

Revista
Debate Público
Reflexión de Trabajo Social



Año 2 - Nº 3
Abril de 2012

Tema
Perspectivas de lo educativo
en la reconstrucción de lo público

Revista Debate Público Reflexión de Trabajo Social



Año 2 - N° 3 |

Abril de 2012

Presentación

Publicación de Ciencias Sociales que lleva adelante la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, con el objetivo de generar un espacio de debate y difusión de conocimiento social.

Esta publicación se propone divulgar aportes sobre *lo público* que realizan el colectivo profesional del Trabajo Social en particular, y las ciencias sociales en general, con la pretensión de aportar a su fortalecimiento, a partir de revisar las disputas que construyen como tal. La configuración de *lo público* en este contexto y las reflexiones que se suscitan interpelan al Trabajo Social, en tanto posible ángulo de interrogación sobre la intervención, pues en este debate se centran algunas claves para la lectura de las políticas, las instituciones y las prácticas que entablan distintos actores.

La revista Debate Público es una publicación de propiedad de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires.

Cuerpo Editorial

Directora General: Ana Arias

Directora Editorial: Bárbara García Godoy

Secretaría Editorial: Ana Beovide

Coordinadora: Romina Manes

Consejo Editorial: Adriana Clemente (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Sergio Caletti (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), María Isabel Bertolotto (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Alfredo Carballeda (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Margarita Rozas (Universidad Nacional de La Plata), Claudio Ríos (Universidad Nacional de La Plata), Mariela Diloreto (Universidad Nacional de La Plata), Susana Cazzaniga (Universidad Nacional de Entre Ríos), Lorena Molina (Universidad de Costa Rica), Mónica De Martino (Universidad de la República. Uruguay), José María Alberdi (Universidad, Nacional de Rosario).

Comité Científico: Norberto Alayón (Carrera de Trabajo Social - UBA), Cristina Melano (Carrera de Trabajo Social - UBA), Raquel Castronovo (Carrera de Trabajo Social - UBA / Universidad Nacional de Lanús), Claudia Danani (Carrera de Trabajo Social - UBA), Violeta Correa (Carrera de Trabajo Social - UBA), Estela Grassi (Carrera de Trabajo Social - UBA), Gloria Mendicoa (Carrera de Trabajo Social - UBA), María Carman (Carrera de Trabajo Social - UBA), Diana Rossi (Carrera de Trabajo Social - UBA), Nicolás Rivas (Carrera de Trabajo Social - UBA), Cecilia Hidalgo (Carrera de Trabajo Social - UBA), Alejandro Rofman (Carrera de Trabajo Social - UBA), Miguel Vallone (Carrera de Trabajo Social - UBA), Silvia Faraone (Carrera de Trabajo Social - UBA), José María Serbia (Carrera de Trabajo Social - UBA), Patricia Digiglio (Carrera de Trabajo Social - UBA), Lucrecia Raffo (Ministerio de Salud de la Nación), Ricardo Rubio (Universidad Nacional de Cuyo), Liliana Barg (Universidad Nacional de Cuyo), Silvia Mabres (Universidad Nacional de San Juan), Marcelo Lucero (Universidad Nacional de San Juan), Laura Garcés (Universidad Nacional de San Juan), Susana Cazzaniga (Universidad Nacional de Entre Ríos), Florencia Cendali (Universidad Nacional de Luján), Bibiana Travi (Universidad Nacional de Luján), Inés Seoane (Universidad Nacional de La Plata), Juan Ignacio Lozano (Universidad Nacional de La Plata), Inés Hadad (Universidad Nacional de Río Negro), Mariano Barberena (Universidad Nacional de La Plata), Jesús Acevedo (Universidad Autónoma de Coahuila. México), Ana Monge (Universidad de Costa Rica), María Noel Míguez Passada (Universidad de la República. Uruguay), Denis Merklen (Escuela de Altos Estudios de París), Carolina Mera (Instituto Gino Germani - FSOC / UBA), Mónica Petracci (Instituto Gino Germani - FSOC / UBA), Esteban De Gori (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Ana Rosatto (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Carla Wainszok (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Pablo Di Leo (Instituto Gino Germani Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Gisela Spasiuk (Universidad Nacional de Misiones), Pilar Fuentes (Universidad Nacional de La Plata), Susana Hintze (Universidad Nacional de General Sarmiento), Nora Aquín (Universidad Nacional de Córdoba).

Composición y armado: dg Leo Tambussi - leotambu@gmail.com

Ilustración de tapa: Valeria Brudny - <http://www.valeriabrudny.blogspot.com/>

Dirección: Santiago del Estero 1029 - CP:1075 / Buenos Aires - Argentina

Tel/fax: (54-11) 4305-6168.

email: debatepublico@sociales.uba.ar / web: www.trabajosocial.fsoc.uba.ar

Las opiniones expresadas en Debate Público. Reflexión de Trabajo Social son independientes y no reflejan necesariamente las del Comité Editorial. Se permite reproducir el material publicado siempre que se reconozca la fuente. Sistema de arbitraje: todos los artículos centrales y los artículos seleccionados han sido sometidos a arbitraje por miembros del Comité Científico de la publicación.

Índice

Tema Perspectivas de lo educativo en la reconstrucción de lo público	4
Editorial Ana Arias	5
Conversaciones sobre lo público Ana Arias entrevista a Gisela Spaziuk	7
Miradas sobre la intervención Tutoría entre Pares en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Juan María F. Estevez, Mariana G. Audisio, Marcela Fernández y Silvia Mabres	15
Artículos Centrales La construcción territorial del derecho a la educación Ana Gómez	25
Educación, trabajo e inclusión social Esther Levy	35
Artículos seleccionados El concepto de familia y la formación académica en Trabajo Social Claudio Robles y Lía Di Ieso	43
La participación social de las personas mayores en el campo de la educación pública universitaria Romina Manes	55
¿Qué educación hacemos y qué educación queremos en la Universidad? Pablo Pastore	65
Trabajo asociativo y políticas sociales Malena V. Hopp y Mariana Frega	71

- Recuperar y recrear.
Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular
Álvaro Javier Di Matteo, Norma Michi y Diana Vila 83
- Los procesos democratizantes y la participación estudiantil
en la universidad pública
Candela Heredia 97
- La mercantilización de la educación durante
la década neoliberal argentina
María Claudia Cabrera 109
- La Educación como forma de intervención en lo social
Daniela Bocar 121
- Desafíos de las Universidades Públicas en contextos de
pobreza y profundización de las desigualdades sociales
Silvana Martínez y Juan Agüero 129
- Nuevos enfoques para el Trabajo Social.
Análisis de discursos juveniles
Manuela Shaw Blanco 139
- La ideología y la utopía como categorías para
repensar lo público desde el Trabajo Social
Mónica Glomba y Ignacio Aranciaga 149
- Un modelo de intervención social en dos modelos de país
Marta Dell'Aglio 159
- Familia, un campo de relaciones
Liliana Barg 169
- Recuperando Historia
Polisemia, polifonía y policromía de la educación popular
María Cristina Melano 177
- Debates de cátedra
Reflexiones acerca de los desafíos del Trabajo Social
en relación a la investigación en Ciencias Sociales
Martin Ierullo 193
- Producciones de fin de grado
Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar
María Florencia Avellaneda 203
- Aportes a lo público desde la investigación
La ciudadanía. El aporte de la enseñanza de las Ciencias Sociales
a la formación para su ejercicio 211

La necesidad de volver a pensar la intervención en el centro, de pensar la intervención en la escuela

Ana Arias

Este número de la revista Debate Público contiene una serie de artículos que buscan repensar las perspectivas de lo educativo en la reconstrucción de lo público. Cabe, aprovechando las libertades que dan las editoriales, adelantar algunas reflexiones que nos han motivado para proponer este número de nuestra revista, que volverá la mirada sobre la educación, el sistema público y el trabajo social.

El abordaje de las ciencias sociales y del trabajo social en particular sobre la construcción de la educación pública ha sido relativamente ralo si se compara con lo que fuera generado a partir de las corrientes de educación popular, de prácticas no formales o alternativas al sistema educativo formal. Esto que en su momento, supuso interesantes cuestionamientos a un sistema que se consideraba reproductivista de los sistemas jerárquicos e injustos del sistema social.

Sin embargo, esta década nos ha encontrado reconociendo el valor de las instituciones del sistema de protección pese a que, o por ahí por esto mismo, estas evidencian serias falencias para cumplir, vagamente, con los esperables de su función en términos de protección.

Por ello es que entendemos que es central generar conocimiento de lo educativo pensando en la centralidad de la intervención sobre el centro del sistema, en este caso sobre la escuela. También para colocar y discutir el lugar que debe ocupar la educación en la construcción de lo público.

Esta búsqueda, lejos de posicionarse en una añoranza conservadora de un lugar de una escuela que nunca existió, repara en que es sin dudas, la recuperación de las políticas universales y de los sistemas educativos, una condición necesaria desde nuestra apuesta política para la construcción de lo público.

Colocar la escuela en el centro, implica pensar su potencial para intervenir sobre situaciones que lejos de ser ajenas al problema educativo, constituyen objetivos centrales de intervención y no problemas periféricos. Pensemos este planteo con un ejemplo referido a los problemas de las violencias. Si en-

tendemos que el problema de la violencia es un problema de un sector marginal de los estudiantes, y que esa marginación causa la pobreza, o que la pobreza causa la marginación y por ende la violencia, la escuela aparece como algo externo al problema. Y si pensamos una acción sobre el problema, se piensa por fuera del acto educativo. La violencia es, de esta manera, externa a la escuela y su presencia debe ser tratada como una intromisión indebida.

Si en cambio, pensamos que la violencia tiene que ver con una forma de relación social que, lejos de ser un problema externo o una enfermedad, refiere a las formas de relación social, y pensamos que la escuela ocupa un lugar central en la generación de formas de relación social, entonces el problema no es de un sector social, aunque de hecho lo exprese un sector social, sino del conjunto de relaciones sociales.

De acuerdo a cómo pensemos esto, será la forma en la que nos propongamos actuar. Si pensamos que tiene que ver con un problema asociado a la pobreza de un sector de la población, que se traduce en conductas violentas, nuestras acciones se orientarán a complementar las acciones asistenciales que realizamos con acciones de tipo promocional sobre un sector de la población. Serán acciones marginales en tanto entendemos que el problema no está en el centro de nuestra institución principal sino en los márgenes de la misma, y desde allí amenaza a la escuela. Los niños y las familias a las que dirigiremos las acciones serán entonces sectorizados. Viviremos estas acciones como entorpeciendo o sobrecargando la labor principal de la escuela.

Si nos posicionamos en que las violencias son formas de relación social que, lamentablemente, se encuentran ocupando lugares de relevancia en el conjunto de relaciones sociales, lo que realizaremos serán apuestas que se dirijan al conjunto de la población y que tomen a nuestra institución central, la escuela, como un lugar medular de transformación, pensando al proceso educativo dentro de la disputa por la construcción de sociedad.

Desde esta segunda postura es que pensaremos la integralidad de nuestras prácticas desde la transformación de las estructuras generadoras de las violencias y no desde la modificación de los sectores del "borde del sistema". No se trata de que la escuela sea responsabilizada de todos los males sociales, sino que recuperemos, desde la escuela, un lugar de potencia central para construir sociedad.

Este ejercicio que realizamos con las escuelas, podríamos replicarlo a otras áreas de lo público estatal, pensando en la potencia de lo público estatal como una de las formas privilegiadas de acción transformadora.

Dra. Ana Arias
Directora
Carrera de Trabajo Social
UBA - Buenos Aires

Conversaciones sobre lo público

Ana Arias entrevista a Gisela Spaziuk

Esta sección se propone habilitar conversaciones con aquellos que para nosotros son referentes en la construcción de lo público, tanto por su rol como intelectuales como por su despliegue político y su capacidad para la intervención. En este diálogo participaron la Dra. Ana Arias, trabajadora social y actual Directora de la Carrera de Trabajo Social de la UBA y la Mgter. Gisela Spaziuk, trabajadora social y actual Vicedecana de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

Fecha de realización: 29 de marzo de 2012.
A continuación la desgrabación del encuentro.

AA - Gisela, nos interesa que nos cuentes un poco sobre tu trayectoria.

GS - Yo me recibí en el año 89, fui a estudiar medicina a Corrientes y la hiperinflación hizo que no pudiera seguir estudiando medicina, entonces volví a Misiones y tenía que elegir otra carrera. Como lo que me había motivado a elegir medicina era el trabajo con las personas, el intentar ayudar, busqué alternativas que se parecieran a eso y elijo la Carrera de Trabajo Social. Y me voy a vivir del interior de la provincia de Misiones, a Posadas.

AA - ¿Sos del interior de la provincia?

GS - Soy del interior de la provincia, hija de una docente y de un mecánico. Bueno, voy a vivir a Posadas con una tía abuela y hago toda la Carrera de Trabajo Social. Me recibo en la Universidad Nacional de Misiones. Creo que nada es casual porque en realidad yo me formé en la primaria y en la secundaria bajo el silenciamiento, que fue la dictadura militar. Entonces cuando ingreso a la Universidad descubrí realmente otro mundo y descubrí la política como herramienta de transformación sobretodo. Siempre les cuento a mis alumnos que la que ingresó en el año 90 a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, miraba las paredes de la facultad y preguntaba quién era ese señor pintado por todos lados, y ese señor era el Che Guevara. O sea, esa ingenuidad y ese desconocimiento era lo que yo traía. y como yo un montón de gente en ese momento. Entonces realmente en la Universidad descubrí esto, el sentido de la política, la importancia que tiene la militancia, la participación para la transformación de las cosas y que eso también es toda una postura ideológica desde la profesión. Milité como estudiante. Fui consejera, Secretaria General del Centro de Estudiantes, Secretaria de Prensa, Consejera Directiva por el Claustro de Estudiantes, Consejera Superior. Después, cuando ingreso a la carrera docente, seguí trabajando, siempre estando en la gestión y en la política. Y siempre ejercí fuera de la Universidad, mantuve las dos funciones: el ejercicio profesional afuera y horas en los cargos docentes. Y mi primer cargo docente fue una ayudantía de segunda, en la que sos alumna todavía avanzada. Luego una ayudantía de primera, hice trabajos prácticos, fui adjunta, y finalmente, hace unos años concursé el cargo titular. Y siempre mantuve el ejercicio profesional afuera bajo una concepción de poder enseñar desde la propia problematización.

En el año 2005 tuve que hacer la opción porque quería presentarme a las elecciones como Directora de Carrera. Y al ganar las elecciones tuve que hacer la opción de quedarme adentro de la facultad y dejar el trabajo en un programa en el que estaba hacía varios años.

Bueno, ahí estuve cinco años como Directora de Carrera y justamente tuvimos que afrontar la reforma curricular. Desde que yo estoy en la Universidad Nacional de Misiones, Trabajo Social ya tuvo tres planes de estudio. El Plan 82, que fue el plan con el que yo cursé y me recibí, que era un plan de Estado de Bienestar. El plan 99, que en realidad terminó respondiendo justamente a las cuestiones del contexto y tenía una mirada bastante gerencial del ejercicio profesional. Y el plan 2010 que lo inauguramos. Le decimos 2010, lo empezamos en julio del 2010 y estamos inaugurando el tercer año de ese plan, que responde a un perfil crítico y un poco en el mismo sentido en que lo están trabajando ustedes en este momento y que están trabajando otras unidades académicas. Intentando justamente discutir, desde la formación profesional, la cuestión ético-política también en la formación. Cuando yo me recibí, ese plan con el que yo me había formado que era para el Estado de Bienestar, estaba en franca retirada, o sea que los primero años de mi ejercicio profesional fueron en el marco de coordenadas de época que distaban muchísimo de lo que yo había aprendido y de lo que me habían enseñado en la carrera. Así que fue duro en esos primero años, poder entender qué pasaba con esa brecha tan grande entre lo que yo tenía como bagaje, y que se había certificado en el título, y después lo que estaba pasando en el ejercicio profesional. Bueno, eran los 90 ya, bien entrados los 90, 95, y el neoliberalismo, todo lo que se conoce como neoliberalismo y cómo incidió en la retirada del Estado en forma de protección, de qué modo las políticas sociales tornaron a otra cuestión. Y en términos de la construcción subjetiva de uno, es muy duro, uno trabaja igual pero es muy duro poder entender eso y generar alternativas dentro de los pocos intersticios que había en ese momento, que son distintos por suerte a los nuevos aires que hay en nuestro país, y nuestro país en el marco latinoamericano hoy también.

AA - Si bien nosotros tenemos intercambios con otras unidades académicas la verdad es que cuando uno piensa en materiales para la docencia, en la producción de conocimiento que se está haciendo desde trabajo social, la sensación es que tenemos una producción

muy centralista. Yo doy una materia que se llama Problemas Sociales Argentinos, y en realidad siempre decimos que terminamos dando problemas sociales del conurbano bonaerense, de la capital... Pero vos, que sos de una provincia como Misiones, que además es una provincia con una trayectoria bien importante, ¿cómo ves esto? ¿Qué discusiones se plantean en tu unidad académica, si es que esto es una discusión, en relación al federalismo en el trabajo social, por decirlo de alguna manera?

GS - En realidad, lo que te puedo decir es que está planteado como problema. Particularmente en nuestra unidad académica lo que tenemos identificado es un problema, si bien discutimos y se instalan las cuestiones de la problemática a nivel local: el desfase que tenemos es que lo hacemos desde un lugar y desde una mirada urbana y Misiones

que para nuestra provincia no es sólo lo rural sino lo que decías vos, toda la impronta cultural de la mixtura... La mixtura de todo lo que es el sello de los inmigrantes que conformaron varias corrientes en las provincias y también toda la población guaraní, que le da otro sello distintivo, las cuestiones étnicas y las fronteras, como decís vos. Entonces estamos intentando plantear estas tensiones, ver cómo podemos ir resolviéndolas en el marco de lo que es también el MERCOSUR hoy. Nuestra facultad está empezando a pensar, no sólo la Carrera de Trabajo Social, esto en las distintas carreras. Pararnos un poco en lo que es el MERCOSUR, la frontera y desde ahí empezar a trabajar estas cuestiones que vos decís: los problemas, la lectura de los problemas, los sentidos, poner en circulación los sentidos que hay respecto de esos problemas, las tensiones y la producción que es todo un tema también, cómo producimos para que circule esto adentro del colectivo profesional.



es una provincia que tiene más del 50% de su población en áreas rurales. También nosotros desde nuestra unidad académica priorizamos problemas para la discusión, enfoques, intentando que sean con perfil local, intentando trabajar cuestiones a nivel local. Pero a la vez también tenemos esto, que omitimos una cuestión sumamente importante, por eso lo que decía anteriormente, lo que estamos discutiendo ahora es de qué modo las cátedras, los docentes, la circulación, la producción, empiezan a incorporar fuertemente esta mirada,

AA - Ustedes estuvieron trabajando, hemos leído algún artículo que circuló, con una evaluación sobre el tema de Asignación Universal.

GS - Sí, estuvimos trabajando desde la Facultad de Humanidades. Una de las universidades trabajó con el Ministerio de Educación esta evaluación de la Asignación Universal por Hijo. En principio, una de las cosas a resaltar-y en esto hablo por mí y por todo el equipo que trabajó, porque a mí me tocó la coordinación del equipo pero

hay un montón de gente que estuvo vinculada a esta tarea -la importancia de la experiencia desde la articulación gestión pública- universidad. La verdad que desde ese lugar fue una experiencia fascinante, porque los desafíos eran grandes, poder articular los tiempos de la academia con los tiempos de la gestión pública, los tiempos de los procesos de investigación con los tiempos que teníamos también dentro de esta propuesta de evaluación. Y lo interesante era venir a Buenos Aires, o que los equipos de Buenos Aires fueran a las provincias, y que se sentaran a escucharnos, a preguntarnos, sobre los resultados que íbamos alcanzando. Los propios decisores políticos interesados en que les contemos, ... Y eso fue durante todo el año de trabajo. Quizás en lo personal yo

gación, poder recuperar la perspectiva de los actores, poder escuchar al otro que es el involucrado en definitiva en la política social. La política social se diseña, se ejecuta, pero la vida de la política social esta signada por la importancia o no, o los sentidos que cobra para la vida de los sujetos que la transitan, que a la vez también la pueden modificar. Entonces eso me parece sumamente importante, priorizar el punto de vista del otro. El otro en plural porque eran varios otros.

Nosotros particularmente trabajamos solamente el componente educativo, no el de salud, en la región del NEA, Misiones, Chaco y Corrientes. Fue un estudio de casos, con entrevistas en profundidad y distintos actores. Por un lado las fa-



lo rescato, y fue muy fuerte la experiencia porque la contraste con esto que les contaba de la historia que era la experiencia de hacer consultoría en los 90, donde la sensación era, hago, escribimos, trabajamos y parecía que eso caía en saco roto. En el sentido no sólo del enfoque que se pedía en ese momento en las consultorías, sumamente eficientista, sino también que después la cuestión terminaba y parecía que a ninguno de los decisores les importaba los resultados.

Eso nos ubica en una segunda cuestión de este estudio en particular, que para mí también tiene un sello distintivo en esta gestión con lo público, que es priorizar el enfoque cualitativo de investi-

mias, los propios niños, adolescentes - que eran integrantes de esas familias que son receptoras de la Asignación Universal por Hijo -, docentes, directores y organizaciones comunitarias que estaban vinculadas a la Asignación Universal por Hijo. Y aquí lo llamativo es de qué modo la gente percibe la ruptura que significa la Asignación Universal por Hijo como política en su vida. Y esto es muy fuerte. Te doy un ejemplo, encontrar cuando decís: "La Asignación Universal por Hijo en tu vida, ¿qué querés decir de eso?" Y que del otro lado te digan: "A mí me cambió la vida", así de contundente. Quizás cualquiera que mira a los sujetos que perciben la Asignación Universal dirían: ¿Cómo que les cambió la

vida? Si siguen viviendo en el mismo lugar, si su vivienda es en un terreno... no tienen vivienda propia, si no cambiaron su condición laboral, si no alcanza para todo... Pero en la construcción del mundo, de la vida de esos sujetos que venían de una historia de ausencia del estado, la Asignación Universal realmente transforma las posibilidades de vida en lo cotidiano, instalábamos nosotros tomando a Vommaro- ciertos islotes de certeza, la regularidad de la percepción del beneficio, habilita la posibilidad de que las familias reorganicen sus ingresos. Ingresos que son de diversa índole, que provienen de trabajos estables en algunos casos, de trabajos temporarios en otros, entonces reorganizan sus presupuestos, reorganizan sus posibilidades de adquisición de bienes, de servicios y de pensar para adelante. Y la verdad que, vuelvo a decir, es muy fuerte pero sólo puede entenderse si uno no lo abstrae de la vida de esos sujetos hoy en función de su historia, de su historia cercana.

AA - Hay cierta idea de que también hay una ruptura... porque cuando se explicitó, cuando se dio a conocer, la respuesta de la población fue inmediata, por lo menos en el Gran Buenos Aires, eso es lo que yo observo. Fue inmediata y superó, me parece a mí, ampliamente las expectativas que había. Y no era necesario que alguien viniera con el cuento de que era un derecho o no lo era, instala otra cosa, instala otra cosa que se vive como derecho, que se percibe como que está bien, que así tiene que ser...

GS - Sí, ahí hay un tema. La primera parte de lo que vos decís, la recepción fue inmediata y la valoración que hacen los sujetos, en general. Después podemos ver algunas circunstancias en la que la asignación no opera del mismo modo, pero no por la asignación en sí misma sino por otros factores del contexto, de la coyuntura que intervienen en no favorecer la reincorporación de los niños al sistema educativo y la permanencia, sobretudo la permanencia es sumamente llamativo. Lo cierto es que si hay algo que hay que rediscutir y es en donde reside todavía la disputa cultural que tenemos que dar todos, es en la noción de derecho. Los propios sujetos todavía no terminan de darse cuenta de que es un dere-

cho. Todavía en el imaginario de los sujetos, pero también de los educadores, de las organizaciones sociales, de todo...

AA - Y de nuestros colegas...

GS - Exacto, en nuestros colegas, en las representaciones sociales respecto de la asignación todavía hay una inscripción muy fuerte de lo que viene de la década pasada. El plan y la transferencia de dinero como ayuda y además si son o no son merecedores de algo.

AA - La idea de que “tenés que ganártelo”...

GS - “Tenés que ganártelo”, eso sale muy fuerte y muy claro en los análisis que se hacen de los testimonios de los docentes, de los directivos, etcétera. Y lo cierto es que ese es un punto de tensión fuerte que hemos marcado, porque entendemos que nadie se realiza en una comunidad que no se realiza. Entonces tenemos que poder comprender y legitimar esta transformación que es muy fuerte, no sólo a los que están como destinatarios de estas políticas sino para todos. Bueno, la gran disputa cultural reside en eso, en cómo entre todos construimos y comunicamos el derecho a tener derechos. Eso está fuertemente en juego.

La Asignación universal por Hijo en particular, hacia el interior de la familia, permitió no sólo el tema de los consumos, consumo de bienes y servicios básicos, que están directamente vinculados a la escolaridad o que tienen que ver con la mejora de las condiciones del hábitat. En caso de Misiones un ventilador, la posibilidad de comprar un ventilador en cuotas, un escritorio. Quizás para cualquiera de nosotros parecería que es nada pero si uno se pone en el lugar del otro es un montón porque hace a un cambio cualitativo en su condición, en su condición de vida. Y acá también otra cosa, algunos dicen: “¿Cómo se van a comprar un ventilador si hay que comprar útiles escolares?” Y acá decimos no, la Asignación Universal tiene que ver con la posibilidad de que los niños mantengan su derecho a la escolaridad básica, su derecho a la educación. Pero no se trata sólo de comprar útiles escolares o sólo aquello

que usan dentro de la escuela sino que se utilice y que se invierta en aquellas necesidades que haya para poder vivir mejor, que faciliten la escolaridad y la permanencia.

Sino volvemos a otro sentido de las política que es la transferencia de las bolsas de útiles escolares o bolsas de alimento, etcétera.

Pero lo otro interesante con el tema de los consumos es que amplía la posibilidad de otros consumos. Voy a ejemplificar porque por ahí lo que se ejemplifica es más gráfico: Poder concurrir al centro, los fines de semana, a tomar un helado. O sea, también transforma ciertas dinámicas y relaciones familiares, y la posibilidad de compartir otros tipos de espacios entre los adultos y los niños que antes no estaban habilitados no porque no quisieran, no porque no supieran sino porque no podían. Ir al cine... O sea, vuelvo a insistir, cualquiera de nosotros que tiene un sueldo estable, que percibe el salario familiar, que percibe la ayuda escolar, puede decir: "Esto es nada". Porque para nosotros es natural porque tenemos las posibilidades pero no lo es en otros contextos. Y a la vez la importancia que tiene esto para los niños, conocer el centro de su ciudad, poder viajar por ejemplo a los festejos del bicentenario, conocer Buenos Aires - hay familias que se movilizaron por el festejo del bicentenario - o ir al cine o recorrer la costanera o comprar una computadora...

AA - Volver a acceder.

GS - Poder acceder, exactamente, eso es fuerte también. Y dentro de lo que es la escolarización claramente, y aún desde voces que no están totalmente de acuerdo con este tipo de políticas, reconocen la incidencia que tiene en la permanencia de los niños adentro del sistema escolar y en la regularidad.

AA - ¿Cómo ves vos el rearmado de las otras políticas de tipo asistenciales en Misiones? Porque ustedes tuvieron en el momento más duro de la crisis una cantidad muy importante de niños en comedores... Nosotros también, pero en Misiones ¿cómo se dio el reacomodamiento de las políticas alimentarias?

GS - En realidad Misiones sostiene los comedores escolares, los sostiene. Controla además la calidad y los va a ampliar porque entendemos que eso tiene que seguir existiendo más allá de la Asignación Universal. Por esto la Asignación Universal, y esto es lo fuerte en términos de expectativas de vida también, se inscribe en la vida de estos sujetos en el marco de otras políticas sociales que contribuyen también a que la familia pueda estar mejor y pensar en una posibilidad a futuro. Becas para la universidad, las becas universitarias, los programas del Ministerio de Desarrollo Social, todo lo que son microcréditos, "Manos a la obra", todo lo que trabaja con emprendimientos productivos, el "Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva", entre algunos que uno puede mencionar. Cuando uno historiza las trayectorias de estos sujetos uno empieza a darse cuenta que es la Asignación Universal pero no es sólo por la Asignación Universal. Misiones, como otras provincias, tiene todas las políticas a nivel nacional y dentro de las políticas provinciales hay una que se denomina... Bueno, están los comedores escolares -fortalecidos, que se quieren además ampliar-, está la creación de escuela también -sobre todo secundaria en lugares que yo les contaba del interior de la provincia donde no había secundario, entonces por más que esté la demanda, por más que esté la Asignación Universal, si no tenemos la escuela tampoco tenemos el lugar donde el chico pueda- y después está el programa que se denominó "Hambre Cero". Eso sí que hay una polifonía de voces respecto al Programa "Hambre Cero" en Misiones...

