes del pensamiento –cristianismo, nacionalismo, peronismo, marxismo– se vivía una urgencia por el compromiso como forma de involucrarse decididamente en la acción política, pero en clave revolucionaria. Es en estas coordenadas que muchos intelectuales sufrieron un proceso de “autoculpabilización” política, por haber vivido alejados del pueblo y no haber comprendido al peronismo (Torti, 1999). Paralelamente a ello una franja importante de los sectores medios se “peronizó”. El movimiento estudiantil procesó en las universidades la revuelta cultural, la crisis de la izquierda nacional y la “peronización” de los sectores medios (Torti, 1999). Por su parte, en el movimiento obrero se desarrollaron tendencias “combativas” y “clasistas”, constituyendo uno de los rasgos sobresalientes de la protesta social y la agitación polí-

tica que alcanzaron su punto neurálgico en Córdoba con los sindicatos de Sitrac-Sitram, planteando un fuerte desafío a la burocracia sindical peronista (Gordillo, 1999).

Los Montoneros se presentaron ante la opinión pública con un hecho espectacular: el secuestro y posterior ejecución del general Pedro Eugenio Aramburu. Este hecho precipitó la caída de Onganía, que fue reemplazado por el general Roberto Marcelo Levingston (Rouquié, 1986). Su gestión será breve, debido a desinteligencias con el comandante en jefe del Ejército, Alejandro A. Lanusse, quien lo reemplazó en la presidencia. El ignoto presidente había defraudado las expectativas de Lanusse, que había esperado que actuara como su vicario. El nuevo presidente militar jugó su carta al “Gran Acuerdo Nacional” para negociar con Perón desde una posición de fuerza, condicionar su regreso y evitar que el peronismo revolucionario le impusiera a Perón el proyecto de “socialismo nacional” (Rouquié 1986; Torti, 1999; Gordillo, 1999). Pero la respuesta de los sectores más radicalizados fue “ni golpe ni elección, revolución” (Torti, 1999). Desde esta perspectiva, la violencia era una legítima defensa frente a un sistema opresor, y era además necesaria para obligar a la dictadura a permitir el regreso de Perón. Sin embargo, al volverse realidad el proceso electoral, las organizaciones armadas y los sectores duros de la Nueva Izquierda fueron deteniendo su crecimiento y luego, durante el gobierno constitucional surgido en 1973, entrarán en una fase de progresivo aislamiento (Torti, 1999). Pero Lanusse perdió la partida de ajedrez madriño, a Perón “le dio el cuero”⁴ y retornó a la Argentina, después de casi dieciocho años de exilio, aunque proscrito mediante una argucia legal que determinaba que quien no estuviera en el país antes del 25 de agosto de 1972 no podría ser candidato. Como respuesta a este requisito impuesto por la dictadura, la militancia de la Juventud Peronista escribía en las paredes de los barrios de Buenos Aires: “Lanusse, marmota, Perón vuelve cuando se le cantan las pelotas”.⁵ Efectivamente, regresaría y volvería a ser presidente, pero en un contexto de enorme tensión y enfrentamiento interno en el movimiento peronista –posteriormente a su muerte y al breve gobierno de su viuda María Estela Martínez–, desembocaría en la dictadura militar más sanguinaria de

4. En una actitud de provocación, Lanusse había afirmado en un discurso frente a camaradas de las Fuerzas Armadas que a Perón “no le da el cuero para volver”.

5. Recuerdo haberlas visto en Moreno y en distintas localidades del Gran Buenos Aires.

nuestra historia que, violando sistemáticamente los derechos humanos más elementales, dejaría la secuela de miles de desaparecidos.

Conclusión

Indudablemente el peronismo sigue desafiando a nuevas interpretaciones debido a la complejidad en la tarea de aprehender su naturaleza. Más allá de las polémicas teóricas que ha despertado –y lo sigue haciendo–, no se puede negar su vigencia luego de 1955, pese al derrocamiento, la proscripción y los fallidos intentos de “integración”.

Desde la tradición liberal argentina se ha señalado que el peronismo presentó aristas críticas –que deben ser ponderadas contextualmente– en el ejercicio concreto del poder, típicas de una democracia plebiscitaria: interpretación binaria de la realidad, desconocimiento de la alteridad y falta de diálogo y negociación. Pero es evidente que la mayoría de las clases populares adhirieron con compromiso y lealtad a un movimiento y a un conductor que generaron condiciones reales y concretas, no sólo de ascenso social, sino también de verdadero protagonismo de los trabajadores en la vida social y política de la Argentina, pese a la “movilización controlada” del Estado a través del verticalismo burocrático de los sindicatos y de la CGT. El “pueblo” se sintió expresado por ese gobierno que sintió como propio.