AA - Tiene un nombre fuerte de entrada...

GS - Como el brasileño. El brasileño también se llama Fome Zero. La idea de "Hambre Cero" fue justamente la identificación de bebés, niños y adolescentes que estuvieran en situación de desnutrición de diferentes grados. Ir a las familias, ver lo que estaba sucediendo y generar transferencias particulares a esas familias. Como un modo de complementar lo que esta política, la Asignación Universal, como un modo de articular y de vincularse el dispositivo de política pública. Como un resultado interesante que además indagamos con la Asignación Universal, fue la elaboración

de una cartografía georreferenciada de los centros de salud donde estaban las familias, que eso es importante en términos de información porque si no sabes dónde están no podés hacer los seguimientos, no podés acompañar. No sé si iba por ahí la pregunta.

AA - Sí, sí. Porque es todo un desafío poder pensar, con el tema de la asignación, con el tema de los cambios -en algunos espacios uno ve más, en otro menos- pero en el tema de la política asistencial como también modificar desde el trabajo social los roles. Una compañera de Moreno, planteaba el tema de

mos que discutir es el sentido de los términos. Porque si bien focalización fue distintivo de los 90' y de golpe dijimos focalización no, tenemos que pensar la focalización como una táctica, si uno quiere, en el marco del resto de las políticas. También revisar nosotros qué entendemos cuando decimos términos, rótulos, términos más que otra cosa. Entonces la focalización es buena depende en qué contexto la apliques. Si vos la aplicas articulada con políticas universales es una cosa, si la aplicas como "la política", como fue en los 90, es absolutamente distinto, en la relación con el contexto, con la noción de derecho que se juega por detrás, con la noción de sujeto.



acompañar, o el concepto que le queramos poner..., si acompañar suena muy básico y hay que ponerle algo más sofisticado para que funcione en la academia, cómo se puede acompañar estos procesos vinculados a situaciones de padecimiento, vinculados a situaciones de carencia y eso es todo un desafío para pensar desde el Trabajo Social en esta nueva etapa...

GS - Hace referencia y remite a esta idea de si políticas universales o políticas focalizadas ¿no?

AA - Acaba de salir un artículo, que anduvo circulando, que no es universal o focalizado, no es el versus es el "y".

GS - Pero sobre esto hay que trabajar mucho. Una crítica al "Hambre Cero" era que era un programa focalizado. Entonces, en realidad desde nosotros trabajadores sociales lo que tene-

AA - ¿Y cómo nos ves a nosotros y cómo te ves vos, a nosotros como colectivo, en temas de trabajo social, los desafíos que estamos planteando en esta época?

GS - Yo creo que en realidad el colectivo de trabajo social es un colectivo fuerte y creo que nosotros todavía no terminamos de darnos cuenta, como colectivo, de las fortalezas que tenemos y de lo que hemos crecido. No se si no nos damos cuenta, creo que no terminamos de dimensionar la fortaleza que tenemos como colectivo profesional. También creo que hay una característica de nuestro colectivo profesional que es ser sumamente autocríticos, todo el tiempo estamos pensando, cuestionándonos y eso es bueno pero podría ser malo si solamente vemos todo lo que nos falta, porque nos puede opacar e invisibilizar todas las fortalezas que tenemos como colectivo profesional. Me parece que la Federación de Unidades Académicas así como está funcionando, que se haya

puesto otra vez en funcionamiento, que podamos juntarnos a discutir cuestiones la misma Federación de Colegios Profesionales, poder tener espacios colegiados también donde empezar a encontrarnos a nivel nacional, a discutir la generalidad y las particularidades locales, nos da una gran fortaleza. Y creo que uno de los grandes desafíos tiene que ver con que ustedes mismos están planteando la reforma del plan de estudio con esta posibilidad de empezar a contribuir desde la intervención profesional, en el marco de la intervención social más amplia, a la producción de nuevos conocimientos que den cuenta de los problemas sociales desde otros lugares, que pongan al sujeto como centro de ese conocimiento, esto que yo marcaba con la Asignación Universal y el modo de conocer y desde donde. Aclaro una cosa por las dudas, no es que yo esté en contra de las estadísticas ni de los modelos cuantitativos, sirven, son sumamente valaderos, lo cierto es que no podemos adoptar para explicar algunas cosas solamente esos modelos. Pero desde ese lugar creo que tenemos fortalezas para poder enfrentar este momento y contribuir a la transformación que se está operando en el escenario de las políticas de nuestro país. Y tenemos que discutir también estas cuestiones para adentro del cuerpo, del campo profesional. No se si todos los trabajadores sociales entendemos las transformaciones de las que estamos siendo parte y de las que de algún modo es un privilegio ser parte de este momento histórico y no de otro. En este momento histórico estamos compartiendo con colegas y con otros profesionales que vivieron el proceso de la dictadura militar ya como profesionales, muchos tuvieron que irse y ahora volvieron o tuvieron que ocultarse, son sobrevivientes y tenemos nosotros los más jóvenes esa posibilidad de estar con ellos para discutir cuestiones para pensar cuestiones del país. Desde ese lugar somos absolutamente privilegiados y a la vez tenemos una gran responsabilidad para responder a eso.

Con el tema de Misiones, que vos me preguntabas de las políticas y tiene que ver con el tema del ejercicio profesional, en realidad el gran desafío en Misiones hoy, más allá de lo universal y lo focalizado, es cómo hacemos para generar un paraguas de protecciones a las familias. ¿Por qué digo esto? Porque por ejemplo la trata de personas con fines de explotación sexual de niñas, niños, adolescentes, etcétera, es un problema muy serio en nuestra

provincia, justamente por su ubicación geográfica, por la mixtura, etcétera. El tema es cómo protegemos a las familias, los problemas pueden ser problemas que tienen particulares, pero a las que tenemos que proteger es a las familias para que directamente ni siquiera lleguen a esos problemas.

AA - Como era en su momento, no se si sigue siéndolo, el tráfico de bebés.

GS - Sí también, que es otro gran tema.

AA - Es un tema que en Misiones ha hecho estragos.

GS - Sí porque además, demás está decirlo, pero el problema de la trata de personas no es un problema de pobreza pero se sirve de la pobreza. No es un problema de la riqueza, del que demanda, se sirve de los sectores más pobres. Y yo agregaría también de la ingenuidad de muchas familias. Yo no trabajo el tema de trata de personas pero sé por colegas que trabajan -de haber ido al interior, a la chacra- y que le digan: -Sí, mi hija se fue a trabajar a Buenos Aires -¿Pero a dónde?- Fue con el señor de la camioneta negra porque le va a pagar mejor... Nunca más supieron de la chica. También un poco para desmitificar que todos los que entran en ese lugar es porque tienen problemas familiares, porque no son contenidos o porque se escapan porque también hay bastante de lo otro, en las localidades del interior, en las chacras, que tiene que ver con la confianza. Y lo que la colega me decía y me llamó muchísimo la atención es que esa confianza ¿saben en qué se basa? En que como ven que el otro tiene más porque tiene una camioneta, en realidad viene a ofrecerles ayuda y no entra en la construcción de su mundo que el otro puede estar aprovechándose de ellos. Entonces hay como particularidades muy fuertes para pensar estos temas y en realidad lo que está en juego es la protección o las protecciones para las familias, no sólo en términos de transferencia, no sólo en términos de asistencia sino también en términos de cómo trabajamos otras cuestiones desde lo cultural, desde lo simbólico y estas cosas que se van jugando.

- Gracias Gisela, te agradecemos mucho la posibilidad de este encuentro.

Miradas sobre la intervención

Tutoría entre Pares en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Juan

Una propuesta para abordar los
problemas de ingreso, desgranamiento
y deserción

María F. Estevez*, **Mariana G. Audisio****,
Marcela Fernández*** y **Silvia Mabres******

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2012
Fecha de aceptación: 9 de abril de 2012
Correspondencia a: María F. Estevez
Correo electrónico: ferestevez@arnet.com.ar

* Universidad Nacional de San Juan. Docente. Mg. en Diseño y Gestión de Programas Sociales.

** Universidad Nacional de San Juan. Docente. Lic. En Trabajo Social.

*** Universidad Nacional de San Juan. Docente. Lic. En Trabajo Social.

**** Universidad Nacional de San Juan. Docente. Esp. en Docencia Universitaria.

Resumen:

Las Universidades del país en general enfrentan año tras año serios problemas en torno al ingreso de los estudiantes y la permanencia de estos dentro de la institución educativa. La carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), no es ajena a esta situación. El alto desgranamiento durante el primer año de los estudios, a la vez que los índices de deserción que se registran, constituye un tema recurrente y complejo.

Intentando atender a la problemática planteada, desde el año 2009 la Dirección del Departamento de Trabajo Social ha impulsado e implementado un Programa de Tutoría entre Pares. El mismo se conforma como una estrategia de intervención institucional para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos de primer año de la Licenciatura en Trabajo Social. Se basa en un conjunto de actividades llevadas a cabo por estudiantes de años superiores de la carrera, con el fin de favorecer el tránsito de los ingresantes y su incorporación a la vida universitaria.

En el presente artículo se describe brevemente la situación del ingreso y los problemas de desgranamiento temprano y deserción que se dan en la carrera de Trabajo Social de la UNSJ y se analizan algunas aristas de los problemas señalados. Seguidamente se describe la intervención propuesta e implementada a través del Sistema de Tutoría entre Pares. Finalmente, el trabajo concluye con el planteo de algunas reflexiones y desafíos con los que se enfrenta la experiencia en el devenir de su ejecución.

Palabras claves: Tutoría entre pares – Ingreso universitario – Desgranamiento y deserción.

Resumo

As Universidades do país em geral enfrentam ano após ano sérios problemas em torno do rendimento dos estudantes e a permanência destes dentro da instituição educativa. A carreira de Trabalho Social da Universidade Nacional de San Juan (UNSJ), não é alheia a esta situação. O alto desgranamiento durante o primeiro ano dos estudos, ao mesmo tempo que os índices de desercão que se registram, constitui um tema recorrente e complexo.

Tentando atender à problemática proposta, desde o ano 2009 a Direção do Departamento de Trabalho Social impulsionou e implementado um Programa de Tutoria entre Pares. O mesmo se conforma como uma estratégia de intervenção institucional para o melhoramento da qualidade das aprendizagens dos alunos de primeiro ano da Licenciatura em Trabalho Social. Baseia-se num conjunto de atividades levadas a cabo por estudantes de anos superiores da carreira, com o fim de favorecer o trânsito dos ingresantes e sua incorporação à vida universitária.

No presente artigo se descreve brevemente a situação do rendimento e os problemas de desgranamiento temporão e desercão que se dão na carreira de Trabalho Social da UNSJ e se analisam algumas arestas dos problemas assinalados. Seguidamente se descreve a intervenção proposta e implementada através do Sistema de Tutoria entre Pares. Finalmente, o trabalho conclui com o proponho de algumas reflexões e desafios com os que se enfrenta a experiência no devir de sua execução.

Palavras chave: Tutoria entre Pares – Rendimento Universitário – Desgranamiento e Desercão

Introducción

Las Universidades del país en general enfrentan año tras año serios problemas en torno al ingreso de los estudiantes y la permanencia de estos dentro de la institución educativa. La carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), no es ajena a esta situación. El alto desgranamiento durante el primer año de los estudios, a la vez que los índices de deserción que se registran, constituye un tema recurrente y complejo.

Intentando atender a la problemática planteada, desde el año 2009 la Dirección del Departamento de Trabajo Social ha impulsado e implementado un Programa de Tutoría entre Pares. El mismo se conforma como una estrategia de intervención institucional para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos de primer año de la Licenciatura en Trabajo Social. Se basa en un conjunto de actividades llevadas a cabo por estudiantes de años superiores de la carrera, con el fin de favorecer el tránsito de los ingresantes y su incorporación a la vida universitaria.

En el presente artículo se describe brevemente la situación del ingreso y los problemas de desgranamiento temprano y deserción que se dan en la carrera de Trabajo Social de la UNSJ y se analizan algunas aristas de los problemas señalados. Seguidamente se describe la intervención propuesta e implementada a través del Sistema de Tutoría entre Pares. Finalmente, el trabajo concluye con el planteo de algunas reflexiones y desafíos con los que se enfrenta la experiencia en el devenir de su ejecución.

La situación del ingreso, y los problemas de desgranamiento temprano y deserción en la carrera de Trabajo Social de la UNSJ

“Ingresar a la universidad constituye no sólo una cultura de estudio diferente por el tipo de conocimiento que circula, sino también un espacio social distinto” (Kuchen, 2007, 2). Superada la instancia del ingreso, la cual en muchos casos es difícil; el inicio de los estudios en la institución educativa universitaria, moviliza inseguridades y

plantea obstáculos de diversa índole: problemas vinculados al desconocimiento de los espacios y cultura institucional, dificultades académicas y pedagógicas, y problemas socioeconómicos constituyen situaciones que si no se atienden en el momento oportuno, derivan en desgranamiento y deserción.

En relación al ingreso, la UNSJ se rige por la Ordenanza N° 6/95-CS, la cual establece un sistema común para todas sus facultades. Entre los aspectos que se contemplan, se considera el curso de ingreso que incluye tres aspectos: orientación, nivelación y conocimientos específicos. El mismo en general es presencial, aunque algunas carreras, como la de Trabajo Social, también han incorporado como otra alternativa, la modalidad a distancia. Para ingresar, los aspirantes deben superar la instancia de evaluación (aprobar el 100% de las mismas), dando cuenta de los conocimientos necesarios para iniciar los estudios superiores. Esto se constituye en una de las primeras dificultades a las que deben enfrentarse los aspirantes a la carrera, ya que si bien el curso de ingreso se presenta como nivelatorio, deben alcanzar mínimamente un puntaje de 6 (seis) en las asignaturas que se los evalúan para obtener la condición de ingresantes.

En la práctica, se aprecia cierta ambigüedad respecto al grado de restricción en el ingreso, ya que, según la situación de las distintas carreras y/o facultades (demanda, cantidad de equipos docentes, adecuación de la infraestructura, etc.), la aprobación/reprobación de las evaluaciones, dan cierto margen para restringir o liberar el ingreso. En el caso de la carrera de Trabajo Social, las exigencias para la aprobación del curso en cuestión son menores, posibilitando un ingreso al que se podría considerar prácticamente irrestricto. Algunos datos sobre el ingreso en Trabajo Social en los últimos años reflejan que en el 2008 ingresaron el 85% del total de inscriptos, en el 2009 el 73%, en el 2010 el 93% y en el 2011 el 81% aproximadamente. Todas estas cifras serían mucho mayores si el cálculo se hiciese sobre los aspirantes reales, es decir aquellos que se inscribieron y efectivamente cursaron y rindieron en la carrera. (Fuente: Departamento de Trabajo Social – UNSJ).

Ahora bien, para el caso de Trabajo Social, el problema no concluye con la superación de la instancia de ingreso, sino justamente en lo que acontece durante el primer año de la carrera, donde los profesores de las distintas cátedras advierten un gran desgranamiento temprano. En general, los docentes enfrentan serios problemas para desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje, y muchos estudiantes no logran adaptarse a la vida universitaria, o afrontan reiteradas reprobaciones, lo cual resulta en el abandono temprano de la carrera.

Justamente, el desgranamiento refiere a la apreciación de la pérdida de matrícula que ocurre en el transcurso de una cohorte. Tal desgranamiento no implica en su totalidad el abandono del sistema educativo de los integrantes de dicha cohorte; sino que puede conllevar a repeticiones o rezago en el proceso educativo hasta alcanzar la titulación. En la Licenciatura en Trabajo Social se aprecia que aproximadamente un 50% de los ingresantes comienzan su desgranamiento a mediados del primer año de cursado de la carrera. Esto se agrava cuando la situación deviene en deserción, lo cual alude a la cantidad de matrícula que habiendo configurado parte del sistema, sale del mismo definitivamente, sin haber completado el nivel correspondiente.

Algunas aristas de los problemas señalados

Las Universidades Nacionales como institución y los actores que forman parte de ella, no han permanecido ajenos a los cambios ocurridos durante el auge del neoliberalismo, los cuales han impactado y aún se reflejan en los problemas actuales.

Como expresa Mollis, M. (2001, 15), "a partir de 1995 se instaló en la Argentina... como en otros países..., una agenda internacional para la modernización de los sistemas educativos superiores... promovida fundamentalmente por las agencias de crédito internacional como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Esta agenda se propuso, fundamentalmente, la disminución de los subsidios estatales para la educación y la cien-

cia y el control selectivo del Estado en la distribución de los recursos financieros, la expansión de las instituciones y de la matrícula privadas, la promulgación de una Ley de Educación Superior con consecuencias para el sistema de evaluación y acreditación y, por último, la creación de órganos o agentes centrales para evaluar y acreditar las instituciones universitarias...".

Desde la instauración del modelo neoliberal en cuestión, el sistema universitario fue afectado por diversos problemas que se encuentran relacionados en gran medida, conformando una especie de sistema de causas y consecuencias: el subfinanciamiento; el deterioro de las condiciones de trabajo puesto de manifiesto en los salarios docentes, en la infraestructura, equipamiento, etc.; los problemas de gobernabilidad; la disminución de la calidad, entre otros. Muchos de estos problemas que desde hace años padecen las Universidades y que persisten en la actualidad, han tenido su origen en un contexto neoliberal del cual mucho ya se ha dicho y analizado en diversas publicaciones sobre educación (Puiggrós, 1995; Mollis, 2001; Coraggio, 2001; Garcés, 2002; Redondo, 2004). La persistencia de la crisis y la profundidad de los cambios le han dado a muchos problemas, un carácter estructural y generalizado. Sin embargo, algunas mutaciones en los lineamientos políticos de los últimos años (mayor financiamiento para la educación universitaria, apoyo presupuestario para actividades científicas y tecnológicas, Programa de Repatriación de Científicos, Programa Doctorar, Programa para el Mejoramiento de las Ciencias Sociales -PROSOC-, entre otras medidas), permiten comenzar a avizorar de a poco un panorama más alentador para mejorar la situación.

A los fines del presente artículo, resulta de interés profundizar el análisis sólo sobre los problemas de ingreso, desgranamiento y deserción que se derivan del contexto descripto. La intención es pensar el problema objeto no como un simple indicador del funcionamiento de la institución universitaria, donde se mide su eficacia y eficiencia¹. El problema del ingreso, desgranamiento y

1. Justamente, esta visión de la deserción como indicador para medir la eficacia y eficiencia de las universidades, fue considerado fuertemente como tal, en los procesos de evaluación institucional impulsados en la misma década del noventa.

deserción supone algo más que una relación entre ingresantes y egresados. El análisis del mismo da cuenta de la presencia de una multiplicidad de factores y actores, que resulta de suma importancia poder develarlos para así comprender y enfrentar el problema.

La consideración del contexto permite visualizar que en la constitución de los problemas de ingreso, desgranamiento y deserción, se conjugan y combinan factores que afectan a la sociedad en su conjunto; otros factores enmarcables en el sistema educativo en general, otros en la institución universitaria en particular, y finalmente otros que remiten a los actores directamente involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje; esto es, estudiantes y profesores.

Así como las Universidades se vieron afectadas por el contexto neoliberal, en realidad, fue el Sistema Educativo en su conjunto el que sufrió un gran deterioro. La caída de la calidad de la educación en los niveles previos a la universidad, marca totalmente la trayectoria de los estudiantes respecto no sólo a sus posibilidades de aprobación de un examen de ingreso, sino respecto a contar con un bagaje sólido de conocimientos necesarios que constituyan un andamiaje fundamental para la incorporación de nuevos conocimientos. El capital cultural acumulado por los aspirantes a ingresar a la Universidad, no les resulta suficiente para enfrentar las exigencias del nivel superior. Como afirma Garcés (2002), “el elemento más fuerte, que afecta al rendimiento de la Educación Superior, es la constatación de que las Instituciones Educativas certifican saberes que los alumnos no han adquirido”.

Tal certificación de saberes no adquiridos, tiende a replicarse al interior del mismo sistema universitario, donde, con el afán de no perder matrícula o de esperar a quienes se encuentran más retrasados, en algunos casos “se empuja el nivel hacia abajo, descendiendo su propio nivel para adaptarse a la situación de partida de los ingresantes, con las graves consecuencias que de ello se infieren” (Garcés, 2002).

Vinculado con lo dicho hasta acá, se puede pensar en la existencia de graves problemas de

articulación entre los diseños curriculares de la enseñanza media, y los conocimientos y competencias básicas necesarias para enfrentar la educación superior.

Pero no sólo se está frente a estudiantes con insuficientes conocimientos para el nivel al que pretenden acceder, sino también con características culturales y modos de aprender propios de la revolución tecnológica. Estos jóvenes nacidos en la era digital y atravesados por la cultura audiovisual, requieren respuestas más inmediatas y se enfrentan a un sistema que en ocasiones no condice con sus aspiraciones.

Hay también otra situación que atenta contra la posibilidad de permanencia de los alumnos dentro del sistema de educación superior. Muchos de los estudiantes que asisten a las Universidades Públicas, provienen de familias que se han visto afectadas por la desocupación, el subempleo y la precarización laboral. Tal deterioro en la situación socioeconómica de los estudiantes, muchas veces genera un rezago en el tiempo para alcanzar la titulación, o se constituye en un obstáculo para mantenerse dentro de una carrera.

Vemos así, que en general la población estudiantil universitaria está conformada por un mundo heterogéneo en el cual conviven alumnos con diversas situaciones académicas, culturales, sociales y económicas, que incidirán en sus trayectorias de educación superior.

Sin embargo, además de los factores desarrollados -que podríamos pensar que están por fuera de la institución universitaria, aunque le afectan directamente a su población estudiantil-; sería importante detectar al interior de la misma universidad aquellas prácticas docentes e institucionales, que también inciden en la retención o expulsión de los estudiantes. ¿Por qué no pensar, por ejemplo, que el desgranamiento que se produce en los primeros años no sólo tiene que ver con un inadecuado capital cultural de los estudiantes para el nivel que enfrentan, sino también con una institución universitaria incapaz de contener a los alumnos?; ¿Las condiciones de trabajo docente y la cantidad de integrantes en los equipos de cáte-

dra y dedicaciones de los mismos -que a veces resultan insuficientes para atender adecuadamente a la cantidad de alumnos que ingresan-, no atentan contra la posibilidad de retener a varios alumnos que con un apoyo adicional podrían seguir adelante?, ¿No será que los docentes nos vamos 'adormeciendo' y no somos capaces de repensar y recrear las formas de enseñanza de manera tal que presentemos los contenidos de manera creativa, vital y actualizada? En definitiva, ¿no será que desde la misma universidad y sus docentes, atravesados también por el contexto, desalentamos a los estudiantes y con ello también contribuimos a su deserción?

Como se puede advertir, hay una diversidad de factores que se conjugan en el presente para dar cuenta que el problema no se centra sólo en cómo ingresar a la Universidad, sino como mantenerse y estudiar en ella, en condiciones de calidad. Existe un sinnúmero de filtros implícitos y explícitos de los que son víctimas los estudiantes que pretenden ingresar. Tales filtros operan -en principio-, al momento de intentar ingresar, y para quienes pueden sortear tal barrera, en los primeros años de las carreras.

En muchos casos los estudiantes sienten frustración por 'no poder', sin ver que en realidad es el sistema tal y como está planteado, el que de antemano los condena a 'no poder'. El gran desafío es cómo revertir esta situación; cómo generar condiciones para que los estudiantes 'sí puedan' concretar sus proyectos de estudios universitarios.

Como se planteara al principio del artículo, la carrera de Trabajo Social de la UNSJ no está exenta de estos problemas. La realidad de los estudiantes y sus dificultades para transitar los estudios universitarios logrando una formación profesional de calidad, nos viene interpelando desde hace unos años. Es por ello que, en un intento de aportar desde el Trabajo Social a mejorar la educación pública de quienes se forman en esta misma profesión, se viene ejecutando desde el 2009 una experiencia de Tutoría entre pares para los estudiantes de primer año.

El Sistema de Tutoría entre Pares

El Sistema de Tutoría entre Pares se implementa desde el año 2009 por la Dirección del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. El mismo se conforma como una estrategia de intervención organizacional para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos de primer año de la Licenciatura en Trabajo Social. Se trata de una intervención que concibe la existencia del saber en la institución misma, en sus actores y en el vínculo entre ellos. En este marco, la acción pretende ayudar a ver y coordinar el hacer, y devolver a los propios actores la capacidad de transformación.

En palabra de Graffigna, Berenguer y Moyano (2007, 2), "la tutoría constituye un espacio de atención a la población estudiantil que va más allá de lo puramente académico, procurando su contención y generando condiciones (espacios, tiempos, oportunidades) que hagan posible la permanencia de los estudiantes, con el objeto de facilitar la integración del estudiante a la institución del Nivel Superior...".

En particular, el Sistema de Tutorías entre Pares implementado, constituye un conjunto de actividades llevadas a cabo por alumnos de los diferentes años superiores de la carrera, con el fin de favorecer el tránsito de los ingresantes y su incorporación a la vida universitaria. El proyecto se apoya en experiencias anteriores desarrolladas y sistematizadas por distintas universidades del país y del exterior.

Los objetivos que se persiguen son crear un espacio de interacción entre estudiantes del primer año de la carrera con pares más avanzados, mejorar el rendimiento académico del estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social y disminuir los índices de deserción y lentificación.

El Sistema de Tutoría se fundamenta en una concepción integral de educación. Con este abordaje se apunta al mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, y consecuentemente, de la calidad de

la información de los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social.

Se piensa a la tutoría como una función que atraviesa las prácticas institucionales; y en tal sentido, más allá de que el rol de tutor sea ejercido por sujetos particulares, involucra al conjunto de la unidad académica. Es así como se comprende que las acciones tutoriales forman parte de una planificación y un trabajo colectivo del equipo de personas que asumen la función orientadora en la Facultad.

En este marco, los actores que participan en el proyecto son, en primer lugar, los estudiantes de primer año en su calidad de tutorados. En segundo lugar, quienes se desempeñan como tutores, que se trata de alumnos avanzados de la carrera de Trabajo Social con una Beca Universitaria de Prestación de Servicios y que optan realizar su contraprestación ejerciendo tal función. Así, el tutor asume una función mediadora en relación con las necesidades del sujeto pedagógico, el currículum y la universidad; y dicha función se hace visible en los diferentes ámbitos de la realidad por la que el sujeto circula, construyendo su rol de estudiante universitario y futuro profesional. En tercer lugar, está la figura del alumno-guía quien es un estudiante concursado como auxiliar de segunda categoría y que, entre otras funciones, apoya el Sistema en cuestión. Finalmente, hay un equipo de apoyo y seguimiento de la experiencia, integrado por la directora del Departamento de Trabajo Social y tres docentes del mismo.

Algunos de los temas y problemas que se abordan dentro del Sistema de Tutorías remiten a la desorientación sobre cómo manejarse en el ámbito universitario; inquietudes sobre cómo gestionar trámites universitarios; dudas sobre el funcionamiento político – universitario de la facultad para que los alumnos comprendan el concepto de ciudadanía universitaria y puedan participar libremente de los procesos que la implican. Asimismo, se trabaja sobre la ineficacia en los hábitos de estudio y las estrategias de aprendizaje; en torno a la ansiedad y temores frente a situaciones de examen; dificultades en la comunicación con compañeros y/o profesores; incertidumbre sobre la carrera y el futuro profesional, entre otros.

La actividad del tutor se orienta a establecer una relación con cada alumno en particular, involucrándose en el conocimiento de su historia familiar y social, y sus trayectorias académicas previas, a fin de brindarle orientaciones adecuadas a su realidad. Esto le permite identificar problemas pedagógicos y hacer un seguimiento de los procesos de aprendizaje a través de acciones concretas orientadas a construir estrategias para dotar de eficiencia sus estudios personales. El tutor cumple una función central dado que posibilita maximizar el uso de los recursos que la brinda la UNSJ (becas, servicio de psicología, de salud, etc.) al ser el nexo entre las demandas de los estudiantes y los servicios de los que dispone la institución. En pocas palabras, el tutor releva y brinda información, orienta y contiene; adoptando una actitud no directiva y brindando herramientas para el desarrollo autónomo de los estudiantes de primer año. Todo esto se realiza con la supervisión permanente del equipo de apoyo y seguimiento.

Desde su surgimiento, la experiencia ha asumido distintas modalidades de ejecución, conforme se han ido evaluando cada año, los resultados obtenidos. Actualmente, la participación de los tutorados es libre y el modo de trabajo que se ha considerado más apropiado consiste en la combinación de dos modalidades. Por un lado, la realización de talleres de información y debate sobre diversos temas generales planificados con antelación en un plan de acción tutorial, coordinados por los tutores y destinados a todos los alumnos de primer año en su conjunto. Por otro lado, reuniones semanales en pequeños grupos conformados a principio de año, coordinados de manera permanente por el mismo tutor, con el objeto de favorecer instancias de encuentro entre los estudiantes, atender situaciones particulares, generar instancias de reflexión y acción de los estudiantes, a la vez que la participación de los mismos en los procesos de evacuación de dudas, análisis de situaciones y resolución de problemas o dificultades. Tanto en los talleres que involucran a todos los estudiantes de primer año, como en las instancias de abordaje grupal, se procura brindar un servicio de información permanente, a la vez que atender las demandas espontáneas.

Reflexiones y desafíos que enfrenta la experiencia

La experiencia propuesta se fue gestando a la luz de ciertas ideas y principios compartidos dentro del Departamento de Trabajo Social.

En primer lugar se explicitó el reconocimiento del problema de las características de los ingresantes y del desgranamiento y deserción acaecido en los primeros años de la carrera, tratando de admitir la situación, en lugar de naturalizar y legitimar su existencia.

Seguidamente se asumió la obligación de la Universidad Pública -en tanto institución social generadora de conocimientos-, de diseñar e implementar acciones que enfrentaran tal problema. Pensar estrategias que ayudaran a revertir la situación se convirtió en un desafío organizacional, no sólo de carácter administrativo o académico, sino también con connotaciones éticas y políticas; ya que más allá de la intención de reducir los índices de deserción y desgranamiento, se pensaba que detrás de esos números hay personas que no pueden concretar parte de su proyecto de vida.

Actualmente y a lo largo de los tres años de ejecución de la experiencia, los principios y desafíos con los que se gestó el Sistema de Tutorías, han sido constantemente interpelados y puestos en tensión.

En lo que concierne al ingreso, en todo momento se ha tratado de sostener y preservar la universalidad en el acceso a la educación superior, no sólo por la connotación histórica que este principio ha tenido en la educación universitaria argentina, sino fundamentalmente por lo que ello supone.

La universalidad remite a la idea que estamos frente a un derecho o beneficio que está disponible para todos. La misma está basada en los derechos de ciudadanía, es decir, en derechos universales que comparten todos los miembros de una comunidad. En consecuencia, si se piensa la idea de ciudadanía social como "un vínculo de integración social que se construye a partir del acceso a los derechos sociales siempre cambiantes en

una comunidad" (Levín, 2000, 117), una política educativa de tipo universal que rescata esos derechos comunes, se constituye en un mecanismo de integración social.

El primer requisito para el ejercicio de un derecho, es que todos tengan garantías de igualdad en las condiciones para el acceso y mantenimiento del beneficio que otorga tal derecho; y con el sostenimiento de la universalidad, se procuraría garantizar dicho acceso igualitario a la educación superior.

Ahora bien, no basta con reconocer universalmente un derecho, para entender que el mismo está garantizado efectivamente para su gozo o ejercicio. Una evidencia de ello, es el problema que se ha analizado en el presente trabajo, donde garantizar un ingreso prácticamente irrestricto, universal a la educación superior, no sería sinónimo de que tal derecho se pueda ejercer plenamente, gozando efectivamente de la educación universitaria. Si así fuera, no se presentarían los altos índices de desgranamiento y deserción.

Esto nos posiciona frente al principio de la equidad. Para garantizar equidad educativa en sociedades donde los puntos de partida de la población universitaria no son iguales, se requiere un sistema educativo diferenciado en el sentido de brindar mejores oportunidades de educación a quienes tienen peores puntos de partida (Braslavsky, 1985; Tedesco, 1987).

Es en este punto donde adquiere relevancia el Sistema de Tutoría, intentando (junto a otras estrategias de intervención) apoyar a los ingresantes dotándolos de ciertos capitales necesarios para estudiar y sostenerse en la Universidad. Ahora bien, la experiencia nos interpela en relación a los logros obtenidos en esta dirección. La forma de trabajo y contenidos abordados parecen ser adecuados para facilitar el conocimiento e integración de los nuevos estudiantes a la cultura institucional y para brindar ciertos márgenes de contención. Sin embargo, no resulta suficiente para compensar déficits en cuanto a ciertas competencias referidas a la lecto-escritura, conocimientos previos y formas de estudio.

Apuntar a la equidad aludida anteriormente, significa en alguna medida, asumir la diversidad, la heterogeneidad de la población que aspira a la educación superior. La propuesta de la tutoría intenta hacerse cargo de tal diversidad. En este sentido, ha resultado pertinente trabajar con pequeños grupos, lo que permite estar atento a situaciones particulares de los ingresantes, a la vez que promover la autorregulación de los procesos personales de aprendizaje de los distintos estudiantes, intentando preservar y mejorar la calidad de la educación brindada, en lugar de tener que empujar el nivel de primer año hacia abajo.

Por otra parte, para atender a las características particulares de la juventud actual y sus formas de relacionarse, en muchos casos ha resultado interesante que el sistema sea 'entre pares' donde -sin alejarse del marco institucional-, los tutores han establecido formas de vinculación diversas para mantener el seguimiento de todos los ingresantes. Desde el uso de celulares hasta distintas redes sociales han sido mecanismos implementados por los mismos tutores. En este sentido, una propuesta podría ser contemplar la creación de un espacio virtual en el que los estudiantes tengan la posibilidad de acceder a cierta información, y en el que puedan establecer contacto instantáneo con sus tutores. Si bien la UNSJ dispone de sitios cargados de información referida a su funcionamiento, justamente puede resultar confusa para los ingresantes tanta información. Quizás la alternativa sería un Blog para el Sistema de Tutorías, con datos seleccionados para que vayan adentrándose paulatinamente a la vida universitaria. Este es uno de los desafíos aún pendiente.

En relación a la práctica de los tutores, se ha procurado atender a dos principios. Por un lado redefinir el sentido otorgado a la contraprestación, que tradicionalmente ha estado orientado a realizar cualquier tipo de acción siempre y cuando ello significara una forma meritocrática de intercambio de la beca obtenida; y por otro lado, fortalecer la formación disciplinar de los estudiantes avanzados.

En los hechos, se considera que se ha logrado dotar de significado las prácticas de contrapres-

tación de los tutores al cumplir una función que contribuye a su formación profesional y por la que prestan un servicio importante para sus pares. Asimismo, el desempeño de la acción tutorial constituye una oportunidad para poner en práctica algunos de los conocimientos que van adquiriendo en su propia formación como futuros trabajadores sociales. Si bien esta experiencia pre-profesional refuerza los procesos educativos de los tutores, también ha puesto en evidencia -tanto para los mismos estudiantes como para los docentes de la carrera-, algunas tensiones entre la formación teórica y las singularidades que los dispositivos exigen en la práctica.

Finalmente, se asume que las posibilidades reales de aprendizaje y permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo dependen en gran parte de la capacidad de la institución universitaria para adecuar los contenidos, los dispositivos metodológicos y las diversas acciones emprendidas, al contexto de los ingresantes. Es atendiendo a estas cuestiones que se piensa a la tutoría como un Sistema que excede la acción tutorial propiamente dicha e involucra también la capacitación a los tutores, el seguimiento de la acción tutorial, el registro y sistematización de la información, y las acciones tutoriales institucionales. Todas estas son las funciones asumidas por el equipo de seguimiento, el cual intenta mantener reuniones periódicas tanto con el equipo de gestión del Departamento como con el cuerpo docente del curso de ingreso y de primer año, con el fin de proponer y someter a debate diferentes situaciones que demandan un tratamiento institucional de la problemática.

Las acciones se orientan a comprometer a todos los actores involucrados en los procesos curriculares, para tomar decisiones e implementar acciones transversales que faciliten la inserción de los estudiantes en el ámbito de la educación superior. En este sentido, la experiencia del Sistema de Tutoría ha significado una fortaleza como colectivo profesional del Trabajo Social, al pensar y abordar la problemática integrando a estudiantes y docentes de distintos años de la carrera, en lugar de centrar la situación en las cátedras de primer año.

Como expresa Tenti (1994, 272) "la pedagogía debe... montar toda la construcción y valoración de sus procesos e instrumentos sobre el análisis de su adecuación al origen social de los estudiantes. Sólo si se tienen en cuenta estas determinaciones, será posible instaurar una pedagogía apta para romper el círculo de la transformación de las diferencias sociales en diferencias escolares y culturales. De este modo, la reducción de la desigualdad escolar [en nuestro caso, universitaria], hecha posible por una pedagogía racional, podrá, a su vez, cooperar en el proceso de construcción de una sociedad más igualitaria". Justamente, el

Sistema de Tutoría implementado en el Departamento de Trabajo Social de la UNSJ viene intentando atender las características de sus estudiantes y ofrecer acciones que favorezcan la inclusión y permanencia de los mismos. Si bien mantiene el desafío de revertir o superar los problemas de desgranamiento y deserción, ha significado una experiencia institucionalmente valiosa para muchos ingresantes que encuentran en este servicio la contención y condiciones de información, de espacios, tiempos y oportunidades que hacen posible su integración y permanencia en la institución universitaria.

Bibliografía

- Braslavsky, C. (1985): *La discriminación educativa en Argentina. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.
- Coraggio, J. L. (2001): *Contribución al estudio del sistema argentino de educación superior universitaria*. CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), Buenos Aires.
- Debate sobre La Universidad frente al complejo problema del ingreso*, en Revista *La Universidad*, N° 27, Abril 2007.
- Garcés, L. (2002): *Algunos problemas del sistema de educación superior*. Informe presentado en la Comisión Juri. Comisión Nacional de Mejoramiento de la Educación Superior. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Graffigna, A.; Berenguer, M. y Moyano, a. (2007): *Tutorías, necesidades del alumno y demandas de la institución*. Facultad de Ingeniería - Universidad Nacional de San Juan. Ponencia presentada en las Jornadas Nacionales de Tutorías y Orientación en Educación Superior. Universidad Maza - EON Argentina. Mendoza, Argentina.
- Kuchen, B. (2007) Editorial de Revista *La Universidad*, N° 27, Abril 2007. Revista de la Universidad Nacional de San Juan.
- Levin, S. (2000): *La ciudadanía social argentina en los umbrales del siglo XXI*. En HINTZE, S. comp. (2000): *Estado y Sociedad. Las políticas sociales en los umbrales del siglo XXI*. Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- Mollis, M. (2001): *La Universidad Argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1995): *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del Siglo XX*. Editorial Ariel. Buenos Aires.
- Redondo, P. (2004): *Escuelas y pobreza*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Tedesco, J. (1987): *El desafío educativo. Calidad y Democracia*. GEL. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (1994) *La educación como violencia simbólica*. P. Bourdieu y J.C. Passeron. En Torres, C., González Rivera, G.: *Sociología de la educación*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Artículos centrales

La construcción territorial del derecho a la educación

Ana Gómez*

Fecha de recepción: 7 de febrero de 2012
Fecha de aceptación: 30 de abril de 2012
Correspondencia a: Ana Gómez
Correo electrónico: anamgomezz@yahoo.com.ar

* Trabajadora social. Coordinadora nacional del proyecto para la prevención del abandono escolar. Investigadora y docente de la Materia Problemas Sociales Argentinos, Carrera de Trabajo Social, Universidad de Buenos Aires.

Un agradecimiento especial a mi amigo Eugenio Perrone, por sembrar una duda donde creía cosechar una certeza.

En el presente artículo comparto algunas reflexiones que giran en torno del derecho a la educación y su relación con los territorios, donde el mismo se ejerce o se vulnera. Pienso que la relación entre estos conceptos puede echar luz en el proceso de definición de lo socioeducativo, a fin de superar la idea de la política compensatoria de desigualdades sociales, que aún insiste sobre nuestros esquemas de reflexión e intervención.

Dada la amplitud y complejidad de la problemática educativa, me concentraré en el problema del abandono escolar, no por conocedora ni especialista, si no porque es el recorte sobre el cual trabajo cotidianamente. De allí, que las críticas que puedan plasmarse en el relato, son asumidas con la responsabilidad de saberme parte errante de los intentos.

Plantearé el tema en términos de problema social. Para lo cual, son necesarias breves referencias al contexto histórico, que explican cómo el abandono escolar en la escuela secundaria se constituye como un problema para el Estado.

En este marco, desarrollaré muy brevemente la experiencia del proyecto para la prevención del abandono escolar, implementado desde la dirección nacional de políticas socioeducativas y compartiré un conjunto de interrogantes, con la ilusión de contribuir a la interpelación de nuestros propios discursos y prácticas.

El derecho a la educación y el problema del abandono escolar

Cabría empezar por preguntarse desde cuándo, a partir de qué condiciones históricas, el abandono escolar en la escuela secundaria es un problema social, es decir, una situación que afectando a una porción de la población, logra ser instalada como un problema para la sociedad en general, una cuestión de la agenda pública, una situación que merece de la intervención del Estado, la inversión de recursos, el establecimiento de metas.

Haciendo una breve referencia al lugar de la escuela secundaria en la historia de la sociedad argentina, encontramos que nace asociada a la idea de brindar a un sector minoritario de la población, las herramientas para abordar el conocimiento científico, la administración de las instituciones públicas, el manejo de las leyes. Nace enmarcada en el proyecto político conservador que sostuvo, mediante el modelo agro exportador, la constitución de una sociedad estratificada:

“La configuración del nivel medio en la Argentina se origina con la creación de los colegios nacionales durante la segunda mitad del siglo XIX. Los colegios nacionales fueron las instituciones encargadas de la formación de las clases dirigentes y de la formación para la universidad y se caracterizaron por su carácter selectivo y por su contenido humanista”. (Acosta, 2011)

Una sociedad estratificada se caracteriza por la ausencia de movilidad social entre las diferentes posiciones que se pueden ocupar dentro de la estructura social.

La movilidad social vertical intrageneracional - dentro de la misma generación- será una conquista política de mediados del Siglo XX, a partir de la instalación de un nuevo modelo de acumulación, basado en la sustitución de importaciones de bienes de consumo masivo y centrado en la alianza entre la pequeña y mediana burguesía industrial y los trabajadores con bajo nivel de capacitación.

La movilidad social intergeneracional -entre generaciones- será la consecuencia progresiva del desarrollo de este modelo, sostenido políticamente por el justicialismo y apuntalado por un Estado modernizador, incluyente y distribucionista¹.

A partir de este modelo, la educación secundaria en la Argentina tenderá a ocupar nuevos lugares, en una etapa de significativa ampliación de derechos, en lo que hace a las condiciones de vida de los sectores populares:

“Durante los dos primeros gobiernos peronistas se producen cambios importantes en la configuración del nivel medio, si bien se mantienen ciertas tendencias fundacionales. En relación con esto último es notable en este período el fuerte desarrollo de los colegios nacionales, los que duplican la matrícula (de 46.997 en 1941 a 110.755 en 1955) así como la cantidad de establecimientos (de 237 escuelas en 1941 a 458 escuelas en 1955). Los cambios más significativos se producen con la expansión de la enseñanza técnica que pasa de 128 escuelas en 1948 a 775 en 1958 y de una matrícula de 21.016 alumnos a 146.258 durante el período mencionado”. (Acosta, 2011)

Las referencias históricas nos permiten entender el tema en términos de expectativas sociales, que se van construyendo en relación con la situación objetiva y material y delimitan hacia adelante parámetros de realización de la sociedad.

Así como la experiencia del trabajo asalariado y regulado, a mediados del siglo pasado, es clave

1. Ver Torrado, Susana. (1992) "Estructura Social de la Argentina 1945-1983", Buenos Aires, De la Flor, Cap.15.

para entender que en la Argentina de los años 2000 la precarización del empleo se constituye como problema social, el acceso a la educación secundaria durante los últimos veinte años irá configurando que, la falta de acceso o el abandono escolar, aparezcan como demandas al Estado o cuestiones de agenda pública. Es que no hay sello más indeleble que la experiencia colectiva, para convencerse de las condiciones de posibilidad o plantear las situaciones deseables.

Los problemas sociales son construcciones históricas, que tensionan la distancia existente entre las aspiraciones colectivas de una sociedad y sus condiciones objetivas de existencia².

Este desfase entre el *ethos cultural* y la situación real, respecto de un aspecto de la vida social en un momento determinado, cobra mayor o menor visibilidad según cuál sea el estado de la *disputa pública*³ alrededor del tema. Esto es, la posición relativa de los distintos actores sociales interesados en explicar las causas del problema, las posibles soluciones y las responsabilidades políticas.

Desde este marco, la construcción del abandono escolar como un problema social, depende de múltiples variables, de las cuales me interesa resaltar dos:

- Por un lado, la tendencia de los últimos veinte años, no sólo en Argentina, si no en toda Latinoamérica, a la masificación de la escuela secundaria en un contexto de profunda desigualdad social⁴.
- Por otro lado, la sanción de la Ley de Educación Nacional, la Ley de Financiamiento Educativo y el Plan Nacional de Educación Obligatoria, que han contribuido desde el marco jurídico a establecer el derecho a la escolaridad en el nivel secundario.

El primer punto expresa que, antes del año 2006, cuando aún no se había establecido la obligato-

riedad de la escuela secundaria completa, el grado de desarrollo político cultural de la sociedad argentina, permitió que accedan a la escuela secundaria sectores que no accedían en el pasado.

Esta tendencia se podría explicar, en parte -solo en parte- a partir de las nuevas exigencias del mercado laboral, asociadas a la producción de bienes y servicios con un nivel creciente de tecnificación, pero sobre todo a un contexto de progresiva retracción de la demanda de fuerza de trabajo, que impactó sobre la competencia entre trabajadores, obligados a buscar su propia capacitación en función de acrecentar sus probabilidades de ser empleados, en un escenario precarizado y desregulado.

Siguiendo a Tenti Fanfani (2007) el crecimiento de la cobertura en cuanto al acceso a la escuela secundaria, está atravesado por múltiples desigualdades, entre las cuales se pueden nombrar: el ámbito de residencia (en el sector rural es claramente menor la posibilidad de acceso al nivel secundario), el “clima educativo” del hogar⁵; las diferentes características que asume la propuesta escolar primaria en el marco de un sistema segmentado.

Podríamos pensar también que la difícil convivencia entre escolaridad y trabajo o escolaridad y maternidad/paternidad, son cuestiones que marcan la diferencia en los modos en que se recorren las trayectorias escolares.

Veremos más adelante cómo se articulan estas desigualdades sociales con la cuestión territorial.

Respecto del segundo punto, cabría reparar en el hecho de que, una parte de la población (sectores políticos, gremios docentes, representantes del ámbito académico, organizaciones sociales) transforma la expectativa social en una razón de lucha, reivindicación y demanda. Esto no es menor si se tiene en cuenta la compleja trama que subyace al análisis de las leyes y las políticas públicas.

2. Ver Lumerman, Juan Pedro, “La Crisis Social Argentina”, Editorial Lumen, Buenos Aires, 1998.

3. Ver Grassi, Estela, “Políticas y Problemas Sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame”, Editorial Espacio, 2003.

4. Ver Tenti Fanfani, “La escuela y la cuestión social”. Siglo XXI Editores, Año 2007.

5. Categoría que hace referencia a la acumulación de años de estudio de los adultos referentes del hogar.

En el año 2006, la disputa alrededor del derecho a la educación encontró un cauce en el poder legislativo, donde se definió un nuevo piso de obligatoriedad, lo que impactó a su vez, en el radio de acción de la política pública, en tanto instrumento para la creación de las condiciones que hacen posible la concreción del derecho promulgado.

En este punto, cabe plantear que, si bien la proclamación del derecho a la educación secundaria completa para todos los habitantes del país, asegura el marco jurídico a una situación dada de hecho (no porque todos los habitantes del país tengan efectivo acceso a la educación secundaria, si no porque retoma la tendencia a la expansión progresiva de la matrícula en este nivel) exige un trabajo de sensibilización social para la incorporación del tema en términos de deberes y derechos. Operación que no es exclusiva de las instituciones escolares, si no del Estado en sus diferentes niveles y áreas, de la sociedad civil y sus organizaciones de referencia⁶.

Desde esta perspectiva, el problema del abandono escolar no recae en los "estudiantes desmotivados" ni en las "familias que no acompañan" o que "no comprenden el valor de la educación" si no en el marco de un sistema de responsabilidades de organismos públicos y privados, con diferentes grados de responsabilidad según su papel en la sociedad.

Esta definición encuentra en su carácter sistémico el borde para determinar los actores involucrados y el conjunto posible de soluciones propuestas para abordarlo.

Aquí cobra relevancia la cuestión de los recursos materiales y simbólicos con los que cuentan los actores, el grado de organización social, la situación objetiva de la cual se parte.

Será distinto el reconocimiento y ejercicio del derecho a la educación secundaria en un territorio que nunca ha contado con escuelas de este ni-

vel, en otro donde las reformas educativas han impactado fuertemente sobre la organización del sistema, en otro donde se concentren múltiples vulneraciones de derechos e injusticia social.

Veremos con mayor detalle esta cuestión, en los próximos párrafos.

El territorio de lo educativo

Introducir el concepto de territorio amplía la discusión sobre los problemas educativos, porque complejiza un campo de reflexión que, muchas veces, tiende a cerrarse sobre la relación escuela -alumnos- familias.

Variados son los casos en que se hace alusión a las responsabilidades de otros actores, como ser municipios, organizaciones sociales, instituciones de salud, acción social, etc; sin embargo, al momento de la intervención sobre lo educativo, cuesta poner en práctica la idea.

Aunque haya que probarlo, y allí reside el núcleo de la preocupación teórica aquí planteada, esforzarnos por ampliar la discusión sobre lo educativo, entendiendo las implicancias territoriales, singulares de un momento y una historia determinada, puede contribuir en la búsqueda por mayor claridad teórica, política y práctica.

Algunas asociaciones al concepto de territorio -tierra, superficie, zona- conducen a pensar en la diferencia de terrenos de acuerdo a sus características propias.

En el marco de las ciencias sociales, el concepto de territorio remite al conjunto de condiciones objetivas y subjetivas de existencia, a los lazos de proximidad y pertenencia, a las relaciones de poder, modos de habitar, formas de relación y funcionamiento, conflictos propios, problemas sociales que se expresan de manera particular y también formas específicas de tratamiento de esos problemas.

6. "El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias" - Ley de Educación Nacional N°26.206. Artículo 4.

Un territorio puede tener fronteras más o menos visibles con su contexto, puede ser más o menos permeable, puede concentrar en mayor o menor medida acceso a recursos, materiales y simbólicos, necesidades específicas y formas particulares de resolverlas.

Me interesa centrar la relación entre el derecho a la educación y el territorio, sobre los sectores populares, teniendo en cuenta algunas cuestiones centrales:

- Como dijimos más arriba, el proceso de extensión de la escolaridad (tanto del nivel inicial como del secundario) durante los últimos veinte años, se dio en el marco de una sociedad empobrecida y desigual.
- Fueron justamente los sectores populares los que engrosaron principalmente las matrículas escolares.
- Ciertos territorios han cobrado relevancia a partir de las consecuencias del modelo neoliberal, cuando, como consecuencia del vaciamiento de las unidades productivas que empleaban fuerza de trabajo local, determinados barrios o localidades concentraron altos índices de pobreza y vulneración de derechos.
- Las políticas asistenciales tendieron a apoyarse sobre las instituciones escolares, para instrumentar sus acciones⁷.
- También las políticas compensatorias en educación se concentraron en las escuelas de determinados territorios y hasta en algún caso se establecieron “zonas de acción prioritaria”.

Veamos algunas cuestiones que expresan relaciones posibles entre los problemas de la educación y los territorios:

Enriquecimiento - Empobrecimiento

La evidencia empírica del desastre neoliberal, en términos de redistribución inequitativa de la riqueza socialmente producida y deterioro del Estado, marcó fuertemente la agenda de discusión alrededor de los problemas de la educación. Se ubicó en un lugar central del análisis teórico y de la intervención política, la cuestión de las condiciones sociales para el aprendizaje. Se observó con preocupación aquel conjunto de recursos materiales y simbólicos que las familias no podían garantizar, aún cuando la propuesta escolar siguiera dando por hecho el cumplimiento de las mismas⁸.

Los problemas de acceso y de sostenimiento de la escolaridad se interpretaron en muchos casos desde la perspectiva del empobrecimiento de la sociedad y el deterioro del sistema. Las condiciones sociales para el aprendizaje, el fracaso escolar, la educabilidad, la necesidad de compensar desigualdades sociales como desafío de la política educativa, son expresiones centrales de la discusión durante los últimos años. A la vez, son conceptos que dejan ver la clara relación entre el proyecto político del país, o de la región, y el proyecto educativo.

No se profundizará aquí sobre la relación entre las desigualdades sociales y las desigualdades educativas, sobre lo que abunda bibliografía muy interesante, más bien se pensará esta relación para volver a traer la preocupación por lo territorial.

Suele aparecer, en el discurso de los actores que trabajan alrededor de la problemática educativa, cierta referencia a la desestructuración que causó en las escuelas el hecho de que las mismas tuvieran que asumir tareas y responsabilidades “no escolares”, haciendo referencia a la asistencia alimentaria, actividades de control sanitario y provisión de becas, fundamentalmente. Esta

7. Ver Tenti Fanfani, “La escuela y la cuestión social”. Siglo XXI Editores, Año 2007.

8. Ver López, N. (2002), “Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad”. IPE UNESCO Buenos Aires.

asunción de responsabilidades sociales fue conceptualizada muchas veces de manera negativa, bajo el supuesto que tal corrimiento en el eje de actividad deterioró la función educadora de la escuela.

Pasados algunos años del epicentro de la crisis económica en el país, cabría preguntarse si fue realmente esta asunción de políticas compensatorias de desigualdades, una pérdida o un enriquecimiento para las escuelas, toda vez que, como pocas instituciones, las escuelas han sabido hacerse cargo de un desafío histórico, posicionándose en la comunidad con un papel central, pero no solo para la alimentación cotidiana de los niños, si no para el resguardo de ciertas decisiones colectivas, para la generación de estrategias comunitarias, para el cuidado mutuo entre los estudiantes, sus familias y los docentes, muchos de los cuales compartían la situación de pobreza.

En este punto, el acercamiento con las familias, la posibilidad de incorporar indicadores de la realidad social como criterio central para la reflexión, pero sobre todo para la participación y la organización de acciones, parecieran ser indicadores de un enriquecimiento institucional más que de un empobrecimiento de las escuelas.

Lejos de querer tapar el sol con la mano, dejando de reconocer los efectos nocivos de la pobreza sobre la posibilidad de aprender, lo que se plantea en todo caso es la necesidad de reflexionar acerca de otras tantas causas que han debilitado los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el marco del empobrecimiento de la sociedad argentina. Sobre todo pensando que la incipiente o gran recuperación económica, según desde que posición de la estructura social se la experimente, muestra que, en los casos en que han mejorado significativamente los indicadores económicos no necesariamente ha disminuido el índice de abandono escolar, atado a motivos que incorporan a las clásicas causas de problemas socioeconómicos, familiares, dificultades de transporte, maternidad, necesidad de traba-

jar, etc. la falta de interés en la propuesta escolar, la repitencia, la sobreedad, las relaciones violentas entre los estudiantes y con los docentes, el desajuste entre la trayectoria ideal -pensada de manera estandarizada- y las trayectorias reales⁹.

La resignificación de lo escolar en el marco de lo educativo

Cabría pensar cómo se reconfigura la cuestión educativa pensada desde el espacio más amplio del territorio y convocando a actores que no suelen ser consultados ni tenidos en cuenta a la hora de diseñar e implementar las propuestas de aprendizaje, los funcionamientos institucionales y las estrategias de acompañamiento a los estudiantes.

Las actividades desarrolladas por las municipalidades, las organizaciones sociales, los clubes, parroquias, centros culturales, bibliotecas, cobran una significatividad especial a la hora de ofrecer aprendizajes enriquecedores que potencien las capacidades de los sujetos y contextualicen el proyecto escolar en un proyecto educativo que lo enriquezca, lo fortalezca y lo trascienda.

Con esto no se quiere convertir al territorio en la única fuente de identidad de los sujetos – claro está que esta condena no pesa sobre las clases medias, quienes buscamos espacios donde el acceso a los recursos, muchas veces regulado por el mercado o las protecciones ligadas al empleo, resultan más anónimos -ni se pretende seguir contribuyendo a esa tendencia de la política social a partir de la cual “los pobres están condenados a participar”¹⁰ para acceder a ciertos recursos.

En todo caso, lo que se sugiere es poder pensar la política socioeducativa como aquel conjunto de objetivos y líneas de acción destinadas a abordar la complejidad de la cuestión educativa, desde una perspectiva situada en la historia y la cultura de cada lugar, que tenga en cuenta los actores significativos y los recursos disponibles y promueva

9. Ver Terigi, Flavia "Las trayectorias escolares", del problema individual al desafío de política educativa. OEI- Min. de Educ., 2009.

10. Ver Merklen, D. (2005) "Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003), Editorial Gorla, Buenos Aires.

un mutuo reconocimiento entre las escuelas y el resto de las instituciones, abocadas a atender diferentes situaciones.

De alguna manera, se trata de reconocer que el derecho a la educación no puede entenderse aislado respecto de los demás derechos.