La autodenominada Revolución Libertadora no pudo erradicar al peronismo y, en el contexto de crítica y compromiso de las décadas del 60 y del 70, amplios sectores juveniles redescubrieron el peronismo en clave revolucionaria epocal. Entre ellos, numerosos jóvenes católicos que acompañaron con fervor los cambios promovidos por el Concilio Vaticano II y la opción por los pobres de la Conferencia Episcopal de Medellín. Los sectores más radicalizados se expresaron en las movilizaciones populares, cuyo paradigma fue el Cordobazo y en el surgimiento de la guerrilla, que obligaron a la dictadura a negociar con Perón su regreso a cambio de neutralizar al peronismo revolucionario y las “formaciones especiales” que Perón había alentado. Se hacía así evidente el fracaso de la Revolución Libertadora frente al hecho palmario del retorno del peronismo al gobierno.

¿Por qué el peronismo no pudo ser erradicado pese a la proscripción, la persecución y los fusilamientos? Quizás porque fue la expresión política de una identidad cultural, de allí su vigencia. Probablemente hunda las raíces de su resistencia, su lucha y su vigencia en los tiempos de la proscripción y en la idiosincrasia misma de vastos sectores populares que se sintieron representados en una identidad cultural peronista. Lo cual podría ser una hipótesis para futuras indagaciones.

Bibliografía

- Calveiro, P. (2008): *Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina*. Buenos Aires, Colihue.
- Ceva, M., A. Jauregui, A. y J. Stortini, editores (2010): *Manual de historia social argentina*. Tomo I, 1852-1976. Buenos Aires, Prometeo.
- Conniff, M., editor (1982): *Latin America populism comparative perspective*. New Mexico, Albuquerque.
- Cooke, J.W. (1973): *La revolución y el peronismo en su lucha por la liberación nacional*. Buenos Aires, Granica.
- Luciano De Privitellio (2009): *El imperio de la voluntad popular: fraude y el estudio de las elecciones en la primera mitad del siglo XX*. Santiago del Estero, Fundación Cultural.
- Di Stefano, R. L. y Zanata (2000): *Historia de la iglesia argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires, Grijalbo Mondadori.
- Donatello, L.M. (2010): *Catolicismo y Montoneros. Religión, política y desencanto*. Buenos Aires, Manantial.
- Feinman, J.P. (2008): "Peronismo. Filosofía política de una obstinación argentina. Los 18 años de lucha". Suplemento especial de *Página 12*.
- Germani, G. (1968): *Política y sociedad en una época en transición*. Buenos Aires, Paidós.
- Gordillo, M. (1999): "Movimientos sociales e identidades colectivas: repensando el ciclo de protesta obrera cordobés de 1969-1971". En *Desarrollo Económico*, volumen 39, número 155.
- Halperín Donghi, T. (1992): *Historia contemporánea de América latina*. Buenos Aires, Ariel.
- Hobsbawn, E. (1998): *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Crítica.
- Huntington, S.P. (1979): *El choque de civilizaciones*. Buenos Aires, Paidós.
- James, D. (1999): *Resistencia e integración: el peronismo y la clase trabajadora argentina. 1946-1976*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Macionis, J. y K. Plumies (2000): *Sociología*. Madrid, Prentice Hall.
- Manson, E. (2000): *Argentina en el mundo del siglo XX*. Buenos Aires, Caligraf.
- Melón Pirro, J.C. (2009): *El peronismo después del peronismo: resistencia, sindicalismo y política luego del 55*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- O'Donnell, G. (1996): *El Estado Burocrático Autoritario, 1966-1973. Triunfos, derrotas y crisis*. Buenos Aires, Belgrano.
- Plotkin, M. (2013): *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Caseros, EDUNTREF.
- Pontoriero, G. (1991): *Sacerdotes para el Tercer Mundo: el fermento en la masa*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Puelles, M. (1968): "Juventud en crisis". En *Palabra*, Órgano de la Junta Central de la ACA. Año XXVIII, número 9.
- Rein, Raanan (1998): *Peronismo, populismo y política. Argentina 1943-1955*. Buenos Aires, Belgrano.
- Romero, V. (2008): "En Praga sólo queda el recuerdo de aquel 68". En *Página 12*, 20 de agosto.
- Rouquié, A. (1986): *Poder militar y sociedad política en la Argentina*. Buenos Aires, Hyspamérica.
- Salomón, A. (2012): *El peronismo en clave rural y local: Buenos Aires, 1945-1955*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Tato, M.I. (2009): "Nacionalistas y conservadores entre Yrigoyen y la 'década infame'". En Lilia Ana Bertani y Luciano de Privitellio: *Conflictos en Democracia. La vida política argentina entre dos siglos*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Torre, J.C. (1994): "A propósito del Cordobazo". En revista *Estilos*, Córdoba, número 14.
- Torti, M.C. (1999): "Protesta social y 'Nueva Izquierda' en la Argentina

del Gran Acuerdo Nacional". En Alfredo Pucciarelli, editor: *La primacía de la política, Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*. Buenos Aires, Eudeba.

Veiga, G. (2010): "Recuerdos del informe de la dictadura de Aramburu sobre el peronismo". En *Página 12*, 19 de septiembre.