Intentando recuperar la problemática educativa en el marco de lo territorial, es interesante ver la incidencia de la trayectoria educativa sobre la trayectoria escolar, dado que, cuanto más amplia y rica sea la primera mejor parece ser el tránsito por la segunda:

“... solemos considerar que la trayectoria educativa y la trayectoria escolar coinciden, desconociendo los diferentes locus de aprendizaje, en muchos casos extraescolares, que enriquecen las posibilidades de inclusión en los espacios formales...”
(Borzace y García en Terigi, 2009)

Esto nos obliga a mirar los recursos educativos con los que una comunidad cuenta, más allá de la existencia de las escuelas. Toda vez que en territorios donde las familias, dada su posición en la estructura social, no pueden garantizar por vía del mercado, el acceso a servicios privados de educación, recreación, arte, deportes, entre otros espacios de participación y aprendizaje posibles, se verán en desigualdad de condiciones a la hora de hacer jugar esas otras experiencias en el proceso escolar.

El territorio se vuelve un espacio primordial en la experiencia educativa de niños y adolescentes, sobre todo de familias de sectores populares, desprovistas durante décadas de otros mecanismos de inserción social, fundamentalmente los relacionados con el empleo y de espacios de formación y recreación diversos.

“Las clases populares se empobrecieron, se volvieron más vulnerables. Sus vidas cotidianas se volvieron más inestables porque las protecciones sociales se debilitaron, la pobreza aumentó y la relación con el trabajo fue mucho más precaria (...) como respuesta a esa precarización se dio

una inscripción territorial que les permitió replegarse a nivel del barrio. De ese modo la dimensión barrial adquirió más importancia” (Merklen, 2011)

El proyecto para la prevención del abandono escolar

El proyecto para la prevención del abandono escolar es una línea de acción enmarcada dentro de la política socioeducativa del Ministerio de Educación de la Nación. Se implementa desde el año 2010 y forma parte de la intención de transformación de la escuela secundaria, desafío asumido por una gestión de gobierno, aún cuando el mismo la trascienda en cuanto al tiempo y a los actores involucrados en dicho proceso.

El proyecto aporta su grano de arena a partir de algunas cuestiones centrales como ser:

- El aporte que los gobiernos municipales pueden hacer para proteger, promover y restituir el derecho a la educación.
- Los acuerdos que pueden establecer las escuelas con otras instituciones y organizaciones sociales del territorio, para el abordaje de los distintos problemas que causan el abandono escolar.
- Las acciones que las escuelas pueden realizar para acercarse a los estudiantes y sus familias ante las situaciones de ausentismo.
- Las actividades de promoción de la educación secundaria que contribuyen a instalar el tema en términos de derechos.
- El desarrollo de articulaciones entre la política educativa, la de salud, desarrollo social, justicia, trabajo, a fin de abordar integralmente los derechos.

Se propone la formulación de una propuesta de trabajo local, acordada entre las escuelas, los municipios y demás actores locales, a fin de que las acciones se piensen en función del diagnóstico territorial, de las prioridades establecidas y los recursos disponibles.

A esta altura, conviene aclarar, que no se busca llevar al plano del territorio la resolución de problemas que emergen desde estructuras mayores, sino que se trata de reconocer en el territorio un sujeto, compuesto por diversos actores, con capacidad política de intervenir en el tratamiento de los problemas y en la construcción de las expectativas y proyectos. Por allí encuentro -de forma algo confusa, todavía- una ventana desde donde asomarse para dilucidar el significado de lo socioeducativo.

Esto último lo aclaro, para evitar confusiones respecto de la historia neoliberal de la descentralización estatal en la Argentina, que dejó heridas y temores en el campo de la política educativa.

Si bien el tema exige un tratamiento extenso, a los fines de este escrito sólo mencionaré que las propuestas de reforma del Estado que impactaron negativamente sobre la estructura del mismo, transfiriendo responsabilidades políticas sin garantizar la distribución de los recursos necesarios, no se vincularon con el reconocimiento de un sujeto político en el territorio si no con el dismantelamiento del Estado, en su rol de garante del bienestar social.

Preguntas sin contestar

En aquellos contextos sociales, históricamente postergados en cuanto al acceso a estudios secundarios y superiores, la instalación de la idea de derecho implica una acción dirigida, a partir de la cual el Estado, además de reconocer las dificultades para efectivizar automáticamente las condiciones de posibilidad y de repararlas a partir de la inversión financiera y la provisión de recursos materiales, se enfrenta ante la necesidad imperiosa de un discurso y una práctica disruptiva.

Es recurrente escuchar, en las voces de quienes trabajamos en el marco de las políticas educativas, expresiones que cuestionan prácticas y mecanismos escolares que excluyen o expulsan a aquellos sujetos que debieran incluir.

Es extendido el acuerdo sobre la necesidad de repensar la cultura escolar en general y la propuesta

de la escuela secundaria en particular; dado que la crisis de esta institución responde a un cambio de época que reformula su mandato fundacional.

Sin embargo -y aquí la valiosa piedra que interpone Eugenio en nuestra conversación, para incomodarnos- es que la disrupción que se pretende respecto de las culturas escolares y de los territorios en general, debe tener su correlato al interior de las instancias de diseño y ejecución de las políticas públicas y al interior del ámbito académico.

El Estado, sus trabajadores, técnicos y profesionales, tanto como los investigadores dedicados a los problemas educativos, debemos revisar y recrear cotidianamente los instrumentos a partir de los cuales interpretamos las realidades, los marcos conceptuales con los que explicamos los problemas, los discursos con los que justificamos las prioridades y las acciones con las que intentamos dar respuesta. Ya que muchas veces, en nuestras propias definiciones subyacen discursos que lejos están de reconocer que en las comunidades, los territorios, los pueblos, hay sujeto político con posibilidad de definir un proyecto educativo.

El discurso -y las acciones- de la "inclusión educativa" deben problematizarse en función de quién incluye a quién, bajo qué condiciones, a qué espacio y con qué propuesta. No sea cuestión de encontrarnos buscando que "estén todos adentro" (de un planteo que no incluye sujetos políticos, porque no los reconoce como tales, portadores de expectativas, proyectos y herramientas propias).

En el caso puntual del abandono escolar en la escuela secundaria, es relevante observar cómo en muchos casos, se trata de una salida hacia escuelas de adultos, bachilleratos populares u otras instancias educativas que, con características diferentes, "incluyen" a una población que "no se adaptó" a la trayectoria escolar propuesta por la escuela secundaria común.

Aquí aparece el problema acerca de la titulación y la preocupación por garantizar una acreditación que se corresponda con el ejercicio del derecho promulgado, a los fines de la inserción en el mer-

cado de trabajo y de la continuación de estudios superiores.

La intención de nombrar estos aspectos del problema, que merecen de un desarrollo mayor, sobre el que no me ocupé en este texto, es plantear lo que, a mi modo de ver, es un costado conflictivo de nuestras aspiraciones de “inclusión educativa”.

Sobre estas cuestiones trabajamos, bajo premisas tan generales como complicadas en el corto plazo: “una escuela de calidad para todos y todas” es claramente la idea que motoriza la dirección de la política educativa, pero es sobre todo un horizonte de justicia que trasciende una, dos, tres gestiones de gobierno. Creo que allí reside el núcleo central de las preocupaciones de todos quienes hemos asumido un compromiso de trabajo y de militancia en el momento actual que vive la Argentina.

Un territorio educador sería aquel en el cual los discursos, prácticas y relaciones promueven que cada integrante de la comunidad encuentre en ella un lugar de crecimiento y oportunidades, que potencie las capacidades individuales y de sentido a los aprendizajes, posibilidades de trabajo y sustentabilidad de los proyectos.

Entendiendo por proyecto ese marco de contención de las expectativas sociales, que interpela a los sujetos a partir de un planteo de corto, mediano y largo plazo y ubica las realizaciones personales en el marco de una realización colectiva.

Resultan apuestas novedosas las políticas dirigidas a la consolidación de los vínculos entre las jurisdicciones, las municipalidades, las escuelas y las organizaciones sociales.

En el tejido de esa red se combinan diagnósticos específicos de las distintas áreas: educación, salud, desarrollo social, niñez, juventud, cultura, deportes, justicia; y de los diferentes niveles del Estado (nación, provincia, municipios) con los de las organizaciones de la sociedad civil, las fa-

milia, los estudiantes, enriqueciendo a partir del cruce de miradas la lectura de la problemática.

En la medida en que se logra una visión compartida -que no está exenta de conflictos, como toda decisión colectiva- se pueden establecer acuerdos, fijar prioridades, distribuir responsabilidades, optimizar recursos, lo cual redundará en un mejoramiento de los canales organizativos de la comunidad.

La educación aparece como problema político y se potencian las posibilidades de reconocerla como un derecho, que se promueve, se protege, se restituye. La educación deja de estar ligada únicamente a la posibilidad de los sujetos de adaptarse a las trayectorias ideales pensadas de manera homogénea. La educación deja de ser un derecho de aquellos que demuestran ser “educables” como si se tratase de una capacidad que se encuentra en menor o mayor grado en los sujetos y no en las condiciones pedagógicas en las que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje¹¹; la educación deja de ser patrimonio de aquellos que no tienen la necesidad de combinar estudio y trabajo, de aquellas que no cursan un embarazo, de aquellos que no tienen hijos que criar, etc. La educación se vuelve derecho inalienable de todos y es cuestión de la política crear las condiciones para que esto suceda.

Esa dimensión política es la que se nos vuelve espejo de nuestras propias palabras y acciones, poniéndonos en frente preguntas sin respuesta:

“... ¿Qué pasa si no hay hogar? ¿Tampoco hay clima educativo? ¿Qué pasa si el hogar completo tiene como prioridad tareas que hacen a la supervivencia?... (En este caso el clima educativo probablemente sea tan intenso como refractario a buena parte de las tareas escolares) ¿Qué capacitación y qué asistencia técnica proponemos para los docentes y equipos locales que abordan las múltiples problemáticas socio-educativas? ¿Qué dispositivo diseñamos que pueda asegurar a los estudiantes que

11. Ver López, N. (2002), “Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad”. IIPE UNESCO Buenos Aires.

transitan trayectorias escolares diferentes, el aspecto legal del derecho a la educación?...” (Eugenio Perrone)

Preguntas para pensar. Una posible forma de encararlas es desde el reconocimiento del territorio, lugar donde los derechos se concretan o se vulneran.

Bibliografía

- Acosta, F. (2011) La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales. Modelos institucionales y desgranamiento en la escuela secundaria durante el siglo XX. UNLP/UNGS/UNSAM.
- Torrado, S. (1992) Estructura Social de la Argentina 1945-1983, Buenos Aires, De la Flor.
- Lumerman, J. P. (1998) La Crisis Social Argentina, Editorial Lumen, Buenos Aires
- Grassi, E. (2003) Políticas y Problemas Sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame, Editorial Espacio. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- López, N. (2002), Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. IIPE UNESCO Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa. OEI- Ministerio de Educación.
- Merklen, D. (2005) Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática. Argentina, 1983-2003. Editorial Gorla, Buenos Aires.
- Merklen, D. (31 de Octubre de 2011) Entrevista. Diario Página 12. Buenos Aires.

Artículos centrales

Educación, trabajo e inclusión social

Esther Levy*

Fecha de recepción: 2 de marzo de 2012
Fecha de aceptación: 30 de marzo de 2012
Correspondencia a: Esther Levy
Correo electrónico: Estherlevy5@yahoo.com.ar

* Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL/UBA) y Magister en Políticas Sociales (FCSO/UBA).

Introducción

Los años 90 dejaron marcas en la cultura y en prácticas sociales cotidianas que son difíciles de remover. Abrieron discusiones que han sido saldadas, pero otras aún no. Persisten problemas aún no solucionados causados por las infalibles recetas de los gurúes de la economía que hablaban desde los organismos de crédito y asesoramiento externo, pregonando el argumento central del capitalismo histórico: sólo sirve aquello que tiene un valor mercantil. El impacto de la descentralización, las privatizaciones, la primacía de la meri-

tocracia y el individualismo y la proliferación de los discursos deslegitimadores del Estado y de lo público que tallaron durante el último cuarto del siglo XX son, entre algunas otras cuestiones, rasgos de la actualidad argentina y latinoamericana (Gentilli, 2007).

El sistema educativo, la escuela, por ser un espacio público por excelencia, ha sido y es afectada profundamente por este modo de entender la realidad. Las consecuencias de la fragmentación social y el empobrecimiento impactaron en las prácticas educativas que fueron atendidas desde

enfoques compensatorios y programas focalizados en la mayoría de los casos. Pero este remedio alcanzó sólo a aquellos que continuaron transitando el sistema educativos como pudieron, claro. También hubo muchos niños y jóvenes que quedaron excluidos de la posibilidad de ejercer el derecho a la educación que, también, fue parte del discurso neoliberal aunque con algunos atenuantes.

Sin embargo, y a pesar de todo, la escuela pública no fue derrotada. Siguió educando y dio lugar a espacios de resistencias, disputas y negociaciones, mantuvo su sentido público y su esencia política. Por supuesto no fue fácil, pero gran parte de su existencia se debe al protagonismo crítico de los docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general que creyeron en la esencia del espacio público: su sentido democrático. Por ello, para debatir sobre cualquier aspecto de la educación en Argentina primero hay que conocerla en clave de contexto porque no hay escuela sin historia, no hay discursos neutrales, y no hay educación sin política.

Revisando los orígenes

El imaginario de homogenización social y cultural a través de la escuela laica gratuita y obligatoria, inaugurado en el siglo XIX y finalmente normatizado con la Ley 1420 en 1884, impuso un reto a la escuela moderna. El origen del sistema educativo argentino y su temprana expansión constituyeron importantes y efectivos mecanismos de inclusión social. En la etapa de constitución del Estado nacional, la preocupación por la construcción de ciudadanía, se trató de una cuestión de estado. Así, la Educación constituyó el núcleo neurálgico en materia de derechos sociales convirtiéndose en una responsabilidad del Estado. En este sentido, Puiggrós (1997) sostiene: "...la educación es una cuestión de Estado y no de gobierno. Trasciende al plano individual y corresponde ocuparse de ella al gobierno en nombre del Estado y a

la sociedad civil. El Estado argentino asumió la responsabilidad principal que la sociedad le encomendó en la década de 1880 y condujo la fundación y desarrollo de uno de los mejores sistemas educativos de América Latina".

Del mismo modo que en otros países de América Latina, el Estado se convirtió en educador asumiendo un rol integrador a través de la escuela, institución que constituyó el factor clave y decisivo en la construcción de la identidad nacional y en el proceso de integración social. En el origen del sistema educativo nacional, la función socializadora de la escuela tuvo mayor peso en los aspectos fundantes de la ciudadanía (función política) más que en los referentes a la economía (es decir, la formación de mano de obra, que en las décadas centrales del siglo XX sí tuvo relevancia en relación a las altas tasas de ocupación y casi pleno empleo que caracterizó el mercado de trabajo por entonces)¹.

Desde la mitad del siglo XIX la mayoría de los Estados en consolidación se propusieron como objetivo la alfabetización de todos los ciudadanos. Para lograrlo se valieron de la legislación pertinente en materia de obligatoriedad y cobertura².

En términos de Tedesco (1982; 145) "tanto por los motivos de su creación como por su estructura interna, la Escuela Normal se diferenció del resto de la enseñanza, y muy particularmente de la brindada por los Colegios Nacionales. Su creación se debió a la necesidad real e imperiosa de dotar de maestros preparados a la escuela primaria en expansión". La docencia se había convertido entonces en una profesión del Estado y el docente en un funcionario de la administración pública.

En definitiva, el discurso del Estado apuntó a garantizar la creación de un sistema educativo nacional homogéneo estrechamente vinculado a

1. Pérez Gómez (1992) sostiene que la educación implica un proceso de socialización secundaria de los alumnos que ingresan a la escuela. Lo realiza a través de contenidos, formas de organización, representaciones e ideas que las generaciones jóvenes van a necesitar para integrarse a la sociedad adulta. Este proceso (que no se da sin resistencias, ni es lineal) contempla dos funciones: i) formación del productor o trabajador para la incorporación futura al mercado de trabajo; y ii) formación del ciudadano para su intervención en la vida pública.

2. En la Argentina nos referimos a la Ley 1420 de 1884 y a la Ley Lainez de 1905.

la ideología que caracterizó a los tiempos de la Revolución Francesa y ligado a la construcción de la identidad nacional en el proceso de integración social. El propósito era desarrollar un sistema que incluyera a todos, sin plantearse los obstáculos para la población que era, y es, por naturaleza heterogénea. En este sentido, Perazza (2008; 49) plantea: “Sobre la base de la Ley 1420, se comenzó a construir un sistema educativo con una fuerte impronta de inclusión nacional, al mismo tiempo que se desoían realidades e historias de los diversos grupos de inmigrantes y nativos. No hubo cara el armado y la incorporación de lo diverso, de los lazos y articulaciones histórico – culturales presentes en el territorio a fin de sumarlas a un proyecto de país. Se priorizó establecer un orden, una norma y cierta noción de lo común para fundar las bases de la construcción de enunciados y de prácticas que fortalecieran a esta nueva nación”.

La acumulación de cuestiones no resueltas potenciadas por la implementación de recetas erradas plantea un desafío ineludible para el Estado: definir a corto, mediano y largo plazo políticas que reflejen los pilares de un proyecto de inclusión social basado en reconocer las diferencias lo cual no implica abandonar los ideales de igualdad, sino por el contrario implica recuperar y respetar la riqueza y potencialidad de los estudiantes a partir de las condiciones sociales, políticas y materiales en las que se producen y reproducen los procesos escolares. Hoy en el siglo XXI el horizonte plantea más incertidumbres que certezas y tal vez ese es el desafío para aportar ideas desde la educación al desarrollo de una sociedad más justa. En este sentido, recuperando la idea que plantea Nancy Fraser (2000) sobre la necesidad de desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que identifique y propugne únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse de manera coherente con una política social de la igualdad.

Inclusión social y derecho a la educación: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EDJA)

Pobreza e injusticia son dos caras de una misma realidad que pone de manifiesto importantes obs-

táculos para el ejercicio efectivo de los derechos sociales, entre ellos, el derecho a la educación. En nuestro país, el crecimiento de la matrícula (inscritos en la escuela) con desigualdad se produce en un escenario donde, por un lado, el ingreso al sistema educativo es cada vez a edad más temprana, y, por otro lado, cada vez más prolongada. La etapa donde se hace más pronunciada la exclusión educativa es en la adolescencia, esto es la escuela media (hoy obligatoria). Si a estos jóvenes excluidos del sistema educativo se le suman los adultos jóvenes y mayores que, por diversas razones, abandonaron la escuela (o ni siquiera la iniciaron), el grupo de ciudadanos que no han ejercido el derecho efectivo a la educación cuando estaban en edad de hacerlo es altamente preocupante. Estamos hablando de jóvenes y adultos que, por su condición de trabajadores, forman parte de la Población Económicamente Activa (PEA) y que la falta de credenciales educativa actúa decididamente como filtro para acceder a puestos de trabajo en determinados segmentos del mercado formal.

Partiendo de considerar que la educación es un derecho que no prescribe con la edad, el Estado argentino desde 2003 impulsó acciones tendientes a recuperar el espacio de la EDJA generando y garantizando las condiciones de accesibilidad a la educación para los jóvenes y adultos sin credenciales educativas. Así, entre las medidas adoptadas encontramos que aumentó la inversión en esta modalidad (ley de Financiamiento Educativo); destinó mayores recursos del presupuesto del Ministerio de Educación de la Nación (Programas nacionales de alfabetización y de finalización de estudios primarios y secundarios); generó un acercamiento, aunque en gran medida quedó en el plano formal, entre las carteras involucradas: Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS), e impulsó a la Formación Profesional y Capacitación Laboral, desatendida por la cartera educativa desde la reforma del sector, a partir de la sanción de legislación para el área técnica (Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058). Esto marca una ruptura, al menos en el plano normativo con la etapa anterior. Durante los años 90, etapa recordada como la “transfor-

mación educativa", la EDJA lejos estuvo de ser un tema destacado en la agenda estatal. Por el contrario, sólo fue mencionada en el artículo 30 de la Ley Federal de Educación, como uno de los regímenes especiales junto con la Educación Especial y la Educación Artística. Tampoco formó parte de los debates reformistas, tanto en el plano técnico como en el económico, y las consecuencias al poco tiempo se hicieron notar: existencia de un sistema fragmentado y desarticulado sin definiciones sobre su organización y objetivos específicos (el Acuerdo Marco A 21 del año 1999 aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación, sólo avanza en definiciones demasiado generales). Esta situación contrasta con lo que sucedió en el sistema regular, donde la transformación educativa impactó profundamente sobre la estructura y la organización curricular.

A partir de 2003, el acercamiento de las carteras de Trabajo y Educación mencionado anteriormente se plasmó en el componente de contraprestación educativa y cuya consecuencia inmediata fue el aumento de la matriculación en las escuelas de jóvenes y adultos de todas las provincias convenientes. Sin embargo, y a pesar de la relevancia y el impacto positivo que ha tenido esta experiencia - no necesariamente en términos de calidad sino de cobertura - surge inmediatamente una reflexión que es ineludible en el campo de las políticas sociales: ¿la asignación monetaria (subsidios) debería estar condicionada a la escolarización de los destinatarios? Por supuesto que cualquier acción estatal enfocada a facilitar el acceso a las personas a estudiar y formarse es inobjetable. Sin embargo, merece una reflexión en el campo de las políticas públicas la naturalización de la obligación de contraprestar a cambio del ejercicio de un derecho (Levy, 2010).

En este trabajo tomamos como marco de referencia el enfoque de derechos³ a partir de lo establecido por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). El mismo establece en el artículo 13, adoptado por

resolución 2.200 (XXI) de la Asamblea General de las Naciones Unidas, que "Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de todo persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre,..." Los Estados están obligados al menos a garantizar el contenido mínimo de los derechos económicos, sociales y culturales, no pudiendo justificar su incumplimiento por falta de recursos. Es decir, los Estados Parte deben asegurar como mínimo los niveles esenciales de estos derechos hasta llegar a la satisfacción plena del derecho en cuestión. Con respecto al derecho a la educación, "el Comité ha establecido que la obligación mínima de los Estados comprende el velar por el derecho de acceso a las instituciones y programas de enseñanza públicos sin discriminación alguna, proporcionar enseñanza primaria a todos de conformidad con el párrafo 1 del artículo 13 del PIDESC, adoptar y aplicar una estrategia nacional de educación que abarque la enseñanza secundaria, superior y fundamental, y velar por la libre elección de la educación sin la intervención del Estado ni de terceros (En CELS, 2003; 16). Ahora bien, no sólo se trata de que el Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación de los ciudadanos, conforme a lo firmado en los pactos internacionales y ratificando por la Constitución Nacional, sino que además tiene la obligación de velar por el ejercicio de esos derechos.

Inclusión, escuela y trabajo

El vínculo entre la educación y el trabajo productivo ha existido siempre. Si bien, cada una de estas esferas -formación y producción- goza de autonomía relativa, las relaciones entre ambas han sido históricamente estrechas, aunque también controvertidas y polémicas.

3. Se trata de un marco conceptual y ético normativo para el proceso de desarrollo humano, basado en principios y estándares internacionales de derechos humanos (DDHH) y operativamente dirigido a respetarlos, protegerlos y satisfacerlos. Un enfoque de este tipo, pretende integrar estos principios en la legislación, programas, planes y procesos de desarrollo de cada uno de los países (CEPAL; 2006, Abramovich y Pautassi; 2006).

Cuando la transmisión de saberes aún no era institucionalizada, esto es antes de la escuela moderna, los menores aprendían participando en las actividades cotidianas con los mayores. Los momentos de enseñanza y de trabajo no estaban disociados, las actividades productivas se desarrollaban en el ámbito familiar o en los talleres de artesanos y la formación se realizaba en ese mismo espacio productivo a cargo de personas experimentadas que transmitían su saber a los aprendices. Así, en los siglos XV y XVI, los artesanos se socializaban en el seno de su propia comunidad y “el aprendizaje implicaba en este caso un sistema de transmisión del saber que se hacía de forma jerarquizada en el taller en el cual además de ser lugar de trabajo, era lugar de educación, instrucción y hábitat; en él coexistían transmisión de saberes y trabajo productivo. En el taller, maestros y oficiales eran autoridad para los aprendices, entre otras cosas, porque poseían un saber que era además un saber hacer, una maestría técnica, una pericia que se alcanzaba tras largos años de participación en un trabajo de cooperación” (Varela y Álvarez, Uría, 1991; 44). Es decir, se aprendía en el trabajo y la calificación estaba vinculada al dominio del oficio, al manejo y conocimiento de los materiales de trabajo y los procesos que se requerían para desempeñarse en una rama específica de la producción.

Sin embargo, este vínculo devino en campo de estudio y reflexión, así como de blanco de acciones institucionalizadas recién en el siglo XIX y establecido definitivamente a lo largo del XX. En el siglo XXI discutir acerca de para qué trabajo se forma continua siendo un interrogante pone de manifiesto las dificultades que persisten en esta articulación.

En el ámbito académico las discusiones planteadas hace más de 50 años entre la sociología crítica con la economía de la educación no se han saldado, reapareciendo una y otra vez al compás de los vaivenes del mundo productivo y sus imperativos hacia la educación como formadora de mano de obra. Estas posiciones dan lugar a paradigmas contrapuestos sobre el lugar de la educación en relación al trabajo produciendo fértiles discusiones que exceden el campo meramente educativo,

más aún luego de la consolidación del modelo de acumulación flexible hacia la década del 90 (Harvey, 1990). Concretamente, una de las cuestiones centrales de este debate radica en el análisis de dos posturas claramente diferentes: “La educación debe estar a la espera de las demandas de la economía para poder definir sus objetivos y perfiles de egreso, o la educación debe ser un campo autónomo que tenga como un objetivo más entre otros, la formación vinculada al mundo laboral. Es decir, la función de desarrollar la conciencia crítica, siendo la escuela un espacio de lucha y transformación”. Es decir, esta dicotomía no hace otra cosa que instalar el debate desde dos polos opuestos: a) la educación como formadora de trabajadores con objetivos basados en las necesidades de la empresa/sector productivo, o b) la educación como espacio privilegiado en las sociedades modernas para el logro del desarrollo personal, lo cual implica la formación del trabajador pero desde una perspectiva integral” (Kantarovich, Levy y Llomovatte, 2010: 117). En este escenario, se desarrollan una serie de trabajos que incursionan por líneas epistemológicas diferentes para el análisis de las relaciones entre EDJA, trabajo y políticas sociales que tienen lugar en el nuevo siglo.

Hoy los tiempos han cambiado y el modelo económico instaurado por el neoliberalismo impregnó de una mirada utilitaria en términos eficientistas las relaciones entre escuela, trabajo y ciudadanía. Es sabido que el carácter expulsivo del mercado laboral se contrapone con aquel escenario de pleno empleo prometido a mediados del siglo pasado. Hoy los que no ingresan son expulsados hacia la marginalidad y los que si lo logran inician una carrera con más incertidumbres que certezas y sin promesas de estabilidad. En el mejor de los escenarios, el éxito en las trayectorias escolares -esto es transitar la educación formal en tiempo y forma- garantiza un puesto de trabajo en el mercado laboral solo en pequeño porcentaje. Este panorama, obviamente, perjudica más a aquellos que no tienen credenciales o formación laboral. Por otra parte, la exclusión del mercado laboral vinculada a la exclusión educativa no solo se corporiza en la falta de bienes materiales sino en la clausura del acceso a bienes simbólicos que circulan espacios de intercambio social.

Para seguir pensando

La apelación a la escuela como espacio privilegiado de encuentro con el otro, con lo diverso, y como ámbito de injerencia estatal invita a pensar estrategias de construcción de ciudadanía que, sin negar las diferencias materiales inherentes al capitalismo, instalen la discusión sobre la igualdad y la inclusión en sociedades desiguales y competitivas como las que legó el modelo neoliberal. Preguntarse acerca de cuál es el rol de la escuela como agente de producción, reproducción y perpetuación de las desigualdades, o bien como espacio de desarrollo de pensamiento crítico, es una tarea permanente en cualquier construcción de un modelo de país.

En este artículo se retomaron formulaciones y pensamientos sobre el lugar de la escuela o del sistema educativo como espacio que propicia la inclusión social. Si bien todos los que ingresan no llegan a completar el nivel primario y/o secundario, muchos sí lo logran y no necesariamente eso implica inclusión social. Peor es la situación de los que ni siquiera ingresan, claro está. Por ello se hizo referencia a las poblaciones potenciales de la educación de jóvenes y adultos quienes en algunas ocasiones tienen la posibilidad de finalizar sus estudios gracias a estrategias coercitivas como son las contraprestaciones de los planes sociales. La paradoja es que el sistema capitalista castiga no solo a los que no tienen calificaciones o credenciales que den cuenta de determinado

nivel formativo, sino también castiga a los sobre educados, sólo que estos están en mejores condiciones que los primeros para ocupar puestos de trabajo aunque no se ajusten a su formación (requieren menos calificación).