Reseñas bibliográficas

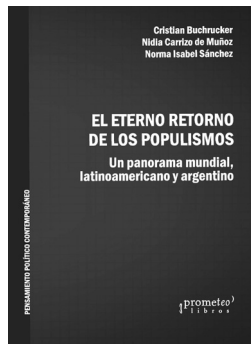
Populismo y democracia

Mariano Fontela

Director del Centro
de Estudios
de Políticas Sociales

UNM

mfontela@unm.edu.ar



Cristian Buchrucker, Nidia
Carrizo de Muñoz
Norma I. Sánchez

*El eterno retorno de los
populismos*
*Un panorama mundial,
latinoamericano y argentino*

Prometeo, Buenos Aires, 2015,
196 páginas

El libro contiene textos de tres experimentados profesores de Historia graduados en la Universidad Nacional de Cuyo. Mientras Carrizo describe algunos atributos de las experiencias populistas en América Latina y Sánchez analiza rasgos de las políticas económicas y de salud del “populismo argentino”, interesa especialmente reseñar el capítulo inicial, porque resulta indispensable para cualquier cientista social que se interese en el fenómeno del populismo. Le corresponde además a su autor, Cristian Buchrucker, el inmenso mérito de haber publicado libros fundamentales sobre la historia del fascismo o del nacionalismo argentino, incluyendo el de haber sido coautor de *Argentina y la Europa del nazismo* (2009), un texto poco conocido pero irremplazable para comprender qué tan fantasiosas son las acusaciones sobre la complicidad del peronismo fundacional en la huida de criminales nazis. Conviene también hacer una mención sobre la calidad –hoy infrecuente– de su escritura ágil, desapasionada y precisa, con la que ahorra florituras innecesarias pero no está exenta de ironías excelentemente disimuladas, lo que representa un doble placer para el lector.

El vocablo populismo fue acuñado en la segunda mitad del siglo xx por historiadores y politólogos con una marcada hostilidad hacia el fenómeno, y luego fue y es usado en los debates políticos con un significado muy laxo pero siempre peyorativo. Para revisar esas valoraciones Buchrucker pasa revista a una serie de preguntas que permitirían comparar y caracterizar a distintos regímenes políticos como populistas, y así esbozar un esquema teórico que permita especificar el uso del concepto en las ciencias sociales. La dificultad para acotarlo reside en principio en que varios autores tendieron a calificar de populistas a movimientos políticos tan disímiles como los del *People's Party* en Estados Unidos y los nacionalistas (*narodniks*) rusos en el siglo xix –ambos podrían catalogarse como movimientos “agraristas”, y los *narodniks* en particular podrían ser considerados los primeros ecologistas del Occidente moderno–, los protofascismos

europeos de entreguerra (1919-1939) y parte de la derecha europea de las últimas décadas, o los nacionalismos anticoloniales de Asia y África posteriores a 1945, pero especialmente se trataría de un término que englobaría a los grandes movimientos populares en América Latina desde 1930 hasta nuestros días. Además de los actuales “neo-populismos”, algunos autores señalan que los populismos más característicos de América Latina fueron los que lideraron Perón en Argentina, Getulio Vargas en Brasil, Jacobo Arbenz en Guatemala y Víctor Paz Estenssoro en Bolivia. También se suele denominar como populistas a los movimientos encabezados por Batlle en Uruguay, Ibáñez en Chile, Cárdenas en México, Haya de la Torre en Perú, Gaitán en Colombia y Velasco Ibarra en Ecuador.

Para la mayor parte de los críticos del populismo, se trata de movimientos que se caracterizan por pretender ser “la” expresión política “auténtica” del pueblo y por manipular emociones de al menos una parte de la población, con lo que tácitamente postulan el supuesto de que las demás corrientes políticas tienen discursos más racionales. Además, los movimientos populistas se diferenciarían, según sus detractores, por representar una mentalidad “premoderna”, “tradicionalista” y “autoritaria”, supuestamente más difundida en los estratos más pobres que en la clase obrera con mayor “conciencia de clase” y en los sectores medios. Sobre este punto señala con agudeza Carrizo de Muñoz: “suele decirse que América Latina estaba condenada a los autoritarismos, pero esta apreciación se ha hecho responsabilizando a las pautas culturales o alegando razones de herencia, cuando en realidad se ha debido más a las *prácticas políticas* que engendraban comportamientos y valores que incidían en la conformación de sociedades más democráticas o autoritarias. Las variables políticas eran las que afectaban predominantemente las perspectivas de la democracia, dado que los temas antidemocráticos ya estaban presentes en el liberalismo conservador y en conservadurismo autoritario aún antes que en el populismo”.

Buchrucker afirma que la ideología de los populismos suele ser caracterizada como “ecléctica y confusa, una amalgama malograda”, y por lo tanto lo que imaginariamente los caracteriza es el “oportunismo casi ilimitado” de sus dirigentes, lo que además provocaría que sus prácticas políticas sean contradictorias, donde “algunas medidas progresistas se verían deformadas por los elementos autoritarios, corporativos y reaccionarios”. El trasfondo de estos planteos teóricos es que el populismo sería “una forma histórica relativamente marginal y transitoria”, especialmente por su principal localización espacial en América Latina, pero también por sus supuestas deficiencias en comparación con “las grandes ideologías” que predominaron en Europa durante el siglo xx. Respecto a este último punto, corresponde destacar la crítica que hace Buchrucker a planteos delirantes como el del frenético antiperonista Loris Zanatta, quien, en lugar de comparar hechos contra hechos y teorías contra teorías, utiliza “el curioso método comparativo de calificar como deficientes o nefastos los logros de un régimen populista real, comparándolo con los postulados teóricos de una ‘democracia liberal’ y no con sus reales logros.