No hay que perder de vista que las relaciones entre educación y trabajo son contradictorias porque los imperativos del capitalismo y los de la democracia tienen dinámicas e intereses contradictorios. Formar para la ciudadanía y la democracia es formar para la igualdad y la inclusión, mientras que formar para el trabajo en el capitalismo está ligado a los derechos de propiedad frente a los cuales somos desiguales. Es decir, esto está vinculado a las dos miradas acerca de la relación entre las esferas educativa y laboral: o se forma para los imperativos del mercado o se forma para el desarrollo integral del trabajador como ciudadano.

El discurso fundacional del sistema educativo argentino basado en la inclusión y homogenización se encuentra altamente cuestionado, pero sin embargo la escuela pública sigue siendo referenciada por las familias como institución que "algo aporta" en el proyecto de vida de sus hijos. En este sentido, la invitación es redefinir los principios y objetivos constitutivos de este espacio legítimo de socialización dotándolo de un sentido inclusivo que respete la diversidad y replanteando no sólo sus formatos y organización institucional sino, también el vínculo con el conocimiento y los saberes relativos al trabajo.

Bibliografía

- Abramovich, V. y Pautassi, L. (2006) *Dilemas actuales en la resolución de la pobreza. El aporte del enfoque de derechos. Ponencia presentada en el Seminario "Los Derechos Humanos y las políticas públicas para enfrentar la pobreza y la desigualdad"*, organizada por UNESCO, Secretaría de Derechos Humanos y UNTREF, Bs. As.
- CELS (2003) *Plan Jefes y Jefas ¿Derecho social o beneficio sin derechos?* Buenos Aires.
- CEPAL (2006) *El desarrollo centrado en derechos y el pacto para la protección social. En La protección social de cara al futuro: acceso, financiamiento y solidaridad.* Montevideo.
- Fraser, N. (2000) *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'*. En *New Left Review*, Madrid.
- Kantarovich, G.; Levy, E.; Llomovatte, S. (2010) *Educación y trabajo, en Nuevas Infancias y Juventudes. Una propuesta formativa.* EHU-Escuela de posgrado, UNSAM.
- Levy, E. (2010) *La inclusión de la educación en los planes sociales de asistencia al empleo ¿Ejercicio de un derecho?* En Pautassi, L. (Org.) *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social.* Debates actuales en la Argentina. Biblos. Buenos Aires.
- Gentili, P. (2007) *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos.* Galerna. Buenos Aires.
- Harvey, D. (1998) *La condición de la posmodernidad.* Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Perazza, R. (2008) *Lo público, lo político y lo educativo*, en Perazza, R. (Comp.) *Pensar lo Público. Notas sobre la educación y el Estado.* Aique. Buenos Aires.
- Pérez Gómez (1992) *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia.* En *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata.
- Puiggrós, A. (1997) *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo.* Galerna. Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (1982) *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1900).* CEAL. Buenos Aires.
- Varela- Álvarez Uria (1991) *Arqueología de la escuela.* Ed. de la Piqueta, Madrid.

Artículos seleccionados
Convocatoria: Educación

El concepto de familia y la formación académica en Trabajo Social

Claudio Robles* y Lía Di Ieso**

Fecha de recepción: 14 de diciembre de 2011
Fecha de aceptación: 28 de febrero de 2012
Correspondencia a: Claudio Robles
Correo electrónico: mgclaudiorobles@gmail.com

* UBA-UNLaM; Magíster en Trabajo Social.

** UNLaM-CONICET Lic. en Trabajo Social.

Resumen:

Este trabajo recoge algunos de los resultados de la investigación "Representaciones del concepto familia en estudiantes de Trabajo Social", realizada por los autores en el marco del Programa de Incentivos para docentes investigadores en el período 2009-2011. Nuestro punto de partida señala que dichas representaciones conforman un habitus que delinea el modo de interpretar la realidad, lo que hace necesario reconocerlas, reflexionar críticamente en torno a ellas y someterlas a un proceso de transformación, que partiendo del sentido común permita construir conocimiento científico. Ello es aún más necesario si entendemos la centralidad que revisten dichas representaciones sobre las familias a la hora de intervenir profesionalmente junto a ellas.

Partimos de conceptualizar las categorías familia, representación social y habitus para luego hacerlas dialogar con los discursos de los/as encuestados/as y entrevistados/as, estudiantes de Trabajo Social que inician, promedian o concluyen su carrera de grado. Sostenemos que la formación académica opera a nivel de la construcción de mediaciones conceptuales de la realidad, re-significando lo aprendido, abandonando patrones uniformes que regulan la categoría familia e interpelando modos de naturalización de los procesos sociales. Esa tarea supone la capacidad para trabajar las prenociones y prejuicios que los/as estudiantes traen al espacio académico a efectos de su posterior problematización.

Palabras clave: Familias, representación social, formación académica.

Resumo

Este artigo apresenta alguns resultados da pesquisa "Representações do conceito família em estudantes de Trabalho Social", realizado pelos autores no âmbito do Programa de Incentivos para professores pesquisadores no período 2009-2011. Partimos supondo que essas representações formam um habitus que descreve o modo de interpretar a realidade, tornando-se necessário reconhecer, pensar criticamente sobre elas e submetê-las a um processo de transformação, que do senso comum permita a construção de conhecimento científico. Isto é ainda mais necessário se entendermos a centralidade dessas representações sobre famílias quando trabalhamos profissionalmente com elas.

Começamos conceituando a categoria família, representação social e habitus para depois discuti-las com os discursos dos/as consultados/as, estudantes que iniciam, mediam ou concluem a carreira. Defendemos que a formação acadêmica trabalha na construção de mediações conceituais da realidade, re-significando o aprendido, deixando padrões uniformes que regem a categoria família e questionando modos de naturalização dos processos sociais. Esta tarefa envolve a capacidade de trabalhar os preconceitos que os estudantes trazem para o espaço acadêmico para sua posterior problematização.

Palavras chave: famílias, representação social, formação acadêmica.

Introducción

El texto que aquí presentamos recoge algunos de los resultados de la investigación "Representaciones del concepto familia en estudiantes de Trabajo Social", correspondiente al Programa de Incentivos para docentes investigadores, que se llevara a cabo en el Dpto. de Humanidades y Ciencias Sociales de la Univ. Nacional de La Matanza, en el período 2009-2011.

Nos hemos propuesto indagar las representaciones sociales que portan las/os estudiantes de Trabajo Social acerca del concepto 'familia' -si las mismas guardan relación con criterios de normatividad o, si contrariamente dan lugar a la diversidad y heterogeneidad- y sus eventuales efectos sobre la intervención profesional. Nos interesa-

mos por identificar las posibles relaciones entre esas representaciones y la estructura familiar del/la estudiante y si es posible advertir un proceso de reformulación de dichas representaciones sociales a lo largo del proceso de formación académica. Finalmente nos propusimos reflexionar respecto a las estrategias pedagógicas que deberían implementarse en el análisis y tratamiento de las nociones que portan las/os estudiantes desde sus experiencias familiares cotidianas.

Encuadre metodológico

Si bien la formulación de nuestras hipótesis de trabajo no persiguen la finalidad de probarlas o refutarlas, sino antes bien orientar el proceso de investigación, es preciso señalar que partimos de dos ideas centrales: 1) la concepción de familia de

los estudiantes de Trabajo Social de la UNLaM está fuertemente asociada a los modelos tradicionales familiares y 2) dichas representaciones sociales conforman un habitus que sustenta la intervención profesional y configura determinadas prácticas de los/as trabajadores/as sociales.

Hemos desarrollado una investigación básica respecto de su naturaleza y descriptivo-exploratoria respecto de su diseño y profundidad. El objeto de estudio fue abordado desde una estrategia metodológica que contempló aspectos cuantitativos y cualitativos, siendo la unidad de observación la carrera de Trabajo Social de la UNLaM. El alcance temporal fue de tres años.

Las indagaciones teóricas nos condujeron a la definición de cuatro dimensiones de análisis (personal, familiar, representacional y formativa) y sus respectivas variables e indicadores, a partir de las cuales se confeccionaron los correspondientes instrumentos de recolección de información (cuestionario autoadministrado y entrevista en profundidad).

La dimensión personal se orientó a disponer algunos datos personales de los/as estudiantes que permitieran apreciar los perfiles subjetivos de quienes componen nuestro universo, mostrar promedios estadísticos y analizar tendencias. La dimensión familiar abarca algunos datos acerca de las familias de origen de los/as estudiantes. Ambas dimensiones permitieron conformar un perfil sociodemográfico de las/os consultadas/os.

La dimensión representacional se vincula a las ideas que giran en torno al concepto de familia que cada estudiante sostiene. Por último, la dimensión formativa indaga sobre el momento que se transita en la carrera y la incidencia de la formación académica en las representaciones sobre el concepto de familia.

En los aspectos cuantitativos, los datos fueron tratados de modo estadístico, con presentación final de frecuencias absolutas y cruzamientos de información. A los fines del abordaje cualitativo, se llevaron a cabo ocho entrevistas semi-estructuradas a una muestra intencional y no probabi-

lística de estudiantes de Trabajo Social. Se seleccionaron los casos de mayor potencial informativo, quienes actúan como informantes claves. Mediante esta técnica se privilegió la obtención de información referida a la percepción que tienen los informantes respecto de su concepto de familia. El cruzamiento de los abordajes cuantitativo y cualitativo se realizó en base a la denominada triangulación metodológica, que permite tener una comprensión más efectiva del objeto de estudio ya delimitado.

Consideraciones centrales del entramado teórico

El concepto de familia

El desarrollo de la investigación comprendió una revisión exhaustiva y sistemática de la bibliografía disponible centrada en el tema general y en tal sentido se abordaron cuestiones referidas a los períodos en la evolución histórica de la familia, para llegar a la familia contemporánea y monogámica. Partiendo de Engels (1986) destacamos que la monogamia no resultó del acuerdo entre el hombre y la mujer, ni fue una forma elevada de matrimonio sino que significó una forma de esclavitud de un sexo por otro. O como señala el autor: *“El primer antagonismo de clases que apareció en la historia coincide con el desarrollo del antagonismo entre el hombre y la mujer en la monogamia; y la primera opresión de clases, con la del sexo femenino por el masculino. La monogamia fue un gran progreso histórico, pero al mismo tiempo inaugura, juntamente con la esclavitud y con las riquezas privadas, la época que dura hasta nuestros días y en la cual cada progreso es al mismo tiempo un regreso relativo, y el bienestar y el desarrollo de unos verifican a expensas del dolor y de la represión de otros”* (Engels, 1986: 61).

Therborn (2007) sostiene que la familia y el matrimonio no están desapareciendo ni convirtiéndose sólo en otro ejemplo de relación social, sino que siguen siendo la institución dominante de las relaciones sexuales y generacionales en el mundo. Asimismo, enfatiza que la afirmación de la igualdad de sexos y de géneros no tiene precedentes históricos y, por lo menos a un nivel global, parecen ser irreversibles. Ariza y de Oliveira (2003)

también señalan que las transformaciones operadas en torno a la familia en América Latina apuntan hacia la flexibilización del modelo tradicional de familia, más que a una crisis de la institución familiar como tal. Como afirma Roudinesco: *"Lo que perturba a los conservadores de todos los pelajes ya no es la impugnación del modelo familiar sino, al contrario, la voluntad de someterse a él. Excluidos de la familia, los homosexuales de antaño eran al menos reconocibles, identificables, y se los marcaba y estigmatizaba. Integrados, son más peligrosos por ser menos visibles"* (2003: 10).

A los fines de conceptualizar la institución familia, hemos puntualizado que el Derecho la ha comprendido en tanto *"conjunto de personas entre las cuales existen vínculos jurídicos, interdependientes y recíprocos, emergentes de la unión intersexual, la procreación y el parentesco"* (Zanoni, 1989). Dicha definición deviene caduca al no adecuarse a las modificaciones en torno al matrimonio civil en la Argentina, que hacen posible el matrimonio entre personas del mismo sexo, al tiempo que restringe las relaciones familiares a los vínculos estrictamente jurídicos. Compartimos algunas conceptualizaciones de familia realizadas desde la Sociología, entre las que destacamos a Göran Therborn (2007), Sonia Montaña (2007) y en nuestro medio Elizabeth Jelin (1994, 2007).

Therborn (2007) expone un análisis institucional comparativo de las familias en el mundo, considerando tres dimensiones o aspectos de la institución familiar: la regulación del orden sexual, la estructura de poder interno -patriarcado y poder familiar- y los resultados en cuanto a hijos o fecundidad. Con respecto a las características de los actuales modelos y tendencias de la familia, el autor indica que los mismos pueden resumirse en tres palabras: complejidad, contingencia y contradicción. Complejidad, en el sentido de la coexistencia y entrelazamiento de las formas familiares; contingencia de relaciones, debido a las opciones y accidentes que siguen al debilitamiento de la regulación institucional; y contradicción entre preferencias, situaciones y recursos.

En tanto, Sonia Montaña (2007) afirma que el concepto funcionalista de familia la concibió como institución destinada a atender las ne-

cesidades básicas, materiales y emocionales y a perpetuar el orden social, y que se ha llegado a reconocer que el feminismo ha tenido una gran repercusión al poner en tela de juicio la visión de la familia como ámbito armonioso e igualitario. Gracias a este debate, se ha pasado a entender la complejidad y diversidad de las familias, buscando superar la disociación simbólica entre las esferas pública y privada, planteando la articulación (simbólica y práctica) entre ambas y tratando de incorporar en la familia los principios de la democracia y el imperio de la ley, siendo probablemente el hecho más notable en este ámbito la penalización de la violencia doméstica en prácticamente todos los países.

Jelin (1998) sostiene que las tres dimensiones que conforman la definición clásica de familia (sexualidad, procreación y convivencia) han sufrido enormes transformaciones, evolucionando en direcciones divergentes. Es en este sentido que tales categorías resultan insuficientes a los efectos de conceptualizar las familias. La autora comprende a la familia como *"una institución social anclada en necesidades humanas universales de base biológica: la sexualidad, la reproducción y la subsistencia cotidiana. Sus miembros comparten un espacio social definido en términos de relaciones de parentesco, conyugalidad y pater/maternalidad. Se trata de una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y distribución, con su propia estructura de poder y fuertes componentes ideológicos y afectivos, pero donde también hay bases estructurales de conflicto y lucha. Existen en ella tareas e intereses colectivos, pero sus miembros también poseen intereses propios diferenciados, enraizados en su ubicación en los procesos de producción y reproducción"* (2007: 95). Asimismo y abordando la problemática de la violencia doméstica, Jelin plantea la familia como un espacio paradójico: es el lugar del afecto y la intimidad, pero es también el lugar privilegiado para el ejercicio de la violencia.

Entre los hechos societales más significativos que han operado transformadoramente en las familias podemos mencionar: la defensa de los derechos de las minorías sexuales; la lucha de las mujeres por la igualdad de género; los movimientos feministas; la adopción; el derecho al aborto; el divorcio; la incorporación sostenida de la mu-

jer al ámbito productivo; la tenencia compartida; la inseminación artificial; la unión civil de parejas del mismo sexo; el derecho a morir; la donación de semen; el alquiler de vientres; la disminución de matrimonios; el aumento de parejas convivenciales; el matrimonio igualitario; los cambios en los roles parentales, sólo para citar algunos.

El matrimonio (y su indisolubilidad religiosa, en algunos casos) ha sido la institución por excelencia que ha reforzado aquella idea tradicional de familia, erguida sobre los pilares del parentesco, la convivencia y la sexualidad (heterosexual). Desde tales parámetros, difícilmente pudiera hablarse libremente de relaciones concubinarias, uniones homosexuales, parejas divorciadas, familias ensambladas, mujeres sin pareja que adoptan un niño, etc. Estas modalidades de relación e interacción vienen imponiéndose en el escenario colectivo, recreando la concepción tradicional y patriarcal que de la familia se tenía.

La familia patriarcal convive en la actualidad con otras configuraciones familiares, aunque el imaginario social perpetúe la representación de la familia nuclear como ideal familiar, casualmente llamada “familia tipo”. Se trata, sin lugar a dudas, de un proceso de disciplinamiento social y moralización de los procesos familiares, que Jacques Donzelot (2008) describe como “policiamiento”. Para Donzelot, la familia se constituyó en reina y prisionera del Estado, recayendo sobre ella los medios de control para solidificarla, fomentarla y evitar su derrumbe. También Roudinesco se expresa en ese sentido, al afirmar: “*las instituciones educativas, sociales, médicas y culturales organizaron la vida privada de todos para hacer de la familia el foco normativo de una individualidad ciudadana y democrática*” (2003: 157).

Los avances tecnológicos han derribado la certeza de que la concepción es el resultado de una relación sexual entre un hombre y una mujer. Nuevas maternidades y nuevas paternidades se despliegan en el marco de las nuevas configuraciones familiares y obligan a reformular los marcos conceptuales desde los cuales se interpretó la realidad de los sujetos. Tener dos madres o tener dos padres, hoy ya no escandaliza y la sociedad deberá seguramente prepararse para enfrentar

los desafíos de otras y diversas configuraciones familiares, aún silenciadas pero no por ello inexistentes.

De Jong se pregunta por qué interpelar a la familia como una constitución estática y prototípica, afirmando que se trata de un estereotipo que vuelve a los sujetos incapaces de dar cuenta de las vidas concretas de las múltiples familias (2001: 135). Esta autora plantea la necesidad de “comprender a cada familia en la materialidad de su existencia, como un producto histórico cultural particular y singular en su constitución” y enfatiza que la familia tradicional, como ideario de la modernidad, prácticamente ya no existe. Para de Jong, la familia no es un producto ideal sino un producto real que se constituye “como puede”, históricamente y en relación a un tiempo y un espacio determinados (como espacio instituido socialmente e instituyente en la vida de los sujetos). Por esta razón, de Jong alerta sobre la necesidad de abandonar criterios de normalidad para referirnos a la familia y enfatiza que frente a la heterogeneidad de formas que la familia adquiere se pretende una homogeneización de la organización familiar.

Como hemos descrito en otro trabajo, pensar hoy las familias, implica desembarazarnos de fuertes ideas preconcebidas que nos indicaban con escaso margen de incertidumbre, a qué debemos llamar familia. “*La clásica representación social de la familia como la unidad entre un padre, una madre y uno o más hijos está sufriendo (deberíamos decir que también está gozando) de importantes transformaciones. La mayor aceptación social del divorcio, la homosexualidad, los procesos de liberación femenina y los cambios en el rol masculino, entre otros fenómenos sociales que han logrado mayor visibilidad en el escenario contemporáneo, han hecho posible abandonar la idea totalitaria de la familia tradicional y comenzar a caminar nuevas formas de ser familia. Ocurre que tras la prescripción de una única forma de ser familia, toda formación que se apartara de la norma pasaba a la categoría de “problema” y así debía ser pensada*”. (Robles, 2004: 30)

Para Eva Giberti (2005) la noción familia resulta polisémica, en tanto que la subjetividad de los miembros de la familia está ligada a la precariedad y polisemia que resultan de la identidad política,

económica y psicológica de sus miembros. Señala esta autora que *"las nuevas organizaciones familiares no son nuevas; nuevo es el registro de lo que existía, omitido, silenciado o negado"* (2005: 342).

En un estudio hecho con familias que viven en un barrio de la periferia de São Paulo, Szymanski (1992) observó que al mismo tiempo en que las familias iban adaptándose a los problemas cotidianos, había un modelo de familia por detrás, que era invocado por la familia cuando se hacía autocrítica de su modo de vivir. Al modelo dieron el nombre de familia pensada; al modo de vivir cotidiano llamaron familia vivida.

Este pensado-modelo, impersonal y recibido en la sociedad, también es formado en el transcurso de la vida en familia. Expectativas, reglas, creencias y valores van siendo también construidos dentro de la cultura familiar. Cada persona tiene expectativas, creencias, valores e interpretaciones propias en relación a la familia que quiere (o no) construir. Se pueden entonces observar por lo menos tres vertientes en la formación de ese pensado: lo cultural y social más amplio, lo familiar y lo social más restringido y lo individual.

La familia vivida, en tanto, se refiere a los modos habituales de los miembros de una familia; es la que aparece en el concreto del cotidiano y que podrá o no estar de acuerdo con la familia pensada. Señala la autora que esta solución, que fue una elección de una posibilidad que apareció como la viable en un momento determinado, tiene el carácter de realidad vivida, distante muchas veces de un pensado idealizado, que no conoce barreras para su realización. Por ello en ocasiones se vive en una nostalgia de un pensado irrealizado e irrealizable cuando no se encaran las soluciones como viabilizaciones de elecciones hechas según las posibilidades y límites del momento.

Los conceptos "representación social" y "habitus"

El principio básico que guió esta indagación es el reconocimiento de que las representaciones que se construyen acerca de un determinado hecho o fenómeno modelan, conforman, delinean ciertos

habitus, que produce, luego, determinadas prácticas sociales y modos de comprender el mundo. Partimos de la consideración de las representaciones sociales como constituidas y constituyentes de un imaginario social en el que existen anclajes significativos, que se encuentran determinados por situaciones históricas y socioculturales que conforman la matriz de las prácticas cotidianas.

La importancia de las representaciones sociales radica en que la representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros, incide en el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo, al tiempo que *"condensa en una imagen cosificante historia, relaciones sociales y prejuicios"* (Jodelet, 1986: 470-471).

Jodelet propone la siguiente definición de representación social: *"El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal..."* (1986: 475). Agrega la autora que la representación social es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura, destacando el carácter sorprendentemente dual de las representaciones sociales, que las hace tanto innovadoras como rígidas, tanto movientes como permanentes, y en ocasiones, en el seno de un mismo sistema.

En opinión de Moscovici (1986) las representaciones sociales no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad y se determinan por las personas a través de sus interacciones.

La noción de "habitus" fue introducida y desarrollada ampliamente por Pierre Bourdieu, como

uno de los conceptos (junto al de campo y capital) organizadores de su obra. Siendo el habitus “lo social encarnado”, se lo identifica como un conjunto de relaciones históricas ‘depositadas’ dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción. Se trata de un “*sistema de disposiciones duraderas y trasladables que funciona como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y designa también una manera de ser, un estado habitual (especialmente del cuerpo) y, en particular, una disposición, tendencia, propensión o inclinación*”. (Bourdieu y Wacquant, 2005: 47)

Reseña Alicia Gutiérrez (1994) que el concepto de habitus ha sufrido modificaciones a lo largo de la obra de Bourdieu y es en sus últimos trabajos donde plantea de manera explícita la posibilidad de modificar los habitus -y con ello las prácticas-, mediante un proceso de socioanálisis, rescatando de este modo la capacidad de invención e improvisación del agente social. Mediante un proceso de control reflexivo, el agente social puede explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades contenidas en su sistema de disposiciones y con ello, tomar distancia respecto a esas disposiciones.

Acerca de la perdurabilidad del habitus importa resaltar que, si bien perdurable, el habitus está sujeto a posibles cambios “*El habitus no es el destino que alguna gente lee en él. Producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones constantemente sujeto a experiencias, constantemente afectado por ellas de una manera que o bien refuerza o bien modifica sus estructuras. ¡Es perdurable pero no eterno! Dicho esto, debo añadir de inmediato que hay una probabilidad, inscripta en el destino social asociado a condiciones sociales determinadas, de que las experiencias confirmen el habitus, porque la mayoría de la gente está estadísticamente constreñida a encontrar circunstancias que tiendan a coincidir con aquellas que originalmente conformaron sus habitus*”. (Bourdieu y Wacquant, 2005: 195)

Aquello que nos interesa en este trabajo es conocer cuáles son los aspectos que contribuyen a conformar determinados habitus, en tanto categorías de percibir y apreciar la realidad, es decir las determinaciones contextuales que inciden en

el modo de comprender las familias. El propósito final es conocer cuáles son las circunstancias que pueden hacer propicia cierta modificación de los habitus referidos al modo en que se conceptúan y comprenden las familias. Es decir, bajo qué condiciones este sistema de disposiciones duraderas que es el habitus, puede manifestar modificaciones y de qué modo la formación académica participa en ellas.

El contexto de producción de las representaciones sobre familia

Asistimos a un proceso de profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales; las políticas neoliberales aplicadas desde la última dictadura militar hasta fines del pasado siglo han impactado fuertemente en las organizaciones familiares, alterando sus dinámicas internas y obligando a nuevas modalidades de producción y reproducción material y social de la vida. La Argentina ha sufrido un proceso de deterioro de tal magnitud, que ha impactado negativamente en su economía, su producción cultural, su desarrollo socio-comunitario y, por supuesto y como no podía ser de otro modo, en el lazo social y la dinámica de los grupos familiares. La cultura del liberalismo individualista, el terrorismo de Estado, la farandulización de la política y la devastación de lo público, no han sido ajenas en sus efectos a los procesos vividos por las familias, que fueron quedando sumidas a su propia suerte, desprovistas de toda protección estatal y carentes de posibilidades de proyectar.

La descripción precedente ha convivido junto a otros cambios singulares en la dinámica societaria, entre los cuales podemos mencionar la recuperación del estado de derecho en la vida institucional del país y el advenimiento de medidas de franco progresismo, tales como la sanción de la ley de divorcio y el juicio y castigo a las juntas militares de la última dictadura argentina.

Desde principios de este nuevo siglo y tras la pérdida de representatividad de la política, nuestro pueblo viene reconquistando el valor que ella tiene, así como la protección de los derechos, ampliando la base de sus derechos civiles, políticos

y sociales, lo que equivale a hablar de una ampliación de la ciudadanía, que comienza a sentar las bases para procesos de ciudadanía más integrales. Se va alejando, así, de los procesos de baja intensidad y formalidad que caracterizaron el período precedente, tras la reapertura y consolidación de gobiernos democráticos. Se observan signos de una evidente problematización de los criterios de normatividad que han dominado las reflexiones pasadas en torno a las familias, que se traducen en la sanción de la ley de matrimonio igualitario, los debates en torno a la despenalización del aborto y la cada vez más masiva adhesión que recogen, como ejemplo paradigmático de cambio social, las marchas del orgullo de la comunidad LGBT, sólo para señalar algunos ejemplos.

Éste es el escenario, dramático, complejo, contradictorio, inestable y esperanzador en el cual nuestros/as estudiantes encuestados/as y entrevistados/as han visto desarrollar sus procesos de crianza y de educación formal y donde han forjado sus matrices de aprendizaje. Progresión y regresión han sido características de la vida institucional argentina, perspectiva desde la cual es posible pensar que las nociones de familia también habrán de inscribirse en el marco de ese escenario carente de univocidad.

Principales resultados alcanzados

Inicialmente es preciso señalar que las representaciones sociales de quienes conforman la muestra de esta investigación representa un mosaico de una relativa diversidad que no autoriza a realizar generalizaciones, a las que tampoco hemos pretendido acceder en este estudio.

El perfil de las personas consultadas en la presente investigación indica que se trata mayoritariamente de mujeres, de entre 21 y 25 años; que no conformaron parejas convivenciales; se desempeñan como empleada administrativa o similar; dispone de bajos ingresos; reside en La Matanza y convive en un hogar nuclear o extenso, conformado por 3 ó 4 miembros, con predominio de jefatura masculina. Es este carácter de la muestra el que habrá que considerar a los fines de evaluar

los resultados obtenidos, no resultando ajeno al análisis, por ejemplo, el hecho de que se trata de una mirada eminentemente femenina de la realidad familiar.

Hemos podido advertir de manera recurrente la consideración por parte de nuestros/as encuestados/as y entrevistados/as referida a que una familia requiere para serlo de la existencia de cualquier tipo de vínculos, o cualquier adulto significativo que produzca una unión entre sus miembros como familia. Esta idea, sin embargo, coexiste junto a un cuarto de consultados/as que no está de acuerdo con la idea de que homosexuales y lesbianas estén en condiciones de ser padres y/o madres. Se trata de una contradicción que relativizaría las respuestas referidas a qué miembros se considera familia, remitiendo a los roles tradicionales de padre y madre como indispensables para la conformación de la familia.

Si bien existe, por parte de los/as consultados/as, un alto grado de aprobación respecto de los derechos de las minorías sexuales, ocupa nuestra atención la presencia de un cuarto de estudiantes para quienes esta cuestión no es así pensada. Y si ello es atendible es porque tal representación puede acarrear importantes efectos en la intervención con familias, colisionando con los derechos consagrados en torno a las minorías sexuales y los principios éticos que regulan la profesión.

Un fenómeno similar opera en torno al acuerdo que existe en que el cuidado y la protección de los/as niños/as es independiente de la condición sexual de quien lo ejerce, por un lado, y el desacuerdo respecto de que los/as niños/as menores de 5 años sean cuidados indistintamente por la madre o el padre, así como que gays y lesbianas puedan ser padres/madres. Pareciera operar un acuerdo formal sobre la diversidad sexual, que muestra su endeblez en la perpetuación de la idea que sostendría que la madre es la persona más apta para el cuidados de los/as hijos/as.

La elección de las tres funciones más importantes realizadas por padres y madres en la familia permitió conocer que las representaciones de los/as estudiantes de Trabajo Social reproducen,

en general, el estereotipo sobre las funciones socialmente asignadas al padre, como proveedor y a la madre, como continente afectiva, sobredimensionándose el lugar de ésta en la crianza.

El padre muy excepcionalmente es representado en cuestiones que resultarían socialmente femeninas, mientras que se espera que la madre también desempeñe las funciones socialmente asignadas al varón. Respecto de la realización-organización de las tareas domésticas y el control del desempeño escolar de los hijos/as, la madre octuplica y septuplica la misma expectativa referida al padre. En tanto, el sostén económico del hogar representa en la madre unas tres veces menos que la misma expectativa respecto del padre. Hemos destacado también como dato alentador en la representación de la función paterna, la expectativa de contener afectivamente a los/as hijos/as, función que no muestra una importante distancia respecto a la expectativa materna. Otro dato alentador es la función de compartir el tiempo libre con los hijos/as, que para el caso del padre es mayor que en la expectativa materna.

El ideal de familia -construido no sólo a partir de la intervención efectiva de los padres sobre el sujeto, sino también desde las instancias educativas y las organizaciones comunitarias que participan en ese proceso- tiende a silenciar y sancionar algunos de los aspectos que hacen de las familias instituciones transformadoras del sujeto y del contexto en el que aquél se conduce. La diferencia, la autonomía y la libertad de sus miembros no integran en la representación de los/as estudiantes consultados/as aspectos relevantes del ideal de familia. Del mismo modo que al sujeto le es difícil asumirse reconociendo aquello que lo instituye como tal, las respuestas muestran que el ideal de familia recoge una inmensa cantidad de condiciones socialmente aceptadas que excluyen lo diverso.

Otro aspecto que se despliega a partir de las observaciones realizadas radica en la diferencia entre mi ideal y un ideal. Las respuestas recogidas permiten advertir que mientras un ideal alude a lo prototípico y estandarizado socialmente, mi ideal hace referencia al personal modo de construir el deseo para la propia realidad familiar, algo

singular y no universal. Un ideal como único, irreducible, a cuya existencia el sujeto se opone, EL ideal, sin perjuicio de anhelar cierta forma de vivir en familia, MI ideal. Independientemente de las diferencias que se establecen entre un ideal y mi ideal, entendemos necesario profundizar estos aspectos, puesto que siempre existe el riesgo de pretender instituir mi ideal en términos de un ideal, con sus devastadoras consecuencias para la intervención profesional.

Entendemos que el concepto familia ideal representa, entonces el correlato de ese yo ideal que no conoce censura y por consiguiente, incluye un sinnúmero de expectativas que brinden respuesta a los deseos inconmensurables del sujeto. La familia ideal intentará responder a esa expectativa narcisista, infantil y omnipotente y seguramente ésta sea la razón por la cual se concluye que la familia ideal no existe. Ahora bien, ¿de qué se trata el ideal de familia? De un conjunto de conductas, socialmente aprendidas e idealizadas, que marcan el horizonte por el medio del cual se intentan recuperar algunas de las aspiraciones abandonadas por el sujeto al renunciar a la familia ideal.

La referencia a un ideal de familia descende ostensiblemente en el avance de la carrera, aunque ese ideal persiste, independientemente de la formación académica, toda vez que está presente en el 27% de quienes sí están finalizando sus estudios. Operaría en estos casos un proceso de profundización conceptual que va desde la familia pensada a la familia vivida, o como hemos denominado en este estudio, un “ideal situado”, adaptado activamente a la realidad y plausible de modificaciones y variaciones.

Las descripciones realizadas por los/as estudiantes consultados/as dan cuenta de que ese ideal de familia muestra el altísimo nivel de expectativas que pesan sobre la función de la familia, lectura desde la cual es posible advertir los profundos desfases que se producen entre lo que las familias pueden ser y hacer y aquello que se les deposita prescriptivamente, desde un alto monto de exigencia. Esta representación de las familias también impacta en los sujetos y sus propias prácticas, condicionándolas y contribuyendo a su reproducción.

Brindar una definición de familia -tal como se solicitaba en los instrumentos de recolección- implica, necesariamente, la puesta en práctica de un determinado ideal, aunque se niegue su existencia. Su definición supone el despliegue de un juego de expectativas en torno a lo esperado por cada sujeto y en tal sentido resulta singular que el 94% de los/as consultados/as ofrecieran una definición, aviniéndose a la consigna. La definición de familia brindada por los/as estudiantes recoge, en general, expectativas en torno al bienestar, la cohesión y protección de todos sus integrantes, excluyendo toda referencia al conflicto, el poder y la lucha que también se despliegan en su interior.

La información recabada muestra la eficacia que adquieren los procesos formativos a nivel académico en el sentido de reflexionar los conceptos previos que se disponen respecto de una porción de la realidad. Todo indica que cursar la asignatura que trata los contenidos específicos de familia implica para los/as estudiantes una instancia de importante contribución a aquel proceso. En efecto, el pasaje por la asignatura Trabajo Social III (Intervención con Familias) constituye un momento muy importante en la tarea de revisión conceptual y personal de la idea de familia, según surge del discurso de algunos/as entrevistados/as, dando cuenta así de la centralidad que dicha asignatura adquiere en el proceso de aprendizaje, produciendo una 'movilización' que interpela los conceptos y las propias experiencias.

El impacto de la formación académica opera a nivel de la construcción de mediaciones conceptuales de la realidad, a través de las cuales es posible re-significar y articular en la práctica los contenidos aprendidos, connotar el significado de los conflictos, desacuerdos y diferencias en las familias, desnaturalizando los procesos que han sido concebidos como naturales, en los que la costumbre y la tradición resultan interpeladas desde el espacio académico, en tanto lugar privilegiado de análisis crítico de la realidad, conduciendo a revisiones y algunas modificaciones.

Una de las expresiones de ese cambio es la consideración de la familia como una construcción, lo

que equivale a abandonar los patrones uniformes que regulan la categoría familia. Ello pone en evidencia la posibilidad de revisión de los hábitos por medio de los procesos de formación académica. Esa tarea supone la capacidad para trabajar las prenociones y prejuicios que los/as estudiantes traen al espacio académico, sin negarlos o censurarlos a efectos de poder problematizarlos.

A modo de cierre

La presente investigación ha servido para interpelar la tarea docente que venimos desarrollando y ello es así puesto que es preciso puntualizar acerca de la necesidad de no utilizar categorías estereotipadas que tienden a la cosificación y estigmatización de las familias. No obstante, es preciso destacar que la efectividad de los procesos de formación académica nunca resulta total y prueba de ello es una importante cantidad de estudiantes que no modifican sus conceptos previos. Ello muestra el orden del hábito en tanto social encarnado y que en algún punto se vuelve poco permeable a la transformación; de allí la importancia de revisar en todo momento lo que pensamos y transmitimos, incorporando la práctica de la supervisión y el trabajo sobre sí, como un aspecto reflexivo de la práctica profesional. Sabemos que ello contribuirá a la consolidación de matrices más flexibles del modo de concebir la familia.

Re-pensar las representaciones que las/os estudiantes de Trabajo Social tienen sobre las familias, supone reconocer los diversos elementos presentes, identificando contradicciones y posibilidades de re-construcciones. Ello a su vez implica concebir la formación académica como una acción pedagógica en la que confluyen procesos subjetivos asociados a los cognitivos.

Esta tarea de pensar críticamente sobre dichas representaciones también se ubica en relación con una concepción de identidad y práctica del Trabajo Social dinámica y en permanente necesidad de ser reflexionada en sus tres dimensiones constitutivas: teórico-metodológicas (saber); técnico-operativa (hacer) y ético-política (poder). Urge pensar las familias no sólo desde sus condi-

ciones concretas de existencia, sino desde las distintas modalidades que ellas adopten. Creemos que de este modo estaremos contribuyendo a la

consolidación de prácticas emancipatorias que partan del respeto a la diversidad y amplíen los márgenes en el ejercicio de la ciudadanía.

Bibliografía

- Ariza, M. y de Oliveira, O. (2003). *Acerca de las familias y los hogares: estructura y dinámica*. En Wainerman, Catalina (compiladora). *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*. UNICEF-Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- De Jong, E.; Basso, R.; Paira, M. (comp.) (2001). *La familia en los albores del nuevo milenio*. Espacio Editorial. Buenos Aires.
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Engels, F. (1986) *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Edit. Cartago. Buenos Aires.
- Giberti, E. (2005). *La familia, a pesar de todo*. Noveduc. Buenos Aires.
- Gutiérrez, A. (1994). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Jelin, E. (1994). "Familia: crisis y después..." En Wainerman, Catalina H. (comp.) *Vivir en Familia*. UNICEF-Losada. Buenos Aires.
- Jelin, E. (1998). *Pan y afectos. La transformación de la familia*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Jelin, E. (2007). "Las familias latinoamericanas en el marco de las transformaciones globales". En Arriagada, Irma (coord). *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. En Moscovici, Serge. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales. Barcelona. Paidós.
- Montaño, S. (2007) *El sueño de las mujeres: democracia en la familia*. En Arriagada, I. (coord). *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós. Barcelona.
- Robles, C. (2004). *La intervención pericial en Trabajo Social*. Espacio Editorial. Buenos Aires.
- Roudinesco E. (2003). *La familia en desorden*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Buenos Aires.
- Szymanski, H. (1992). "Trabajando con familias". *Estatuto del niño y del adolescente. Cuadernos de acción*. Instituto de estudios especiales. Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Centro Brasileiro para la Infancia y la Adolescencia Ministerio de Acción Social. Traducción: Claudio Robles.
- Therborn, G. (2007) *Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI*. En Arriagada, I. (coord). *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.
- Zanoni, E. (1989) *Derecho civil. Derecho de familia*. Tomo 1, 2ª. Edición. Editorial Astrea. Buenos Aires.

Artículos seleccionados
Convocatoria: Educación

La participación social de las personas mayores en el campo de la educación pública universitaria

Romina Manes*

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2012
Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2012
Correspondencia a: Romina Manes
Correo electrónico: rominamanes@yahoo.com.ar

* Docente Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Resumen:

Las nociones de campo y habitus postuladas por Bourdieu conforman el marco de la noción sociológica de construcción social de la edad y la vejez. Desde esta perspectiva, la edad es considerada es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable. La noción de edad es diferente, en su extensión, contenido y sentido, dentro de cada campo y clase social particular.

En los diferentes espacios educativos para adultos mayores dentro de las universidades, se destaca el rol del trabajador social, como facilitador del acceso a las distintas instancias de enseñanza-aprendizaje y de intercambios con la comunidad en la que se inscribe la universidad.

La universidad es un espacio propicio para que todos los adultos mayores tengan acceso a la educación sin limitaciones sociales, económicas o culturales. El trabajador social interviene con el fin de formar para transformar. La educación permanente pensada como un derecho social; es uno de los pilares que orientan la práctica profesional de los trabajadores sociales en la universidades públicas, apostando al aprendizaje permanente, como forma de inclusión social y de desarrollo personal.

Palabras clave: Campo educativo - Trabajo social - Vejez.

Resumo

O conhecimento ligeiro do campo e o habitus postulados por Bourdieu conformam-se o frame da noção sociológica da construção social da idade e do oldness. Deste perspective, a idade é considerada é uns dados biológicos manipulados social e manipulable. A noção da idade é diferente, em sua extensão, índice e sentido, dentro de cada campo e classe social particular.

Nos espaços educative diferentes para adultos mais grandes dentro das universidades, o rolo dos carrinhos sociais do trabalhador para fora, como o planner educacional e de exemplos diferentes da instrução-aprendizagem e dos intercâmbios com a comunidade em que a universidade regista.

A universidade é um espaço para todos os idosos tenham acesso à educação sem constrangimentos sociais, económicos ou culturais. Os trabalhadores sociais intervém a fim de transformar a forma. Educação continuada concebida como um direito social, é um dos pilares que norteiam a prática profissional dos assistentes sociais nas universidades públicas, comprometendo-se a aprendizagem ao longo da vida como meio de inclusão social e desenvolvimento pessoal.

Palavras clave: Campo Educative, trabalho social, oldness.

Introducción

El envejecimiento de las poblaciones es un fenómeno en aumento en todo el mundo y particularmente en nuestro país. "En el 2007, el 10,7% de la población mundial tenía 60 años o más y se proyecta para el 2025 el 15 % y para el 2050 el 21,7%. Es decir que en el 2050 habrá 2.000 millones de personas que tendrán más de 60 años en el mundo" (DiNaPAM, 2010, 6). Según los datos del Censo 2010 realizado por el INDEC, en Argentina el porcentaje de personas mayores de 65 años en sobre la población total es del 10,2%, y el porcentaje de personas de 80 años sobre el total de la población asciende al 2,5%.

Este aumento de la población mayor propone una reflexión acerca de las políticas que se lleven a cabo desde el Estado en relación al en-

vejecimiento y la vejez. Dentro de las acciones tendientes a la participación e independencia de las personas mayores, se encuentra la educación dentro del nivel universitario. En este sentido, es notorio el aumento que se ha producido en las últimas décadas de la oferta de diferentes formas de participación educativa de los mayores en las universidades públicas a lo largo de todo el país.

En este contexto, el lugar que adquiere el adulto mayor como estudiante, le posibilita un nuevo posicionamiento en la sociedad. Este espacio dentro de las universidades es facilitador de la construcción de un nuevo rol social, el de estudiante con capacidad de aprender y adquirir nuevos conocimientos. Esta inclusión desafía los estereotipos y prejuicios hacia la vejez. El denominado viejismo¹ queda cuestionado al incluir a los adultos mayores y darles el lugar de estudiantes, al igual que a las otras generaciones.

1. Para Salvarezza (2002) el viejismo, implica el prejuicio de un grupo contra otro, se aplica principalmente al prejuicio de la gente joven hacia la gente vieja. "Subyace en el viejismo el espantoso miedo y pavor a envejecer, y por lo tanto el deseo de distanciarnos de las personas mayores que constituyen un retrato posible de nosotros mismos en el futuro. Vemos a los jóvenes temiendo envejecer y a los viejos envidiando a la juventud". (32).

La educación para adultos mayores, al no estar relacionada directamente con la inclusión en el mercado de trabajo pone en cuestión los principios del individualismo y la competencia, y genera una apertura para los procesos grupales.

En los diferentes espacios educativos para adultos mayores dentro de las universidades se destaca el rol del trabajador social, como facilitador de distintas instancias de enseñanza-aprendizaje y de intercambios con la comunidad en la que se inscribe la universidad.

El trabajo social dentro de la interdisciplina de la gerontología realiza importantes aportes hacia la inclusión de diversos colectivos poblacionales, entre ellos los adultos mayores, en el campo educativo. Favoreciendo de esta forma, a la modificación de las nociones de vejez al posicionar al adulto mayor como estudiante universitario. En este contexto, los mayores pueden incluirse en un nuevo rol social más allá del retiro laboral.

Repensando el concepto de vejez

Distintas teorías conformaron el marco del análisis del envejecimiento y la vejez en la gerontología. Entre ellas se pueden señalar, por sus valiosos aportes al pensamiento crítico, la teoría del ciclo vital y la teoría de la actividad.

Siguiendo el análisis de Sanchez Salgado (2000) la teoría del ciclo vital, desarrollada por Berenice Neugarten, entre otros autores, en la década de 1970, sostiene que el curso de vida es un todo, por lo que la vejez presenta continuidades con la edad adulta. Se propone el análisis de la diversidad del ciclo vital a partir de tres dimensiones: tiempo vital, correspondiente a la edad cronológica; tiempo social, referido a las expectativas relacionadas con la edad y tiempo histórico que conforma el contexto político, económico y social que encuadra la vida cotidiana del individuo. Los resultados del envejecimiento están sustancialmente definidos, y facilitados u obstaculizados socialmente.

Por otro lado, la teoría de la actividad postulada por Robert Havighurst, en 1963, define a la ve-

jez como una etapa de pérdida de roles sociales como consecuencia de la jubilación y la viudez, por lo que la persona mayor debe sustituirlos por nuevas funciones. “El bienestar en la edad avanzada se alcanzará por la actividad en los papeles sociales recién adquiridos y una buena vejez requiere el descubrir nuevas funciones o los medios de conservar las antiguas” (Atchley en Sánchez Salgado, 2000: 95). Esta teoría sustenta políticas que trabajan la participación de los mayores, a través de la realización de diversas actividades educativas, recreativas y, en menor medida, productivas; que tienen a la promoción y prevención de la salud de la población mayor.

Estas teorías dan sustento a la participación e inclusión de los mayores en los diferentes espacios sociales. Luego de la jubilación y el retiro laboral se construyen nuevas formas de participación y capacitación para los mayores. La política educativa, particularmente en el nivel universitario, favorece la construcción de una nueva imagen de la vejez cuyas posibilidades de capacitación son amplias y diversas.

En este sentido, el envejecimiento puede conceptualizarse como “...un proceso dinámico y multidimensional que opera a lo largo de la vida de los seres humanos y se encuentra influido por diversos factores endógenos y exógenos por sobre las personas que, en su conjunto, contribuyen a incrementar progresivamente la tasa de mortalidad específica para la edad. Esto implica aceptar que el envejecimiento no configura una enfermedad, ni un error evolutivo, sino un proceso con múltiples causas cuyo resultado, la vejez, es tan heterogéneo en sus manifestaciones unitarias como lo son los seres humanos sujetos de las mismas” (Paola, J.; Samter, N.; Manes, R.; 2011, 33) El proceso de envejecimiento incluye factores biológicos psicológicos y sociales, en tanto proceso histórico social comprende tantas formas particulares de concebirlo como sujetos que atraviesan esta momento de la vida.

Los conceptos de habitus y campo y su relación con las nociones de vejez

Desde la sociología, el concepto de habitus postulado por Bourdieu, es superior de la dicoto-

mía entre el determinismo objetivista y el subjetivismo voluntarista. Supone que los sujetos son socialmente producidos en estados anteriores del sistema de relaciones sociales, no reductibles a su posición actual, a simples soportes de la estructura. Los sujetos no actúan libremente: sus prácticas están condicionadas por la historia anterior que ha sido incorporada en forma de habitus.

Desde esta teoría "el habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu en Criado 2004).

El habitus, en tanto, interiorización de las estructuras a partir de las cuales el grupo social en el que se ha sido educado produce sus pensamientos y sus prácticas, conformará un conjunto de esquemas prácticos de percepción y apreciación a partir de los que se generan las prácticas de los agentes sociales. De esta forma, ni los sujetos son libres en sus elecciones, ni están determinados. "...Es a la vez el producto de las prácticas de los sujetos ejercidas en los diversos campos -interiorización de las convenciones del campo que orientan sus prácticas-, pero, simultáneamente, disposiciones para ejercer la vida práctica con la potencia suficiente como para modificar las estructuras del campo" (Bourdieu 1990, 119).

Es en los diferentes campos en los que se disputa la frontera entre juventud y vejez. Esta frontera es en todas las sociedades un objeto de lucha dentro de cada campo que tiene sus propias leyes generales. Bourdieu (1990) sostiene que las clasificaciones por edad, por sexo y clase son una forma de imponer límites, de producir un orden en el que cada quien debe mantenerse, debe ocupar su lugar.

El autor señala, "Cuando digo jóvenes/viejos entiendo la relación en su forma más vacía. Siempre se es joven o viejo para alguien. Por ello las divi-

siones en clases definidas por la edad, es decir, en generaciones, son de lo más variables y son objeto de manipulaciones" (120).

En este sentido, las relaciones entre la edad social y la edad biológica son muy complejas. Cada campo tiene sus leyes específicas de envejecimiento. Para comprender cómo se definen las generaciones hay que conocer las leyes particulares de funcionamiento del campo, las apuestas de la lucha y las divisiones que se establecen dentro del mismo.

Desde esta perspectiva sociológica, la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable. La noción de edad es diferente, en su extensión, contenido y sentido, dentro de cada campo y clase social particular. "...A diferencia, por tanto, de una periodización biológica o psicológica de las edades de la vida, que define respectivamente una 'juventud biológica' y una 'juventud psicológica', categorías naturales, universales y estables, una periodización sociológica no puede definir la categoría de juventud como edad de la vida más que clase social a clase social, sexo a sexo, en una sociedad determinada, en una época determinada." (Mauger en Criado, 2004).

"Los habitus representan la otra cara de la moneda, la organización subjetiva de la interacción con lo objetivo, lo que siendo el resultado de las prácticas es a la vez un sentido en sí, una lógica de la práctica que ha emergido de este chocar del habitante con lo que habita y que, a su vez, en lo que es su historia, también ayuda a transformar" (Ríos Segovia, 2008, 2). El espacio social, conformado por los diferentes campos sociales, acompaña a los envejecientes desde antes del alumbramiento conformando así su hábitus, sus circunstancias históricamente fundadas.

De la categoría vejez a las vejees como construcción social

Al pensar a la vejez como una construcción social, ser viejo no significa lo mismo en diferentes campos. En el campo educativo universitario, y en el marco de la educación pública, el ser mayor tiene como connotación positiva la posibilidad

de inclusión en diferentes ofertas educativas con una dinámica y objetivos particulares. Es desde esta particularidad, que las personas mayores disputan su lugar en el espacio social en relación con el resto de los estudiantes universitarios (en su mayoría jóvenes), los docentes y el personal administrativo.

En este sentido, Filardo y Muñoz (2002, 240) sostienen "...hablar de vejez, supone desplegar un abanico de significaciones que cualquier intento de homogeneizar categorialmente reduce. Es por eso que así como se discute que es necesario dejar atrás la idea de la "La juventud" como aquella categoría universal y homogeneizante propia de la sociedad occidental, para emprender la utilización de las juventudes en minúsculas, es necesario dejar de hablar de "La vejez" para hablar en todo caso de las vejeces".

Siguiendo el planteo de los autores, más allá de la segmentación definida por la edad burocrática, la heterogeneidad de la vejez social depende de cada campo. Cada campo definirá sus propias clasificaciones legítimas de edad y de vejez, así como sus capitales específicos y su propio interés. De esta forma, la edad define un principio clasificatorio de los agentes sociales. "Esta estructura que existe en otros casos (como en las relaciones entre los sexos) recuerda que en la división lógica entre los jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, y también claro, por clase) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden, en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar" (Bourdieu en Criado 2004).

En este sentido, Filardo y Muñoz (2002) proponen un esquema teórico de la idea naturalizada de vejez en sus dimensiones biológica, subjetiva y social; destacando la heterogeneidad entre campos con leyes específicas de envejecimiento y señalando la existencia de estereotipos y estrategias simbólicas y reales en la perspectiva micro y de ideologías, políticas y promoción de imaginarios posibles en la perspectiva macro. En el decir de los autores, "...afirmar que la vejez es un cons-

tructo implica pensarla como la consecuencia de procesos sociales históricamente situados y (...) como un área susceptible de decisión política" (249). Este planteo sugiere que las sociedades y los individuos pueden construir maneras novedosas de envejecer.

Es en este sentido, que la participación educativa de los adultos mayores en el ámbito de la universidad pública conforma un campo de disputa en el que se constituye una particular noción de vejez relacionada con la capacidad de aprendizaje, el trabajo desde las potencialidades de los mayores y el derecho a la educación permanente.

Participación educativa de los mayores en el campo de la educación pública universitaria

Es fundamental el papel del Estado, entre otros, en su legitimación, tanto política como social, a través de su ordenamiento jurídico y educacional, al implantar las estructuras que conforman los hábitos de las distintas clases de edad. El Estado facilita a partir de la aplicación de políticas educativas el acceso de los adultos mayores al campo de la universidad pública. Este acceso produce modificaciones en la noción de vejez y posibilita la construcción de una particular concepción de vejez cuyas características específicas dentro de este campo, es su capacidad de aprendizaje y rol de estudiante más allá de los requerimientos del mercado y de la jubilación o retiro del campo laboral. Esta educación pensada como un derecho social a lo largo de toda la vida, facilita que las personas mayores puedan adquirir nuevos conocimientos y saberes aplicables a la vida cotidiana.

Cabe señalar que en la construcción del hábito de edad es esencial la interacción entre pares. En el campo educativo universitario, la relación con el grupo ocupa un lugar central en la definición del hábito de los adultos mayores en relación con su rol de estudiantes. En este sentido, Zolotow (2002) manifiesta que el componente grupal es central en los procesos de aprendizaje en los adultos mayores y que fortalece las potencialidades, favorece la adquisición de nuevos conocimientos y roles, y la lectura crítica de la realidad.

En la vejez, las personas buscan reconfigurar su red de apoyo social apelando al sostén afectivo de sus pares generacionales. La inclusión en programas educativos favorece estos procesos de integración y vinculación social entre los adultos mayores (Yuni, Urbano, 2004). Asimismo, se fortalece la adquisición de nuevas herramientas facilitadoras de la interacción de los mayores con otros grupos etáreos.

En el campo de la educación, mediante las interacciones que realizan los sujetos entre sí, se establecen relaciones de pertenencia y de intercambio, que son aspectos centrales de los procesos de participación social.

La participación educativa de los adultos mayores genera una particular noción de vejez enmarcada en el campo de la educación universitaria pública. Esta noción de participación en la perspectiva social refiere a formar parte de una vivencia colectiva (Lima, 1988).

En este sentido, es pertinente destacar que "...diversos estudios muestran que la red de apoyo social disminuye y se estrecha en la vejez y, a su vez, señalan que las personas añosas buscan reconfigurar su red de apoyo social, apelando no tanto a la familia como principal sostén afectivo y vincular, sino a la integración con otros pares generacionales" (Yuni, Urbano, Tarditi, s/f, 1) El estudio realizado por los autores en una universidad pública de nuestro país, muestra la importancia de la educación como un nuevo espacio social de intercambio e integración de las personas mayores. Entre los sus principales efectos se encuentra la recuperación de actividades y deseos postergados. "la educación de adultos mayores constituiría una oportunidad de reparación de desigualdades sociales, generadas por el acceso diferencial a la educación en las etapas anteriores, especialmente la adolescencia y la juventud. En efecto, la educación (...) permite que los adultos mayores puedan integrarse a la sociedad a través de actividades de aprendizaje que están cargadas de significatividad y que son producto del balance de oportunidades y recursos socio-educativos de los que pudieron apropiarse en otros momentos de su trayectoria vital" (s/f, 2). Por otro lado,

se observaron cambios en la adaptación social percibida y en las relaciones familiares. La participación de los adultos mayores en actividades educativas les facilita la integración e interacción dentro del sistema familiar.

En el campo de la educación pública universitaria los adultos mayores son concebidos como sujetos de derecho, no pensados como objetos de carencia. Desde esta lógica se busca fortalecer sus potencialidades, a través de la actualización y adquisición de nuevos conocimientos. Aprender es posible y es un derecho en cualquier edad y a lo largo de toda la vida.

Dentro de las particularidades de la educación universitaria para mayores se puede señalar que el proceso de enseñanza y aprendizaje es contextualizado, centrado en los intereses, expectativas y motivaciones de los estudiantes mayores. Los mismos no están relacionados con el uso funcional y credencialista que orientan a los grupos más jóvenes al relacionar educación con mayores posibilidades de inserción o mejora de status en el mercado laboral. En este campo, la educación adquiere un nuevo sentido vinculado con la continuidad y el fortalecimiento de la participación social de las personas mayores.

Esta particular forma de pensar a la educación está basada en el respeto por los tiempos y las distintas formas de acercamiento al conocimiento, y su aplicación en la vida cotidiana. El proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla en la interacción y comunicación con sus pares, los docentes y el resto de la comunidad educativa. En este marco queda en un segundo plano la evaluación tradicional de los contenidos, para adquirir un lugar central la aplicación de los mismos a la cotidianeidad.

Asimismo, la participación educativa de los mayores permite que la persona pueda aumentar o desarrollar potencialidades adormecidas o desconocidas. La escena didáctica posibilita la ampliación de los recursos personales frente a los cambios, otorgándole mayor seguridad y confianza en sí mismos.

El trabajo social en el campo de la educación universitaria para mayores

El trabajo social conforma un agente de suma importancia en el campo disciplinar de la gerontología, "...en el que los múltiples y diversos aspectos del fenómeno del envejecimiento humano, biológico, psicológico, social y cultural interactúan ante nuestra mirada" (Paola, J.; Samter, N.; Manes, R.; 2011, 14) Dentro de la gerontología la educación de los adultos mayores se presenta como un fenómeno original porque sus fines no están relacionados con los de la educación tradicional en las sociedades modernas. (Yuni, Urbano, 2005).

Es en esta forma innovadora de ver a la educación en sus aspectos psico-sociales más abarcativos, que el trabajador social se inserta como facilitador del acceso de los adultos mayores en nuevos campos de disputa de poder y saber.