Ante las acusaciones de confusión ideológica y oportunismo, advierte Buchrucker que en los populismos latinoamericanos posteriores a 1930 tuvieron “un peso determinante el nacionalismo reformista y antihegemónico, además de variables dosis de sindicalismo y socialismo (entendido en su más amplio sentido, como preferencia por los valores de la igualdad y la solidaridad)”, por lo que sus prioridades concretas no fueron contradictorias, sino que mantuvieron en lo esencial ese núcleo. Además, la mayor parte de los gobiernos llamados populistas en la región llegaron al poder mediante elecciones, sin proscripciones ni fraudes, y si bien aplicaron restricciones sobre las libertades políticas de los opositores, “la gravedad de las mismas jamás alcanzó la de muchos regímenes anti-populistas de esa época”, lo cual hace inexplicable que algunos autores pongan tanta insistencia en su carácter aparentemente tiránico. En cuanto a los neo-populismos latinoamericanos vigentes actualmente, “no han retrocedido en ninguno de los avances que desde la década de 1980 se fueron conquistando en materia de libertades y derechos para los ciudadanos”. Por otro lado, señala Buchrucker que “sobre la base de la experiencia empírica resulta insostenible afirmar que la sobrecarga de emocionalismo que algunos adjudican exclusivamente al populismo no se encontraría en sus adversarios”.

Respecto a su supuesta condición de “experiencias marginales”, el profesor mendocino reconoce que los movimientos llamados populistas “no encajan en los moldes dominantes en la producción ideológica euro-americana, actualmente reducidos a la ortodoxia liberal-conservadora y a la debilitada socialdemocracia. Y tampoco responden a los modelos otrora poderosos del fascismo y del marxismo-leninismo. Sólo quien cree que alguno de esos moldes expresa una ‘verdad’ eterna puede hablar de las alternativas heterodoxas como si fueran una anomalía”. Es imposible tratar de explicar los populismos latinoamericanos si se excluye el dato de las dependencias, las presiones y las intervenciones que sobre la región generaron sucesivamente Gran Bretaña y Estados Unidos. Ante ellas los populismos “encarnaron opciones por insubordinación, en cuanto siempre adhirieron a alguna forma de *nacionalismo reformista-defensivo* y de regionalismo periférico. En la problemática económica, en la que algunos sólo han querido ver improvisaciones a corto plazo, se advierte la coherencia de varios casos latinoamericanos con lo que Takeshi Nakano denomina ‘nacionalismo económico’, el cual, compitiendo con el ‘liberalismo económico’ y el ‘marxismo’, puede considerarse como ‘una de las tres principales ideologías de la economía política moderna’. Los nacionalistas modernizadores que encarnan dicha tendencia optan coherentemente por ‘políticas económicas que promueven el [tipo de] desarrollo que no amenace la cohesión nacional y cuyos costos y beneficios sean compartidos por la totalidad de los miembros del Estado-nación’”. Por eso prefiere Buchrucker llamarlos “movimientos nacional-populares”, para evitar la connotación negativa que tiene el término “populismo”. Por mi parte, agregó que la expresión “nacional y popular” también es una forma de diferenciar estos movimientos de otras corrientes políticas: la derecha antinacional y la izquierda antipopular.

Por fin, los rasgos democráticos de estos movimientos también son validados por Buchrucker, quien diferencia dos posiciones sobre el significado de “democracia”: por un lado están quienes proponen una versión “segura”, “administrada por quienes saben hacerlo”, planteando que “las opiniones políticas del pueblo deben ser moldeadas por una coalición estable de minorías auto-designadas”; por el otro, se postula un modelo político y social más amplio e inclusivo, donde el principio de soberanía popular impide que se le impongan límites estrechos a las alternativas de acción disponibles para los poderes del Estado. Los cultores de la primera de estas posiciones impugnan absolutamente la segunda, hasta el punto absurdo de negarle su condición científica. Afirma Buchrucker