Siguiendo la lógica de la analogía, se pueden identificar elementos comunes entre la educación popular y la participación educativa de los mayores en el contexto de la universidad pública. Melano (2003) señala distintos efectos de las prácticas de educación no formal, que pueden relacionarse con el marco de la educación permanente. La autora señala el papel protagónico del trabajo social en el desarrollo de estas prácticas. Dentro de los efectos señalados, pueden encontrarse los siguientes aspectos que pueden ser aplicados a la educación de adultos mayores a través de programas universitarios: en primer lugar, la voluntariedad de la participación social de los estudiantes. En segunda instancia, la recuperación de las interacciones significativas, que favorecen la instauración, constitución de los vínculos sociales. En última instancia, este tipo de educación influye en la construcción de la identidad, asignando en el caso de los adultos mayores el rol de estudiante universitario, con capacidad de aprender y profundizar sus potencialidades.

En este sentido, Margarita Rozas (1998), señala al referirse a la evaluación de la intervención profesional, que un aspecto central está conformado

por las modificaciones que se logran en el proceso de intervención mediante procesos educativos que afirmen a los sujetos como protagónicos. Esta forma de entender a la intervención puede aplicarse a la desarrollada en el campo de la educación universitaria para mayores, en el que el trabajador social es un agente que trabaja para la construcción de una noción de vejez en la que los adultos mayores sean protagonistas.

La universidad es un espacio propicio para que todos los adultos mayores tengan acceso a la educación sin limitaciones sociales, económicas o culturales. El trabajador social interviene con el fin de formar para transformar, permitiendo la participación de los actores menos favorecidos, siendo en algunos casos los mayores con una trayectoria educativa más desventajosa. La educación a lo largo de toda la vida pensada como un derecho social; es uno de los pilares que orientan la práctica profesional de los trabajadores sociales en la universidades públicas, apostando al aprendizaje permanente, como forma de inclusión social y de desarrollo personal. "El trabajador social cumple un rol fundamental como promotor, facilitador y gestor de espacios educativos inclusivos". (Ramírez, 2012, 92).

Siguiendo el planteo de la autora se puede afirmar que la mirada social profesional pone en juego las herramientas para fortalecer los procesos institucionales que permitan abrir los caminos hacia la construcción del valor público de la educación y de la legitimación de los espacios donde ella se desarrolle.

Yuni (2003) señala en este sentido, que la educación es un bien social al cual todos los ciudadanos deben poder acceder desde una noción de derechos, y no como una mera mercancía.

Desde el trabajo social, las oportunidades educativas están relacionadas con la planificación social, viabilidad, obstáculos, presupuestos y recursos. Abrir la universidad a las personas mayores supone: que se puede aprender a cualquier edad, y que algunas limitaciones propias de los años transcurridos pueden compensarse con nuevas

posibilidades. Que la formación universitaria no debe estar orientada solamente a formar profesionales, sino que debe procurar llegar a toda la población en su conjunto. Que la educación es un proceso que dura toda la vida y que la universidad es una de las instituciones educativas con las que debe contar la sociedad para que este principio se cumpla. (Ramírez, 2012).

“La educación, como vehículo emancipatorio por excelencia y derecho social para todas las edades, debe concebirse como un lugar de inclusión, desarrollo de la imaginación y la capacidad creativa del ser humano, proceso de recuperación de la memoria de las generaciones mayores y oportunidad de intercambiar y participar activamente en la sociedad de la cual forman parte”. (Perez Fuentes, Gazquez Linares, Moledo Jurado; 2010, 9) Pensar a la educación como un derecho social implica concebirla en su potencialidad de participación e inclusión social. Desde esta mirada la educación para mayores no parte de los objetivos de la recreación y ocupación del tiempo libre, sino que tiene como principales finalidades la promoción social, la producción de conocimiento y saber y la capacitación de los mayores.

Conclusiones

Pensar la heterogeneidad de las nociones de vejez desde la multiplicidad de campos y de las prácticas concretas plasmadas en el *habitus*, abre nuevos aspectos en las discusiones acerca de las políticas educativas en el marco de la universidad pública.

Este artículo es un aporte al debate sobre el lugar de los adultos mayores en nuestra sociedad, en tanto agentes sociales que participan en la lucha por las significaciones y el poder dentro de los diversos campos. El trabajo social, como una de las disciplinas protagonistas de la gerontología, realiza contribuciones significativas que favorecen la participación educativa de los adultos mayores, al entenderla como un derecho social a lo largo de toda la vida.

¿Qué cuestiones definen el *habitus* de los adultos mayores dentro del campo educativo? ¿Cómo se modifican y construyen las diferentes nociones de vejez a partir de la participación educativa? ¿Cuáles son las características particulares de las modalidades de intervención educativa en las diferentes regiones de nuestro país? Son algunas de las preguntas que se abren a partir de las reflexiones esbozadas en el presente artículo.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*. Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. Passeron, J. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia/Barcelona.
- Criado, E. (2004) *Generaciones/clases de edad*; en Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Pub. Electrónica, Universidad Complutense, Madrid [Disponible en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>]
- DiNaPAM (2007) *Accesibilidad al medio físico para los adultos mayores*. Ministerio de Desarrollo Social. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. Buenos Aires.
- Filardo V; Muñoz, C. (2002) *Vejez en Uruguay ¿Hacia una sociología de las relaciones de edad?* En Mazzei E. (Comp.) *El Uruguay desde la Sociología*. Las Brujas. [Disponible en: <http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Libros/Uruguay.html>]
- Guirao, M. y Sánchez-Martínez, M. (1997). *Los programas universitarios para mayores en España. En: Los Programas Universitarios para Mayores. Enseñanza e Investigación*. André Lemiex, Editor. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales IMSERSO, Madrid.
- Gutiérrez, E. y Ríos P. (2006): *Envejecimiento y campo de la edad: elementos sobre la pertinencia del conocimiento gerontológico*. Última Década N°25. Valparaíso: Ediciones Cidpa. [Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718362006000200002&script=sci_arttext] Consulta 4 de diciembre de 2011.
- Melano, M.C. (1999) *La Polifonía de la Educación No Formal*. Revista Propuestas No.2-Buenos Aires.
- Paola, J.; Samter, N.; Manes, R. (2011) *Trabajo Social en la campo Gerontológico. Aportes a los ejes de un debate*. Editorial Espacio. Buenos Aires.
- Pérez Fuentes, M; Gazquez Linares, J; Moledo Jurado, M. (2010) *Evolución del concepto de educación de adultos mayores. La Universidad de la Experiencia en la Provincia de Almería*. Universidad de Almería, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Almería, Andalucía, España. [Disponible en: <http://www.imsersomayores.csic.es/documentacion/biblioteca/registro.htm?id=57646>] Consulta 12 de junio de 2011.
- Ramírez, J. (2012) *Puentes educativos para mayores. La experiencia de la UNLa*. En Paola, J; Danel, P y Manes, R (Comp.) *Reflexiones en torno al trabajo social en el campo gerontológico*. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires.
- Rozas Pagazza, M. (1998) *Una perspectiva teórico metodológica de la intervención en trabajo social*. Editorial Espacio. Buenos Aires.
- Salvarezza, L. (2002) *Psicogeriatría. Teoría y clínica*. Piados. Buenos Aires.
- Sánchez Salgado, C. (2000) *Gerontología Social*. Espacio Editorial. Buenos Aires.
- Yuni, J; Urbano, C; Tarditi, L; (s/f) *La educación como recurso para la integración social de los adultos mayores*. [Disponible en http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/EDUCA024_YuniTarditi.pdf].
- Yuni, J; Urbano, C; Tarditi, L (2005). *Educación de Adultos Mayores. Teoría, Investigación e Intervenciones*. Editorial Brujas. Córdoba. Argentina.
- Villar Posada. F y otros (2006) *Evaluación de programas universitarios para mayores: motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida*. IMSERSO, Madrid. [Disponible en: www.imserso.es/InterPresent1/groups/.../idi66_06ubarcelona.pdf] Consulta: 15 de enero de 2012.

Artículos seleccionados
Convocatoria: Educación

¿Qué educación hacemos y qué educación queremos en la Universidad?

La mirada de un estudiante desde
la perspectiva de la educación popular

Pablo Pastore*

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2011
Fecha de aceptación: 5 de marzo de 2012
Correspondencia a: Pablo Pastore
Correo electrónico: pablopastore@gmail.com

* Estudiante de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales,
UBA.

Resumen:

Si esta revista piensa la reconstrucción de lo público debe entonces comprenderse la necesidad de consciencias libres y despiertas en esta tarea. La educación no puede ni debe estar aislada de esto. El proyecto pedagógico-político es también proyecto de sociedad. Es también modelo de país. Dentro de este marco, el presente artículo piensa el modo de hacer educación, hoy, en la Universidad, desde la perspectiva crítica de la educación popular. En este camino se describen y analizan manifestaciones concretas de la concepción "bancaria" de la educación. Finalmente, y una vez consideradas las consecuencias de las diferentes modalidades pedagógicas, el artículo llama a la opción,

sincera y reflexiva, por una transformación en el modo en que nos relacionamos como sujetos cognoscentes, entre nosotros y con el conocimiento, en vías de la construcción de una educación para la libertad.

Palabras claves: Educación bancaria – educación para la libertad – emancipación intelectual.

Resumo

Se esta revista pensa a reconstrução do público deve então compreender-se a necessidade de consciências livres e acordas nesta tarefa. Educação não pode nem deve estar isolada disto. O projecto pedagógico-político é também projecto de sociedade. É também modelo do país. Dentro deste quadro, o presente artigo pensa o modo de fazer educação, hoje, na Universidade, desde a perspectiva crítica da educação popular. Desta forma são descritos e analisados manifestações concretas da concepção "bancária" da educação. Finalmente, e uma vez consideradas as consequências das diferentes modalidades pedagógicas, o artigo convida à opção, sincero e reflexiva, por uma transformação na maneira como nos relacionamos como sujeitos cognoscentes, entre nós e com o conhecimento, em via da construção de uma educação para a liberdade.

Palavras chave: Educação bancária, educação para a liberdade, emancipação intelectual.

Introducción - Justificación

Como estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, me he visto en reiteradas oportunidades interpelado por la tensión generada entre las actualmente hegemónicas modalidades pedagógicas y mi opción de adhesión a la praxis de la educación popular.

Celebrando la apuesta político-pedagógica que esta revista hace al plantear el debate, pienso que esta convocatoria es una oportunidad para hacer llegar la voz de un estudiante sobre su formación profesional.

Así, en primer lugar este ensayo esboza brevemente las diferencias entre la educación "bancaria" y la educación para la libertad, tal como fueran desarrolladas por Paulo Freire a lo largo de su extensa obra. Seguidamente se identifican manifestaciones concretas de la práctica y concepción bancaria de la educación, en la formación profesional que se desarrolla en la Carrera de Trabajo Social, UBA. Finalmente se reflexiona sobre las consecuencias de esta modalidad peda-

gógica y la importancia de su revisión, crítica y transformación.

¿Educación domesticadora o educación para la libertad?

"Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión con la mediación del mundo" (Freire, 2002). Estas conocidas palabras del ineludible referente de la educación popular, Paulo Freire, sintetizan uno de sus mayores aportes a la pedagogía.

Dicho autor parte de la crítica a la educación hegemónica, a la que llama "bancaria" en una metáfora que alude a la falsa idea que sustenta esta modalidad pedagógica, esta es: que la educación consiste en el depósito de conocimientos que realiza alguien "que sabe" (el maestro) en aquellos que "nada saben" (los alumnos). En su planteo el autor demuestra cómo esta forma sirve a la "domesticación" y a la reproducción de las relaciones de opresión-sumisión. Ante esta realidad, aventura una pedagogía para la libertad.

Si en la educación "bancaria" el docente sabe y el alumno ignora, el docente habla y el alumno

escucha, el docente es sujeto y el alumno objeto del proceso pedagógico; si el conocimiento es una cosa que se transfiere de uno a otro, si las formas son la narración y el discurso; en la educación para la libertad, en cambio, se anula la contradicción educador-educando. Existiendo un educador-educando y un educando-educador, ambas partes son sujetos activos y críticos en el proceso de construcción y producción de conocimiento. Consecuentemente, entre las formas encontramos la pregunta, la crítica, y, fundamentalmente, el diálogo entre los sujetos y de estos con su mundo.

Tales concepciones antagónicas de la educación se encuentran involucradas en este debate. Este artículo parte de la consideración de que las prácticas pedagógicas hoy vigentes en nuestra Universidad se ubican cercanas a la concepción “bancaria” de la educación. Prácticas que son reproducidas por docentes y estudiantes, y en donde ambas partes cargan con su cuota de responsabilidad.

¿Cómo se expresa esta concepción “bancaria” en la práctica cotidiana de nuestra Universidad?

En distintos modos vemos a esta concepción manifestarse en la práctica pedagógica universitaria. Se consideran a continuación algunos de ellos:

1. Teóricos y prácticos. Verbalismo y activismo.

Pensemos la actual división en la cursada de las materias. Esta consiste, como es sabido, en espacios áulicos denominados “prácticos” y espacios llamados “teóricos”. En términos generales¹ las cursadas de los “teóricos” consisten en exposiciones de los docentes ante un auditorio de estudiantes que escuchan y apuntan y, tal vez, tienen la posibilidad de realizar alguna intervención, mayormente en forma de pregunta. Los espacios de los prácticos son generalmente utilizados para el trabajo sobre la bibliografía curricular, la realización de trabajos prácticos grupales o la revisión de los temas expuestos en los teóricos. Muchas

veces estos terminan siendo una suerte de “pequeños teóricos” en donde el docente narra la bibliografía a un número menor de estudiantes.

¿Qué consecuencias tiene esta división artificial entre teoría y práctica? Freire llama la atención sobre el problema de esta división. Dice: *“privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también automáticamente la reflexión, transformándose en palabrerío, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca (...). Si por lo contrario, se destaca o se hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo”* (Freire, 2002: 98). Esta división artificial sirve a la reproducción de conciencias ingenuas, y en esto es expresión de la “educación bancaria”.

Esta concepción se encuentra de hecho expresada en un artículo publicado en el n° 1 de esta misma revista en donde se afirma: *“la práctica pre-profesional ocupa un lugar central por la complejidad que reviste y porque es fundamentalmente a partir de esta práctica donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se relaciona con la realidad social”* (Roza, G. y Touzé, G., 2011). Bienintencionadamente se intenta promover la relación entre proceso pedagógico y realidad social cuando estos no pueden estar de partida disociados. Aún más, se identifica al espacio de la práctica pre-profesional como aquel en donde esta relación se da “fundamentalmente”, dejando por supuesto que el aula es un espacio en donde se trabaja “en aislamiento” respecto de la realidad social.

¿Qué hacer? No puede pensarse proceso educativo verdadero que no sea praxis, en tanto *“unión inquebrantable entre acción y reflexión”* (Freire, 2002: 97). No pueden presentarse los textos, de modo narrativo, como si fueran compartimentos estancos que deben ser incorporados, aislándolos de la reflexión crítica sobre estos en su contexto de surgimiento y su contexto de lectura. En términos del citado autor, la lectura de la palabra no puede aislarse de la lectura del mundo.

Debemos, entonces, realizar el esfuerzo necesario para romper con estas falsas dicotomías. No

1. Este artículo hablará de los términos generales. Por supuesto, existen matices y excepciones..

se trata de integrar práctica y teoría (ya que no pueden siquiera concebirse escindidas), sino de no separarlas artificialmente. Es fundamental revisar esta cuestión en nuestra formación profesional. Corremos el riesgo de ser ingenuamente verbalistas o activistas; o ser uno, o lo otro, por momentos.

2. ¿Monólogo o diálogo? ¿Comunicado o comunicación?

La educación bancaria se expresa también en aquellas clases expositivas en donde el monólogo del docente niega la posibilidad del diálogo sobre el objeto de estudio. El hablante es sujeto y el auditorio objeto de su palabra. Estructurado como monólogo el proceso pedagógico no puede ser crítico ya que está acabado desde su nacimiento, es un proyecto cerrado. Y debemos tener presente que: *"todo proyecto de la libertad es proyecto abierto, y no proyecto cerrado"* (Sartre, 2008: 688). En estas circunstancias, dice Freire, no existe comunicación sino más bien comunicados cuyo único emisor es el docente (Freire, 2008).

Puede argumentarse, ingenuamente, que los estudiantes no deseamos participar; que cuando somos interrogados se produce un silencio sepulcral en el aula; vacío ante el cual el docente, resignado, prosigue su exposición. Muchas veces somos testigos de frustraciones docentes ante la escasa o nula participación de los estudiantes en el espacio áulico. Debiera pensarse esto con mayor detenimiento. Es cierto que existe desinterés, que falta motivación a la participación estudiantil en aula, pero ¿por qué sucede esto? ¿Acaso los estudiantes somos "naturalmente" descontentos? ¿No debiéramos mejor preguntarnos por qué lo estamos siendo? Si el lugar a la palabra es otorgado para la consulta, para la evaluación o para la certificación de lo dicho ¿es un lugar libre? Una participación así cercenada ¿es libre participación? El proceso pedagógico no debe buscar la participación sino partir de ella. Un proceso educativo democrático y popular tiene como fundamento el diálogo. Se trata de sujetos que se comunican, enseñan y aprenden, en la re-

flexión conjunta sobre el recorte de la realidad que han construido como objeto de estudio. Solo así se da lugar a un verdadero aprehender.

Resulta necesario transformar estos espacios monótonos y unilaterales en espacios productivos y plurales, en donde las voces de los diferentes actores del proceso educativo, sin olvidar la necesaria asimetría de roles ni la directividad de la educación, se expresen, cuestionen y enriquezcan en una verdadera aventura intelectual.

3. La cuestión de la "transferencia de conocimientos"

Reiteradas veces hemos escuchado a los docentes hablar, incluso en discursos pretendidamente progresistas, de la transferencia de los conocimientos². Este supuesto subyace a la enseñanza tal cual como es concebida de modo hegemónico. De esto, Freire dice: *"La educación para la 'domesticación' es un acto de transferencia de 'conocimiento', mientras que la educación para la liberación es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad"* (Freire, 1984: 72).

Concibiéndose el conocimiento como transferible de alguien que lo posee hacia alguien que no, este entra en el reino de las cosas. Pierde así su carácter humano, vivo y dinámico. En esta operación es naturalizado, negándosele su condición de producto histórico y, por tanto, la posibilidad de ser cuestionado o refutado.

Es fundamental, por lo tanto, romper con esta cosificación del conocimiento a la que estamos habituados y permanentemente reproducimos. Nuestro modo de relacionarnos con el conocimiento no puede ser igual al modo de relacionarnos con los lentes que usamos para leer o la birome que usamos para escribir. Los saberes no pueden ser reducidos a objetos. La relación en cambio debe ser viva, consciente y crítica. Relación que entienda al conocimiento como producto de nuestras relaciones con los otros y con el mundo.

2. Incluso este rol es atribuido al trabajador social en relación a la población con la que trabaja. Al poseer ciertas herramientas de las cuales aquellos carecen, su rol consistiría en transferirlas y así promover la participación, la organización y el desarrollo.

En tanto se piense que enseñar es transferir conocimientos se estará sentenciando a muerte el mismo acto de conocer. Peor aún, advierte Freire, “*si no superamos la práctica de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, bloquearemos la emergencia de la consciencia crítica, reforzando así el ‘analfabetismo’ político*” (Freire, 1984: 76). Pero entonces ¿qué es enseñar? “*Enseñar no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su construcción o producción*” (Freire, 2002b: 24)³.

Surgen, casi inevitablemente, desafiantes preguntas: ¿qué sucede con el rol docente en esta concepción? Su rol no es transferir conocimientos, entonces ¿cuál es? Generar las condiciones para la construcción de conocimiento, dice Freire, pero ¿qué significa crear las condiciones para la producción de conocimiento? Implica invitar a los educandos a la reflexión conjunta sobre el tema de estudio y a la elaboración creativa ¿Quiere decir que el docente debe evitar involucrar sus conocimientos y su experiencia? Imposible. Es necesario, y de hecho inevitable, que en el acto pedagógico el docente imprima su sello impregnado de saber y de experiencia (invaluable e inhallable en la bibliografía), cargado de ideología; poniéndolo en juego con los saberes, experiencias y valores de los estudiantes. Pero, finalmente, ¿se trata de una educación sin contenidos? La respuesta es negativa. Está claro que: “*No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido (...) Quien enseña, enseña algo -contenido- a alguien (...)*” (Freire 2008: 136).

Atontamiento vs. emancipación intelectual

De las manifestaciones particulares consideradas podemos desprender una afirmación común: si los estudiantes esperamos “recibir” el conocimiento de los docentes nos alienamos en el proceso de conocimiento en tanto perdemos nuestro carácter de sujetos cognocentes. Jacques Rancière, siguiendo a Joseph Jacotot, caracteriza este fenómeno como “atontamiento”. A este le opone la pretendida “emancipación intelectual”.

Dice así: “Existe atontamiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia (...) Se llamará emancipación (...) al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma”. El principio básico de la emancipación intelectual es el de la igualdad de las inteligencias. “*Es la toma de conciencia de esta igualdad de naturaleza la que se llama emancipación y la que abre la posibilidad a todo tipo de aventuras en el país del conocimiento*”. (Rancière, 2006: 16-17).

En tanto el alumno espera que el maestro le explique la lección, en tanto subordina su inteligencia, la adormece. En tanto el maestro se resigna a explicar, en tanto confía solo en su intelectualidad y se convence de la incapacidad del alumno de aprender mediante su propia inteligencia, lo atonta. El rol del maestro en cambio debe ser el de quien despierta, dispara, el ejercicio de la inteligencia del alumno. El solo hecho de preguntar “¿Y usted que piensa de esto?” abre el juego a un proceso de verdadero aprendizaje (Rancière, 2006). En esto es fundamental el desafío. Es necesario que el estudiante se sienta interpelado, problematizado, desafiado por la propuesta pedagógica, por la bibliografía, por los espacios áulicos, por los trabajos demandados.

Si pretendemos una educación para la libertad y no una que siga reproduciendo las mismas relaciones de opresión-sumisión que constantemente criticamos, debemos romper con la dicotomía “maestro explicador-alumno ignorante”.

A modo de conclusión: Hacia un proyecto político-pedagógico liberador

Es importante comprender que no hay proyecto pedagógico neutro. Todo proyecto pedagógico es a la vez político.

Entonces, debemos preguntarnos: ¿Qué educación hacemos en la Universidad? y seguidamente ¿Qué educación queremos?

3. O, en palabras de una docente de la carrera, “más que transferir conocimiento estructurado, se trata de poner al alumno en situación para que lo construya, para que piense por sí mismo” (Bruno, 2011: 85).

Entiendo que una opción sincera es reconocer todo aquello que de "bancario" tiene nuestro modo de hacer educación y consecuentemente intentar superar estas falencias para construir una educación que sirva a la generación de sujetos críticos y libres y no de sujetos atontados y domesticados. Estas palabras no olvidan el contexto de reformulación del plan de estudios de la carrera y aspiran a ser una contribución en este marco.

Por otra parte, y en un terreno más amplio, si esta revista piensa la reconstrucción de lo público debe entonces comprenderse la necesidad de consciencias libres y despiertas en esta tarea. La educación no puede ni debe estar aislada de esto. El proyecto pedagógico-político es también pro-

yecto de sociedad. Es también modelo de país. La universidad es una institución formadora de intelectuales. Estos deben estar al servicio de la sociedad. Pero podemos pensar que una dependencia pedagógica tiene como resultado un intelectual dependiente. Y en este plano, considerando nuestra larga historia de colonización pedagógica (Jauretche, 2007), nada más necesario que intelectuales autónomos y auténticos que puedan generar teoría autóctona para pensar, y transformar, la realidad social de esta Argentina.

La cuestión está claramente planteada. Sentadas así las diferencias, como diría Sartre, sólo queda elegir. Y en esto cada quien es, por sí mismo, enteramente responsable.

Bibliografía

- Bruno, M.L. (2011): *Proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la reforma del plan de estudios*. En Trabajo social, lecturas teóricas y perspectivas: aportes para repensar la formación profesional desde la intervención / Soraya Giraldez ... [et.al.] ; compilado por Ana Arias ; Bárbara García Godoy ; Romina Manes. Buenos Aires. UBA. pp. 83-97.
- Freire, P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D.F. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997) *La educación en la ciudad*. México D.F. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002b) *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Jauretche, A. (2007) *Los profetas del odio y la yapa*. Buenos Aires. Corregidor.
- Rancière, J. (2006) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires. Tierra del Sur.
- Roza, G. y Touzé, G. (2011): *Las prácticas pre-profesionales en el contexto actual. Tensiones y nuevos desafíos*. En Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social Año 1, Nro 1, pp 103-108. [Disponible en: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/web_revista/home.htm]
- Sartre, J. (2008) *El Ser y la Nada*. Buenos Aires. Losada.

Artículos seleccionados
Convocatoria General

Trabajo asociativo y políticas sociales: Tensiones y potencialidades en la experiencia de implementación del Programa "Argentina Trabaja"¹

Malena V. Hopp* y Mariana Frega**

Fecha de recepción: 21 de enero de 2012
Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2012
Correspondencia a: Malena Hopp
Correo electrónico: malenahopp@yahoo.com.ar

* Licenciada en Trabajo Social (UBA). Magister en Políticas Sociales. Docente de la Carrera de Trabajo Social, FSOC-UBA. Becaria CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

** Lic. en Sociología (UBA). Investigadora del Grupo de Estudios sobre Políticas Sociales y Condiciones de Trabajo, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

1. Este artículo es una reflexión conjunta de las autoras, que recupera algunos avances de la investigación "Políticas de promoción del trabajo asociativo y autogestionado en la Argentina post-convertibilidad: ¿una vía alternativa de integración social?" que está desarrollando Malena V. Hopp en el marco del Doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, con la dirección de la Dra. Estela Grassi. Asimismo, retoma el trabajo que realiza Mariana Frega en el Proyecto UBACyT "Transformaciones, recomposiciones y fronteras entre el mundo del trabajo y el mundo de la vida: ¿cómo se vive y cómo se trabaja en la Argentina actual?", dirigido por Claudia Cabrera y Florencia Luci.

Resumen:

El artículo analiza las tensiones en la construcción de formas de trabajo asociativas y autogestionadas generadas a partir del Programa de Ingreso Social con Trabajo "Argentina Trabaja". Para ello, utilizamos una metodología que combinó el análisis documental de la normativa del Plan con entrevistas y observaciones en tres cooperativas gestionadas por organizaciones sociales, pertenecientes a distintos municipios del conurbano bonaerense. La selección de estas experiencias, nos permitió explorar las particularidades de su implementación en cada organización y en cada municipio e indagar el modo en que la trama de relaciones locales participa en la construcción de estas nuevas formas de trabajo. El análisis realizado muestra que si bien el programa se propone generar cooperativas de trabajo capaces de fortalecer la solidaridad y los lazos sociales, la forma en que éstas se constituyen, los vaivenes burocráticos, sumado a las disputas por la autonomía de las organizaciones respecto de los recursos estatales, obstaculizan la posibilidad de pensar la cooperativa como una alternativa laboral sostenible. Por otra parte, la promoción del trabajo asociativo desde la política social, implica para el Estado una revisión crítica de las formas tradicionales de intervención frente a los problemas del desempleo y la pobreza y de su relación tanto con los distintos niveles de gestión local como con las organizaciones sociales.

Palabras claves: Política social - trabajo decente - cooperativas.

Resumo

O artigo analisa as tensões na construção de formas de associação gerada a partir do Programa de Trabalho Social de Renda "Argentina Trabalha". Para fazer isso, usamos uma metodologia de análise documental, que combinados das regras do Plano, com entrevistas e observações em três cooperativas geridas por organizações sociais, pertencentes a diferentes municípios de Buenos Aires. A seleção desses experimentos permitiu-nos explorar as especificidades da sua implementação em cada organização e cada município e perguntar como a teia de relações locais envolvidos na construção destas novas formas de trabalhar. A análise mostra que enquanto o programa tem como objetivo gerar sindicatos pode construir laços de solidariedade e social, como são constituídos, os caprichos da burocracia, juntamente com as disputas sobre a autonomia das organizações em recursos do Estado, dificultando a possibilidade de pensar a cooperativa como uma alternativa sustentável de emprego. Por outro lado, a parceria a promoção de trabalho de política social para o estado envolve uma revisão crítica das formas tradicionais de intervenção contra os problemas do desemprego e da pobreza e sua relação com ambos os níveis de gestão local como organizações sociais.

Introducción

A partir del año 2003 se fue consolidando en Argentina un modelo de política social, que pone en el centro la cuestión del trabajo y se opone -al menos discursivamente- a las políticas asistencialistas y focalizadas, implementadas durante la década

de hegemonía neoliberal en los 90. En el año 2009, luego de la crisis mundial y en un contexto de crecimiento económico más moderado que el que se venía dando hasta el 2006, sumado a la persistencia de altos índices de pobreza² y al problema

2. Según el INDEC en el segundo semestre de 2009 la tasa de pobreza se ubicó en un 13,2%. Sin embargo, otras estimaciones de consultoras privadas sitúan los niveles de pobreza para ese mismo años por encima del 30% (Observatorio Social, 2010). Según el Newsletter de la Consultora SEL publicado en junio de 2009 "La pobreza en la población del Área Metropolitana es 31,2%, con una indigencia de 9,7%" (SEL, junio 2009: 6).

del desempleo³, el gobierno nacional promovió un proceso de reorientación de las políticas socio-laborales. Este nuevo enfoque profundizó la propuesta de generación de empleo a través de la política social, concretizada en la puesta en marcha del Programa de Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja”.