que la pretensión de vivir en la placidez de consensos guiados por “minorías inteligentes” implica “un serio déficit de cultura política en algunos casos y una retórica de mala fe en otros” y representa un peligro para la vitalidad de la democracia. Sigue Buchrucker: “estrechamente relacionada con el modelo ‘administrado’ de democracia está *la audaz tesis de que el tipo de capitalismo conveniente para todo el mundo y la ‘verdadera’ república forman un bloque homogéneo*. Esto no resiste la confrontación con la historia real (a diferencia de la ‘teoría pura’). Que el capitalismo es inherentemente armónico y exitoso era (relativamente) más fácil de sostener entre 1948-1949 y 1973 que en los decenios posteriores, una vez pasada esa ‘Edad de Oro’, la cual, curiosamente, no fue la del mercado desencadenado, sino la de la ‘economía mixta’ y el ‘Estado de Bienestar’”. La otra perspectiva, “la que percibe al mercado como crónicamente inestable, desvinculado de algo que pueda llamarse seriamente ‘justicia’ y que además niega que la clásica división tripartita de los ‘poderes’ republicanos sea el *non plus ultra* de la ciencia política, parece tener un fundamento empírico mucho más sólido”. Resulta más relevante “para el análisis de las relaciones de cooperación y explotación en cualquier sociedad la manera en que diferentes agrupamientos sociales reúnen y utilizan cuotas asimétricas de poder coercitivo, económico y persuasivo, es decir, las tres formas de poder real que inciden directa y masivamente en las libertades concretas y la prosperidad de los ciudadanos”. Con el correr de las décadas del siglo xx fue cada vez más evidente que “la democracia ‘realmente existente’ no era muy permeable a las demandas de buena parte de la sociedad. Partiendo de esa base crítica se articularon diversas propuestas destinadas a transformar el orden vigente para que esos sectores pudiesen obtener una mayor cuota de poder político, económico y cultural. Los éxitos y fracasos que esas propuestas cosecharon una vez que lograron llegar al gobierno han sido muy variados y la proporción entre unos y otros siempre será discutible. Pero de ninguna manera puede decirse que al menos en esta parte del mundo las experiencias de la democracia elitista pueden mostrar resultados claramente superiores”.

Arraigo y emancipación

Mariano Fontela

Director del Centro
de Estudios
de Políticas Sociales
UNM

mfontela@unm.edu.ar



Chantal Delsol

Populismos
Una defensa de lo
indefendible

Ariel, Buenos Aires, 2015,
192 páginas

A diferencia del otro libro reseñado en esta misma revista, este es un ensayo de filosofía que –si se dejan de lado algunas afirmaciones exageradas y las referencias excesivamente centradas en la historia francesa– aporta algunas ideas originales para reflexionar sobre los desafíos de las democracias latinoamericanas. Cabe de todas formas aclarar de entrada que el subtítulo es engañoso, porque si bien la autora demuestra cierta disposición para comprender los motivos de los votantes y los dirigentes llamados por sus detractores, su “defensa” del populismo no implica su justificación, sino más bien significa una crítica a los argumentos –o a la falta de ellos– que esgrimen los sectores académicos y políticos que lo cuestionan. Según Delsol, el rechazo al populismo se funda en un menosprecio de clase que, a pesar de ser en los hechos tan odioso como el menosprecio de raza, este último suele ser considerado un crimen, mientras el primero es “un deporte nacional”.

El libro comienza con una afirmación categórica: el término “populismo” es un insulto que se aplica tanto a ciertos líderes políticos como a sus votantes, porque se usa para denominar a movimientos políticos compuestos por gente que es juzgada “idiota”, sus programas e ideas serían programas e ideas idiotas, y por eso no merecerían análisis alguno, sino un desprecio sin matices. Asumiendo que la democracia es un régimen político donde por principio deberían reinar el pluralismo y la tolerancia entre distintas opiniones, el hecho de que se use un término denigrante para referir a algunas corrientes políticas implica un rechazo a la democracia por parte de quienes lo aplican. Lo que le asombra a la autora es que las élites de los países que presumen de democráticos, en lugar de argumentar en contra de las opiniones de los defensores del populismo, los describan directamente como rematados idiotas con el fin de camuflar su estatus de enemigos ideológicos.

En la filosofía de la antigua Grecia, *idiota* era alguien que pertenecía a un grupo pequeño y veía “el mundo a partir de su propia mirada, careciendo de objetividad y desconfiando de lo universal”. En este sentido se contraponen el idiota al *ciudadano*, quien se caracterizaría “por su universalidad, su capacidad de contemplar la sociedad desde el punto de vista de lo común, y no desde un punto de vista personal”. Delsol observa que ya en las polis griegas la élite acusaba al pueblo “de faltar a lo universal, de estar demasiado pendiente de sus propias pasiones e intereses particulares en detrimento de lo común”. Para buena parte de los filósofos atenienses el pueblo se caracterizaba “por una afectividad que se impone y excluye el juicio recto; por la explosión espontánea de los afectos que rechaza la visión del porvenir; por una credulidad excesiva, que revela una falta de distancia peligrosa; por una incapacidad de prever que engendra la irresponsabilidad”. La acusación de idiotéz se debía entonces a que, pudiendo usar su inteligencia para elevarse al mundo común, el pueblo seguía arraigado a su mundo particular. La élite griega ridiculizaba la “cultura popular”, y lo hacía mucho más aún cuando sus representantes llegaban al poder: los trataba a la vez como ignorantes, inmorales y perversos. En su peculiar lógica, “la pobreza engendra la ignorancia, que por su parte empuja a la inmoralidad”, mientras supuestamente la educación confiere sabiduría y sentido moral.

Actualmente, el uso del epíteto “populismo” se extendió, y no solamente lo aplican las élites, sino también algunos movimientos de izquierda, como “una palabra despectiva que responde a la traición del pueblo a sus defensores”. Para muchos de los líderes históricos del socialismo, del comunismo o del anarquismo, la realidad estaba formada por conceptos abstractos y no por personas de carne y hueso, de cuyos valores y expectativas lógicamente desconfiaban. La “conciencia” solamente podía llegarle al pueblo desde fuera, por la aportación de los intelectuales, para quienes los conceptos gozaban de una legitimidad que la realidad nunca tuvo. Por eso esos intelectuales condenaron tan

sistemática y abiertamente el “pragmatismo”. Sin embargo, apunta Delsol que “no se conoce pueblo alguno que prefiera la abstracción a las realidades de la vida”. El pueblo “jamás se ha sublevado en nombre de un concepto. Está demasiado ligado a la vida y no comprende más que la vida. Sólo defiende unas ideas si éstas responden a las exigencias de la cotidianidad”. Pero la mayoría de los “grandes relatos” de la izquierda moderna interpretaron y reorganizaron la realidad “hasta el punto de reducirla, y finalmente sacrificarla, en el altar del concepto”.

El arraigo aparece más en el pueblo y la emancipación en aquellos “que participan de cerca o de lejos en los círculos del poder”, porque “el hombre del arraigo está protegido por sus raíces. El hombre de la emancipación, separado (o liberado) de sus raíces, debe apoyarse en otros lugares”. Recostada sobre la tradición filosófica francesa, Delsol supone que el uso insultante del término “populismo” se origina también en el ideario clásico de la Ilustración, basado en una reivindicación del individualismo y en una cierta interpretación de la emancipación como algo opuesto al “arraigo en lo particular” que caracterizaría a las sociedades tradicionales. Las élites europeas suelen interpretar esa defensa del arraigo como simple egoísmo: “como los partidarios de la emancipación de la Ilustración consideran que su pensamiento representa el bien absoluto y no soporta ningún debate, ven a los contradictores como unos tarados y unos viciosos”. Ese ideario iluminista considera como verdad revelada la visión europea del tiempo como un progreso lineal y necesario, asignando una connotación moral positiva al “adelanto” en oposición al “retraso”, porque “la marcha del progreso corre en principio hacia el bien” –y de paso podría agregarse que esto explica el uso frecuente del término “progresismo” como una disposición a convertir las disputas políticas en diferencias morales–, de la misma manera que con demasiada frecuencia se afirma –allá y acá– que las provincias están atrasadas en relación con las capitales que las arrastran hacia el progreso: “las provincias se contemplan ellas mismas, mientras que la capital contempla el universo”.

Dejando por un momento de lado las referencias a la política francesa, no debería sorprender a los argentinos la caracterización de una élite que es a la vez individualista y “universalista”. En los sectores intelectuales dominantes existe una decidida disposición a celebrar las mieles del individualismo y a valorar a la vez un universalismo expresado por ejemplo en la hipotética mirada crítica sobre nuestro país proveniente de las naciones más ricas del mundo, como si a éstas les importara nuestro

comportamiento. Tanto para la élite como para la mayor parte de nuestros intelectuales, cualquier idea proveniente de Europa goza *a priori* de un prestigio incomparable con las opiniones de un líder político local, incluso para muchos de los “intelectuales del campo nacional y popular”. Este prejuicio se mezcla de manera explosiva con el que postula que los pobres no son capaces de juzgar por sí mismos lo que es mejor para sus vidas ni para el país. Su mayor error consistiría en no ser capaces de identificar las opiniones “universales” como la única verdad válida. La mayor perversidad de esta lógica reside no solamente en que se los acuse de ser cortos de luces, sino de negarse a ver las luces de la razón por poseer un corazón egoísta.

Pese a semejante arsenal de descalificaciones y agravios, los movimientos populistas resurgen una y otra vez en las democracias occidentales, porque “el pueblo no siempre tiene la sensación de ser defendido por la democracia, que sin embargo está hecha para él. A veces, tiene la sensación de que se aprovechan de él para traicionarle mejor”. En su percepción, los gobernantes halagan sus propias conciencias asumiendo que lo representan, pero en realidad trabajan para sí mismos. Según Delsol, esta inadecuación es lo que explicaría la recurrencia de ciertos argumentos en el discurso típico de los líderes populistas: por ejemplo, la crítica moral contra el individualismo y la globalización, o la defensa de la solidaridad y la honestidad, o el arraigo en los valores comunitarios de la familia, el esfuerzo en el trabajo y la vida vecinal. Mientras el ideario de la emancipación universalista ladeó hacia una moral de la compasión y la victimización, los populistas continúan celebrando la vida heroica y llena de deberes, valorando la identidad de la nación o del grupo de pertenencia. También caracteriza al discurso de los líderes populistas una vocación por ignorar el lenguaje “políticamente correcto”: según ellos, al no poder llamar a ciertas cosas por su nombre no se puede decir nada sobre lo que realmente importa, y en definitiva se termina por no pensar nada importante. A esto se sumaría el hecho de que las corrientes populistas “no tienen costumbre de conceptuar sus convicciones, y por eso resulta fácil creer que están dotadas de emociones, y no de convicciones. Reclaman cosas de sentido común, en general, sin querer enraizarlas en un corpus de doctrinas ni justificarlas mediante ninguna filosofía”.

El arraigo sería entonces la respuesta a una emancipación que con la globalización ha ido demasiado lejos: “es la situación que ha tenido siempre y en todas las latitudes el hombre que, ligado a su tierra natal y a sus costumbres, extrae del pasado la fuente de su porvenir y a

menudo reproduce, de generación en generación, lo que ha visto hacer a sus antepasados. Ese hombre se identifica con unos territorios y una cultura. Honra a aquellos que le preceden, y se estima ligado a ellos por una deuda impagable”. La emancipación universalista, por el contrario, supone un ser humano “separado de sus raíces temporales y espaciales y de las obligaciones comunitarias”, liberado de las jerarquías e identificado consigo mismo –y forzando el texto de Delsol, considera que son sus ascendientes quienes tienen una deuda impagable con él. Esa emancipación es heredera de una Ilustración que forzó “el paso de lo universal como trascendencia a lo universal como concepto. Desde que se clausuró el cielo, los insumisos ya no son infieles, sino idiotas. La trascendencia necesitaba de la fe, pero el concepto está al alcance de la razón, y por tanto no puede contradecirle nadie: frente a él no encuentra rebeldes, sino imbéciles”. Siguiendo esa misma línea contraria a toda forma de espiritualidad, los enemigos del populismo recelan de cualquier forma de relación carismática entre el pueblo y sus representantes. Cualquier expresión de amor del pueblo hacia un líder político –y viceversa– les genera repeluzno. De entrada lo consideran inevitablemente falso, pero lo que más miedo les genera es que pueda llegar a ser verdadero.

Delsol diferencia al líder populista del demagogo. Este último es quien escucha con complacencia a quien se niega a pagar impuestos, o reclama más “derechos”, entendiendo por derecho “cada una de sus necesidades personales”. El populista, en cambio, es aquel que niega que la razón universal sea una verdad única. Pero precisamente en el rechazo de esta idea del progreso reside la identificación que hacen entre arraigo e idiotez los críticos del populismo. Sin embargo, contra el prejuicio de que es la élite la que tiene mayor capacidad para ampliar su mirada hacia el futuro y hacia el mundo en su conjunto, la autora observa que “son más bien determinadas clases populares las que abren la mirada a un espacio ampliado, más allá de sí mismos, preconizando la responsabilidad con respecto a los más cercanos y a los menos cercanos. Pero también son ellos los que prestan atención al largo plazo”. Sigue la autora: “los medios populares creen con vehemencia que el ciudadano no es un individuo universal que viene en un país abstracto, sino un hombre encarnado en un espacio y un tiempo, únicos marcos a partir de los cuales se puede elevar hacia el bien común”. En comparación, “las élites otorgan menos importancia a la solidaridad, salvo que se trate de la solidaridad universal que nos exhorta a preocuparnos de la miseria en las antípodas”. Estas élites están “repletas de prejuicios, es decir, de

juicios anteriores a la experiencia”, viven “bajo el imperio de la moda del pensamiento”.

Erraría sin embargo quien entienda que esta explicación del arraigo implica en la filósofa francesa un ataque contra cualquier forma de emancipación: “la vida concreta, nutrida por las identidades y los arraigos, no debe quedar desterrada por el ideal de la emancipación, porque si no daría forma a un nuevo despotismo, el de la abstracción”.

El último punto que interesa mencionar de la exposición de Delsol es acerca de la acusación que se suele esgrimir contra los populistas por ser supuestamente antidemocráticos. En un contexto ideológico en el que la democracia idealmente representa un mecanismo plural para dirimir entre valores y opiniones contrapuestas, los populistas son aparentemente descalificados por exceder el marco de lo “políticamente correcto”. Pero lo cierto es que no es solamente una cuestión de palabras o de estilos, sino de contenidos. Lo que los dirigentes populistas expresan es que la democracia está amañada y la pluralidad de opciones es demasiado estrecha. No sueñan por tanto con suprimir la democracia, sino con ampliarla. “No se trata de una antipolítica, sino más bien de la convicción de una decadencia de la política, de la voluntad de reforzarla, a fin de que tenga en cuenta al conjunto del pueblo”. A eso se suma que los intelectuales se alejan de ellos porque no quieren perder su prestigio ante sus pares. No asombra entonces el doble patrón que aplica la academia a los trotskistas y a los populistas: mientras los primeros se pueden declarar francamente antidemocráticos sin que nadie les acuse de querer destruir la democracia, los populistas son el enemigo desleal que llena la sala de estúpidos. Por eso, mientras a la izquierda se la analiza con interés y mesura benevolente, el desprecio que se aplica a los populistas excede todo límite: “se han convertido en los enemigos mayúsculos de un régimen que pretende no tener ninguno”. Incluso en sociedades que se consideran a sí mismas democráticas, el desprecio contra el populismo “se ha elevado al rango de virtud”. Por eso los populistas se quedan con “la impresión desastrosa de que sus argumentos a fin de cuentas pueden ser ciertos, a condición de que los enuncien otros. O dicho de otra manera: no se les condena verdaderamente por lo que dicen o hacen, sino por lo que son”.

Colaboraciones

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

1. Los escritos que se remitan para su publicación deberán ser originales e inéditos. En la primera página se deberá consignar: título, autores, lugar de trabajo y correos electrónicos de los autores.
2. Los artículos no deberán tener una extensión mayor a 20.000 caracteres con espacios, incluyendo texto, tablas y bibliografía.
3. No se deberán usar en el texto negritas, subrayados o viñetas. La letra itálica o cursiva deberá ser usada solo para títulos de publicaciones y para palabras en otros idiomas, y el entrecomillado sólo para citas textuales.
4. Las citas bibliográficas deben estar incluidas dentro del cuerpo del artículo, de acuerdo con la normativa APA consignando los datos entre paréntesis. El formato requerido en la bibliografía al final de texto será el siguiente: apellidos, nombres (año): título sin comillas en cursiva. Editorial, lugar. En el caso de textos disponibles en Internet debe consignarse el URL y la fecha de consulta.
5. Si el artículo incluyera tablas, gráficos o mapas deberán citarse en cada caso la fuente de los mismos. Tablas, gráficos o mapas deberán estar incrustados en el texto del artículo, pero además deberán remitirse en archivos separados para que pueda modificarse su tamaño, escala, color, letra, etc.

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

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

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

Jorge L. Etcharrán

Departamento de Economía y Administración

Director general-Decano

Pablo A. Tavilla

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Directora general-Decana

M. Patricia Jorge (ad honórem)

Departamento de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Directora general-Decana

N. Elena Taber (a cargo)

SECRETARÍAS RECTORADO

Secretaria académica

Adriana M. del H. Sánchez

Secretario de Investigación, Vinculación Tecnológica y Relaciones Internacionales

Jorge L. Etcharrán (ad honórem)

Secretaria de Extensión Universitaria

M. Patricia Jorge

Secretario general

V. Silvio Santantonio

CONSEJO SUPERIOR

Hugo O. Andrade

Manuel L. Gómez

Jorge L. Etcharrán

Pablo A. Tavilla

M. Patricia Jorge

Consejeros

Claustro docente

Marcelo A. Monzón

Javier A. Bráncoli

Guillermo E. Cony (s)

Adriana M. del H. Sánchez (s)

Claustro estudiantil

Rocío S. Arias

Iris L. Barboza

Claustro no docente

Carlos F. Daddario

Universidad Nacional de Moreno

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

(0237) 466-7186/1529/4530

(0237) 462-8629

(0237) 460-1309

Interno 154

unmeditora@unm.edu.ar

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

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

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

Licenciatura en Trabajo Social
Coordinadora - Vicedecana
M. Claudia Belziti

Licenciatura en Comunicación Social
Coordinador - Vicedecano
Roberto O. Marafioti

Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria
Coordinadora - Vicedecana
Lucía Romero

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

Director del Centro de Estudios de Políticas Sociales
Mariano Fontela

Consejo Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Autoridades

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

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

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

Consejo Asesor Carrera Licenciatura en Trabajo Social

Coordinadora

M. Claudia Belziti

Consejeros

Claustro docente

Edith S. López

Mariano Fontela

Claustro estudiantil

Omar Savia

Consejo Asesor Carrera Licenciatura en Comunicación Social

Coordinadora

Roberto C. Marafioti

Consejeros

Claustro docente

Carlos A. Lagorio

Adriana A. M. Speranza

Claustro estudiantil

Fabián E. Pacheco

Consejo Asesor Carrera Licenciatura en Educación Secundaria
(Ciclo de Licenciatura)

Coordinadora

Lucia Romero

Consejeros

Claustro docente

Pablo M. Narvaja

Gabriel L. Galliano

Claustro estudiantil

Sergio C. Litrenta

Consejo Asesor Carrera Licenciatura en Educación Inicial
(Ciclo de Licenciatura)

Coordinadora

Nancy B. Mateos

Consejeros

Claustro docente

Rosana E. Ponce

Isabelino A. Siede

Claustro estudiantil

Cristina Mársico

Contactos

Universidad Nacional de Moreno

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

(0237) 466-7186 /1529/4530

(0237) 462-8629

(0237) 460-1309

unm@unm.edu.ar

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Oficina A103 -Teléfono interno: 125

hycs@unm.edu.ar

Licenciatura en Trabajo Social

Oficina A103 -Teléfono interno: 125

trabajosocial@unm.edu.ar

Licenciatura en Comunicación Social

Oficina A103 -Teléfono interno: 125

comunicacionsocial@unm.edu.ar

Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria

Oficina A103 -Teléfono interno: 125

educacionsecundaria@unm.edu.ar

Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial

Oficina A103 -Teléfono interno: 125

educacioninicial@unm.edu.ar

Centro de Estudios de Políticas Sociales

Oficina A103 -Teléfono interno: 125

ceps@unm.edu.ar

Revista de Políticas Sociales

Oficina A103 -Teléfono interno: 125

rps@unm.edu.ar



DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