En este contexto, el objetivo del artículo es explorar las tensiones en la construcción de formas de trabajo asociativas y autogestionadas, generadas a partir del Programa de Ingreso Social con Trabajo. Para ello, utilizamos una metodología plural que combinó el análisis de fuentes secundarias, tales como normativas y documentos producidos por el Ministerio de Desarrollo Social acerca del Plan, con la realización de entrevistas abiertas y observaciones en cooperativas gestionadas por tres organizaciones sociales de distintos municipios del Conurbano Bonaerense: Avellaneda, Esteban Echeverría y José C. Paz⁴. La selección de los referentes empíricos, nos permitió observar las particularidades de su implementación en cada organización y en cada municipio, que juegan un rol central en el modo en que se construyen estas nuevas formas de trabajo⁵.

Para analizar el proceso de implementación del Plan “Argentina Trabaja”, partimos de definir la política social como la forma política o estatalizada de la cuestión social (Grassi, 2003). Las políticas sociales constituyen el modo en que “la sociedad capitalista “resuelve” la tensión de la estructura, entre el principio moderno de la libertad de los individuos, y la reconstitución de la dependencia operada por la relación salarial” (Grassi, 2004: 6). Es decir, la tensión entre las igualdades jurídicas formales y las desigualdades sociales, económicas y políticas reales (Rosavallon, 1995; Grassi, 2003).

Operativamente, pensamos la política social como un proceso en el que se juegan un com-

plejo de relaciones entre Estado, organizaciones y sujetos con representaciones y prácticas singulares. En este sentido, las políticas sociales participan de la construcción de subjetividades y formas de organización social, al mismo tiempo que los sujetos -individual y colectivamente- son parte de la implementación de los programas y sus acciones le imprimen un carácter particular a los resultados alcanzados (Hopp, 2010). De este modo, los distintos momentos y formas de “actuar” las políticas sociales, así como las diferencias entre los discursos y las prácticas de los actores, no deben ser interpretadas como contradicciones o “fallas” en la ejecución, sino como el modo en que se articulan distintos intereses y diferentes lógicas de producción de las políticas sociales en cada instancia del proceso de implementación. Esta caracterización abre nuevos interrogantes (y permite arribar a nuevas respuestas) más allá de la “evaluación de resultados” o “del impacto” que interpretan la incongruencia entre el nivel normativo y/o discursivo y las prácticas sociales como causa de la ineficacia de las políticas sociales. Desde esta perspectiva, intentaremos conocer distintas experiencias cooperativas que se desarrollan en el marco del Programa de Ingreso Social con Trabajo, superando el análisis que se limita a la interpretación de la normativa o sólo centrado en las prácticas de los actores, desvinculadas de los condicionamientos que las políticas imponen.

El artículo se organizará del siguiente modo: primero, presentaremos brevemente el Programa de Ingreso Social con Trabajo, indagando las tensiones en la generación de trabajo asociativo y autogestionado que emergen de su normativa y diseño. Luego, analizaremos el proceso de implementación a partir de relevar algunas de las experiencias cooperativas desarrolladas en los municipios seleccionados, marcando la forma en que la trama de relaciones locales interviene en la

3. Según el INDEC, en el tercer trimestre de 2009 la desocupación fue del 9,1%. Sin embargo, siguiendo los datos que presenta el SEL, para junio de 2009, el desempleo en el Área Metropolitana alcanzaba el 10,5%. En cambio, en los partidos más periféricos del Gran Buenos Aires éste se elevaba a 17,8% (SEL, 2009).

4. Al 1/11/2010 en Avellaneda se habían creado 43 cooperativas del Programa “Argentina Trabaja”, 41 en Esteban Echeverría y 27 en San Miguel. Avellaneda y Esteban Echeverría son los distritos en los que funcionan la mayor cantidad de cooperativas del Programa. San Miguel, se encuentra en cuarto lugar, después de Tres de Febrero que cuenta con 31 cooperativas (Respuesta del MDS al pedido de informe N82963-2010).

5. Para resguardar la privacidad y el anonimato de las experiencias, utilizamos nombres ficticios para nombrar a las cooperativas. No obstante, indicamos a qué municipio pertenece cada una.

promoción de estas formas de trabajo y el modo en que se materializan las tensiones presentes en el diseño del Programa. Por último, plantearé algunas reflexiones a modo de conclusión.

Entre la asistencia y la promoción de trabajo asociativo: lineamientos y alcance del Programa de Ingreso Social con Trabajo

En 2009 desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDS), comenzó a implementarse el Programa de Ingreso Social con Trabajo "Argentina Trabaja", en el marco del Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social "Manos a la Obra". Sus objetivos están centrados en la generación de trabajo genuino promoviendo el desarrollo de organizaciones sociales de trabajadores, orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de las familias vulnerables (Res. MDS 3182/09). Los destinatarios son aquellas personas pertenecientes al denominado núcleo duro de la desocupación, quienes no poseen ingresos formales en el grupo familiar, ni prestaciones, pensiones o jubilaciones, ni cobertura de otros planes sociales, a excepción del Plan de Seguridad Alimentaria.

El Programa promueve la creación de cooperativas regidas por la Resolución 3026/06 del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES), que reciben la planificación de las actividades y proyectos de trabajo -denominados módulos-, elaborados en las instancias ejecutivas

de los distintos niveles gubernamentales, nacionales, provinciales y municipales. Luego de los mecanismos de inscripción implementados por el MDS, se integra a las personas en cooperativas de aproximadamente 60 miembros y se nombran autoridades legales y capataces que deben emplearse en las mismas actividades que realiza el resto de los cooperativistas⁶. Los integrantes de las cooperativas deben cumplir con una carga horaria de 40 horas semanales por un monto de 1200 pesos, que no se considera un subsidio sino un "adelanto en concepto de anticipo de excedente".

Asimismo, los destinatarios son inscritos en el régimen del monotributo social, bajo la figura de efectores de la Economía Social. Esto les permite acceder a una obra social con la posibilidad de adherir a su familia y contabilizar los aportes como años de antigüedad jubilatoria.

Para el mes de noviembre de 2010, el número de cooperativas en funcionamiento ascendía a 1725, con un total de 157.089 destinatarios, principalmente de los distintos distritos del Conurbano Bonaerense (Respuesta al Pedido de Informe N82963-2010). El presupuesto previsto para los años 2010 y 2011 fue de 3787 millones de pesos anuales (Cogliandro y Melamud, 2011). En el cuadro 1 podemos observar la distribución geográfica de los destinatarios del Programa.

Si bien no contamos con datos sistematizados de su alcance y cobertura en el año 2011, encon-

Cuadro 1: Distribución geográfica de la cantidad de personas incorporadas al Programa de Ingreso Social con Trabajo al 1/11/2010.

Provincias	Inscriptos en cooperativas
Buenos Aires	137.291
Tucumán	14.227
Corrientes	2.906
Mendoza	9.01
Entre Ríos	1.764
Total	157.089

Fuente: Respuesta del MDS al pedido de informe N82963-2010

6. Si bien los capataces cumplen diariamente su trabajo en las cuadrillas, por su función específica perciben un monto mayor que alcanza los 2400 pesos mensuales.

tramos distintas noticias publicadas en la página web del MDS que dan cuenta de la incorporación progresiva de nuevos destinatarios⁷.

Según el criterio de selección establecido por la normativa (Res. MDS 3182/09; MDS, 2010), se consideró prioritariamente la incorporación de aquellos territorios con mayores niveles de desocupación y necesidades básicas insatisfechas, sin embargo el Programa no estuvo exento de tensiones con los gobiernos locales respecto de los recursos que se manejaban. Hasta la actualidad existen provincias y localidades que, por sus índices de desempleo y/o NBI podrían considerarse en condiciones de ser destinatarias, pero en los que el Plan aún no ha sido ejecutado.

El criterio general de distribución de recursos consiste en la adjudicación del 70% para cubrir el pago de las remuneraciones de los cooperativistas y el 30% se destina a gastos administrativos, materiales, herramientas e insumos de trabajo.

Además de la generación de empleo, otro eje central, es el rol asignado al desarrollo de vínculos sociales y territoriales a partir de las nuevas formas laborales asociativas, revalorizando los contenidos solidarios y comunitarios del cooperativismo y la Economía Social. Se pretende articular el empleo con el mejoramiento de las condiciones de infraestructura de los barrios de los propios cooperativistas y promover el fortalecimiento de lazos sociales.

A partir de la descripción y análisis del diseño del Programa de Ingreso Social con Trabajo, podemos observar la tensión entre la promoción del trabajo asociativo y autogestionado y el carácter asistencial de esta nueva política social. Esta tensión se expresa fundamentalmente en el tipo de intervención que propone el programa. El hecho de otorgar un subsidio individual de duración limitada a cambio de la realización de obras de

infraestructura de baja complejidad o de mejoramiento barrial, organizadas por las instancias gubernamentales encargadas de la ejecución y no por los propios cooperativistas, plantea dudas acerca de la capacidad de generación de trabajo genuino y sostenible. Por otra parte, estas cooperativas no respetan la concepción que funda este tipo de empresas, definidas por la Alianza Cooperativa Internacional como “una asociación autónoma de personas que se han unido voluntariamente para hacer frente a sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales comunes por medio de una empresa de propiedad conjunta y democráticamente controlada” (ACI, 1995).

El tipo de intervención propuesta, aunque presenta elementos novedosos como la asociatividad y el fortalecimiento de lazos comunitarios, al implementarse desde el Ministerio de Desarrollo Social (en adelante MDS) cuyas funciones históricamente han estado orientadas a la asistencia social, no logra apartarse completamente del sesgo asistencial que ha caracterizado a los programas de transferencia de ingresos con contraprestación laboral, como lo fue el Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados (PJJHD)⁸.

Sobre este punto es interesante mencionar que en el año 2008, la Argentina adhirió al Programa de Trabajo Decente, propuesto por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Para la OIT “El trabajo decente resume las aspiraciones de la gente durante su vida laboral. Significa contar con oportunidades de un trabajo que sea productivo y que produzca un ingreso digno, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración a la sociedad, libertad para que la gente exprese sus opiniones, organización y participación en las decisiones que afectan sus vidas, e igualdad de oportunidad y trato para todas las mujeres y hombres”⁹. Considerando esta defini-

7. El 19 de enero de 2011 se publicó una nota que informaba que más de 3000 familias de la localidad de La Ferrere se habían incorporado al trabajo a partir de la conformación de 49 nuevas cooperativas del Programa de Ingreso Social con Trabajo (MDS, 2011). El 3 de junio de 2011, se informó la incorporación de mil cooperativistas en Salta (MDS, 2011a).

8. El PJJHD fue lanzado en 2002 para atender la aguda situación de crisis sociopolítica y económica que atravesaba la Argentina. Aunque éste se implementó desde el Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social, su objetivo era principalmente asistir a través del sostenimiento de los ingresos de aquellas familias en situación de desempleo y pobreza. Para un análisis de este Plan remitimos al lector a Lucero, 2003, Di Leo, 2006, Hopp, 2009, entre otros.

9. Fuente: Organización Internacional del Trabajo (OIT) [Disponible en: <http://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang-es/index.htm>]

ción a la cual el Estado argentino ha adherido, nos preguntamos en qué medida las condiciones laborales de las cooperativas previstas en el diseño del programa, responden a esta concepción de trabajo decente. Esta cuestión será retomada en los próximos puntos.

El proceso de implementación del Programa: ¿cooperativas o planes sociales?

En el proceso de implementación del Programa de Ingreso Social con Trabajo, se materializa la tensión ya planteada entre trabajo y asistencia. En las experiencias cooperativas relevadas, se manifiesta concretamente en: A) el modo en que se constituyen las cooperativas y la forma de pago del subsidio. B) La organización cotidiana de las tareas que realizan y las condiciones laborales. Ambas tienen como consecuencia C) las dificultades materiales y simbólicas para sostener la cooperativa en tanto alternativa laboral decente.

A continuación describiremos brevemente los tres casos seleccionados. En cada apartado intentaremos marcar las tensiones comunes que emergen de las experiencias analizadas.

1) El Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) de Esteban Echeverría: es una organización que surgió hace alrededor de 10 años, en la cual la cuestión del trabajo -o la falta de trabajo- resulta una consigna política y reivindicativa de peso. Bajo las banderas de trabajo, dignidad y cambio social, el movimiento construyó una identidad como trabajadores desocupados. Frente a la imposibilidad de obtener un trabajo genuino, en el contexto de la crisis de 2002, luchó por el acceso a planes sociales. La obtención de estos recursos estatales significó un desafío político-organizativo para el movimiento, que intentó superar

el plano meramente asistencial. En este sentido, propusieron nuevas estrategias que permitieran transformar la contraprestación de los planes en una herramienta para promover la organización colectiva y la cultura del trabajo¹⁰. Así comenzaron a realizar emprendimientos que tuvieron magros resultados en términos económicos, para quienes en ellos trabajaban. A partir del año 2003, producto de la reactivación económica y el crecimiento del empleo, una porción de integrantes del Movimiento, principalmente los varones con experiencia laboral y en oficios, pudieron reinsertarse en el mercado de trabajo formal o lograr una mayor estabilidad en empleos informales o changas y así obtener ingresos, sin depender exclusivamente de los subsidios que otorgaban los planes¹¹. Así el Movimiento comenzó a ver una necesidad de reemplazar los pequeños emprendimientos por el desarrollo de talleres productivos con un mayor nivel de organización y capacitación, que permitieran alcanzar la sustentabilidad en el ingreso y tuvieran mayores perspectivas de crecimiento en el mediano y largo plazo¹².

2) La Mutual "Floreciendo" del Municipio de José C. Paz: la organización surgió en mayo de 2002, a partir de la puesta en marcha de un servicio de transporte público para el barrio, que debido a problemas políticos y económicos no pudo seguir en funcionamiento. A pesar de esta dificultad, la mutual siguió funcionando y comenzó a orientarse a la realización de actividades de capacitación en oficios y culturales para adultos, jóvenes y niños del barrio. En ese entonces, muchas de las personas que participaban cobraban el PJJHD. Más tarde, a través de un subsidio del Plan "Manos a la Obra" iniciaron dos emprendimientos productivos, un lubricentro y una rotisería. Los recursos de la organización,

10. Para el MTD "el objetivo de los emprendimientos es recrear internamente en nuestros proyectos productivos la solidaridad, la democracia de base, el compañerismo, la decisión colectiva de cómo, qué, por qué y para quién vamos a trabajar y producir [...]. Recuperar la cultura del trabajo, reivindicando nuestra condición de trabajadores será también un objetivo de esta política" (MTD, 2003/04).

11. Esta situación trajo cambios en la composición del movimiento e hizo que disminuyera la cantidad de participantes, quedando éste conformado mayoritariamente por mujeres, jóvenes sin experiencia laboral y desocupados de larga data.

12. El MTD organizó emprendimientos a partir de las líneas del Plan "Manos a la Obra" del MDS, que les permitieron principalmente la compra de maquinarias y la posibilidad de comenzar la venta de lo producido al Estado lo que permitió una mejora sustancial en el ingreso y los recursos para sostener los nuevos emprendimientos.

proviene de la cuota social que aportan sus integrantes y fundamentalmente de los apoyos estatales que reciben. Al momento en que visitamos la Mutual, en junio de 2011, una de sus asociadas nos dijo que la ésta se encuentra conformada por “40 personas de planta” y aproximadamente 60 participantes. Explicaba que se organizan en distintas áreas de actividad y que “hoy todos o casi todos están en el Argentina Trabaja”.

- 3) La Cooperativa Unión del Municipio de Avellaneda: está conformada por integrantes de una organización política de base con una larga tradición en el barrio. La referente política y responsable de organizar las tareas del Plan “Argentina Trabaja” es Lidia, que lo primero nos dijo fue: “yo no soy cooperativista, soy manzanera”. Además, comentó la amplia experiencia que tienen ella y la organización en la que participa en la gestión de distintos programas sociales, como el Plan Vida, entregando leche, y el PJJHD.

La constitución de las cooperativas y el cobro del subsidio

Como ya señalamos, las cooperativas creadas a partir del Programa de Ingreso Social con Trabajo tienen un funcionamiento particular que difiere de la organización de las cooperativas “tradicionales”. La gestión se realiza a través del otorgamiento de subsidios a gobiernos provinciales, municipales o a cooperativas de la Ley 20.337 y mutuales de la Ley 20.321¹³, destinados al financiamiento de la compra de herramientas, materiales o la adquisición de servicios para las obras (Res. MDS 3182/09). Por su parte, los recursos correspondientes al pago de mano de obra, “serán transferidos directamente a las cooperativas de trabajo de la Res. INAES 3026/06 (es decir las cooperativas creadas por el Programa) o a los propios integrantes de las mismas” (Res. MDS 3182/09). A pesar de la posibilidad que habilita la normativa para que la cooperativa sea la que reciba la transferencia de los fondos destinados a cubrir los ingresos de sus asociados y pueda

encargarse de su distribución, lo que observamos en la práctica concreta es que este dinero es otorgado directamente a los destinatarios del Programa, a través de una cuenta bancaria individual de la cual son titulares, es decir, utilizando la misma modalidad que en otros planes sociales con contraprestación laboral.

Además, en los casos relevados, quienes participan en el mismo grupo de trabajo, no integran formalmente la misma cooperativa. Esta cuestión, no siempre es conocida por los destinatarios del Programa y como el trabajo cotidiano es realizado en la organización, esto no es percibido como una dificultad para consolidar el trabajo asociativo. Este es el caso de la Mutual “Floreciendo”, en la que sus asociados están inscriptos en distintas cooperativas, pero realizan el trabajo en la propia organización. Cuando les preguntamos si ellos habían tenido que armar una cooperativa para acceder al Programa, Nadia, la responsable de las cuestiones administrativas vinculadas con la gestión de recursos estatales, nos explicó que los que participan en el “Argentina Trabaja” están en cooperativas que dependen tanto del Municipio, como directamente del MDS, pero que “en general la gente no conoce esos detalles, porque no le interesa o no se informa”. Además, aclaró que ellos de todos modos, como mutual están inscriptos en el INAES y todos trabajan allí, mas allá de la formalidad del Programa (Registro de campo 23/6/2011).

Para los miembros de la Cooperativa Unión, el hecho de estar en diferentes cooperativas, pero trabajar juntos en el propio barrio, es valorado positivamente. En este sentido las asociadas cuentan que el Programa contempló que el lugar de trabajo le quedara a la gente cerca de su casa, por eso a pesar de que cada una pertenece formalmente a una cooperativa diferente, trabajan en conjunto bajo la coordinación de la referente de la organización política de la que forman parte (Registro de campo 18/7/2011).

Por el contrario, en el caso del MTD, al igual que otros movimientos de desocupados, desde el

13. Ambas leyes son las que rigen la constitución y el funcionamiento de cooperativas y mutuales en Argentina.

lanzamiento oficial en agosto de 2009, sus integrantes tuvieron dificultades de acceso al Programa, debido a la negativa del gobierno municipal de otorgarle cupos para la conformación de su propia cooperativa, aludiendo que esto no era compatible con los requerimientos que el Plan estipulaba. Luego de reclamos y movilizaciones, la inscripción de los desocupados de esta organización, se concretó en diciembre de 2009. Meses después y con distintas dificultades administrativas, lograron conformar la cooperativa con autoridades propias e independientes del municipio. Más tarde, la organización consiguió el ingreso de nuevos integrantes, que por haberse incorporado en una llamada "segunda etapa" dependiente del gobierno provincial, quedaron afectados formalmente a otras cooperativas del Programa, pero trabajando en las cuadrillas de trabajo del movimiento. Estas complicaciones burocráticas implicaron tensiones vinculadas con la disputa por el reconocimiento de la autonomía del movimiento, debido a que desde la perspectiva de los integrantes del MTD, su proyecto organizativo chocaba con las intenciones del municipio de dispersar a sus integrantes y disponer del diseño y funcionamiento de la cooperativa (Registro de campo, 15/3/2010).

Organización de las tareas y condiciones de trabajo

En cuanto a la organización cotidiana y la toma de decisiones, las integrantes de la mutual que entrevistamos marcan que, a diferencia de otras experiencias que conocen en su localidad, ellas mismas son las que organizan el trabajo y deciden qué tareas realizar. Para ello se organizan en diferentes áreas, las cuales cuentan con un coordinador o referente que por su experiencia en el oficio o por su rol militante, es el responsable de organizar el trabajo cotidiano. Si bien reconocen esta autonomía para planificar las actividades que llevan a cabo en el marco del Programa, Catalina, una socia de la Mutual "Floreciendo", señala que "el Plan en algunas cosas te limita", porque a veces los materiales no llegan: "están en el municipio, pero no llegan a donde más se los necesita". Esta situación obstaculiza el avance de las obras de construcción en la organización

o de mejoramiento de las casas de los vecinos del barrio que están llevando adelante. Cuando esto sucede, ellas van a reclamar al municipio, pero no siempre tienen una respuesta positiva (Registro de campo 23/6/2011). Si bien el caso de esta organización muestra que la cooperativización aparece sólo como una estrategia para el acceso al programa, la experiencia asociativa previa que este grupo tiene, permitió resignificar el plan y fortalecer el trabajo colectivo que ya venían realizando. Al respecto, cabe mencionar que a través del programa pudieron construir nuevas aulas para el dictado de los cursos de oficios y reforzar los ingresos de aquellos asociados que trabajan en los dos emprendimientos productivos que la mutual lleva adelante.

En cuanto a la organización del trabajo en la Cooperativa Unión, las tareas cotidianas que desarrollan los cooperativistas son definidas y coordinadas por Lidia, la referente de la organización. A pesar de que ella no participa formalmente del programa, tiene un rol central tanto en la definición de las tareas y el modo de llevarlas a cabo, como en el control de la puntualidad, el trabajo y la asistencia de los destinatarios del programa. Además, su casa funciona como la sede de la cooperativa, allí guardan los materiales de trabajo y se reúnen para planificar las tareas de cada día. En este caso si bien existe un grupo de trabajo conformado con fuertes lazos, debido a su participación en la organización política, la propuesta de crear cooperativas se desvanece en la implementación, debido a que los destinatarios no sólo no pertenecen formalmente a la misma cooperativa, sino que por las características de esa organización, tampoco tienen instancias de autoorganización del trabajo. En este caso es interesante observar el modo en que las políticas sociales se insertan en la trama de relaciones barriales y cómo los actores locales como las manzanas, sostienen su rol históricamente vinculado a la entrega de leche y la asistencia directa a los vecinos del barrio, al mismo tiempo que ejercen los nuevos roles vinculados con la organización de tareas laborales que requiere el programa. Más allá de que el funcionamiento de este grupo no puede ser considerado propio del cooperativismo, sí se observa la importancia de los lazos que

los unen, que sumado al reconocimiento de la referente barrial y política, permiten el funcionamiento efectivo del plan en el territorio y el cumplimiento de las tareas de barrido y limpieza del barrio que la cooperativa tiene asignadas.

En el caso de la cooperativa del MTD, ésta fue convocada a participar de un convenio de trabajo con la empresa AYSA¹⁴ para la realización de obras de limpieza y mantenimiento de los márgenes de un arroyo del distrito. Este convenio trajo aparejada una serie de particularidades que lo diferencia de otras modalidades de trabajo en el marco del programa: un “plus” de aproximadamente 600 pesos, el pago de un refrigerio diario para la cuadrilla de trabajo, el armado de un obrador y un vestuario donde almacenar las herramientas de trabajo, el pago de un salario para la contratación de un sereno para dicho obrador y el contrato de asistencia médica durante la jornada laboral. Si bien en la normativa del programa se establece que las cooperativas “[...] de ninguna manera suplirán el trabajo que realizan de manera permanente los trabajadores municipales o de las empresas en las que los municipios tercerizan servicios [...]”¹⁵, las tareas que realizan los cooperativistas del MTD se enmarcan en el rubro de la obra pública, pero sin contemplar las condiciones que exigiría cualquier empresa o municipio para la ejecución de este tipo de obras, en el caso de que se realizaran de forma tercerizada. Los problemas que enfrenta la cooperativa, debido a la particular forma de organización que tienen por haberse conformado a partir del Plan “Argentina Trabaja”, van desde la demora en la entrega de materiales y herramientas adecuadas, hasta el retraso de los pagos correspondientes. Por otra parte, al igual que en el caso de la Cooperativa Unión, además de la organización de tareas laborales, el Movimiento sigue sosteniendo en el barrio un rol vinculado con la distribución de recursos alimentarios y la gestión de otros planes sociales para aquellos integrantes que no

podieron formar parte de la cooperativa del Plan “Argentina Trabaja”.

Si bien cada experiencia analizada es singular, observamos algunos problemas comunes respecto de la organización del trabajo y las condiciones laborales. En cuanto a los ingresos que perciben los cooperativistas, es necesario marcar que se trata de un monto muy bajo –incluso en el caso de los integrantes MTD que reciben un plus de 600 pesos–, que no resulta acorde con los valores correspondientes a las convenciones laborales que regulan la actividad de los participantes. Además, este monto tampoco presenta posibilidades de actualización según los valores de la canasta básica familiar, ni se ajusta al salario mínimo vital y móvil.¹⁶

Por otra parte, el llamado “anticipo de excedente”, no puede definirse ni como un salario en los términos de una contratación laboral, ni como el retiro fruto del trabajo de una cooperativa genuinamente autogestionada. En este sentido, podemos afirmar que el ingreso que perciben los destinatarios del Programa se asemeja al “clásico” subsidio otorgado por los planes asistenciales.

Respecto de la cobertura de salud y los aportes jubilatorios, podemos afirmar que si bien la inscripción de los cooperativistas en el monotributo social resulta un importante avance en la registración del trabajo y mejora de las condiciones laborales, las protecciones que brinda son insuficientes para cumplir con los requerimientos de un trabajo decente en los términos establecidos por la OIT.

Por último, la tensión central que observamos en la construcción del trabajo asociativo y autogestionado, es la relación de dependencia de recursos materiales y monetarios del Estado. Las perspectivas de continuidad de las fuentes de trabajo creadas a partir del programa y las posibilidades

14. AYSA (Agua y Saneamientos Argentinos S.A.) es una empresa que provee servicio de agua potable y desagües cloacales en 17 municipios del primer cordón del conurbano bonaerense. Esta empresa fue creada en el año 2006 por el Gobierno Nacional y sus acciones pertenecen en un 90% al Estado y en un 10% a sus empleados.

15. Guía informativa sobre el Programa de Ingreso Social con Trabajo. Ministerio de Desarrollo Social. [Disponible en: www.desarrollosocial.gov.ar]

16. El valor del salario mínimo, vital y móvil hasta agosto de 2011 fue de 1840 pesos. En septiembre de ese mismo año, se elevó a 2300 pesos, monto que continúa vigente hasta el momento de la publicación de este artículo.

de las organizaciones para dinamizar sus propios proyectos productivos, en el marco de una economía regulada por las exigencias de competitividad del mercado, ponen en riesgo la viabilidad de este tipo de experiencias en el largo plazo.

Reflexiones Finales: dificultades materiales y simbólicas para pensar las cooperativas como una alternativa laboral

El objetivo del artículo fue explorar las tensiones en la construcción de formas de trabajo asociativas y autogestionadas, generadas a partir del Plan "Argentina Trabaja". En este sentido, observamos que si bien el programa se propone generar nuevas formas de trabajo capaces de fortalecer la solidaridad y los lazos sociales, la forma en que se constituyeron las cooperativas, los vaivenes burocráticos, sumado a las disputas por la autonomía de las organizaciones respecto de los recursos estatales, obstaculizan la posibilidad de pensar la cooperativa como una alternativa laboral sostenible y autogestionada. Otra cuestión central que permitiría pensar a la cooperativa como un trabajo decente, es el mejoramiento de las condiciones laborales vinculadas tanto con las protecciones

sociales, como con el ingreso que perciben los cooperativistas.

Por último, la particular forma de intervención que propone el programa y el modo en éste se inserta en la trama de relaciones locales plantea nuevos desafíos, tanto para las organizaciones sociales responsables de la gestión del Programa, como para el Estado. Para las organizaciones, el desafío está centrado en su capacidad de generar formas de organización autogestionadas que puedan ser una alternativa laboral viable y alcanzar cierta autonomía respecto de los recursos del Estado. Para el Estado, implica, por un lado, repensar y fortalecer las relaciones entre los distintos niveles gubernamentales y los vínculos de co-gestión con las organizaciones sociales. Por otro, la generación de trabajo desde la política social supone una revisión crítica de las formas tradicionales de asistencia al desempleo y la pobreza. El análisis de las experiencias que emergen del Programa "Argentina Trabaja", invita a seguir reflexionando acerca del rol del Estado y de los distintos actores sociales que intervienen en el diseño e implementación de las políticas sociales y de la disputa por el sentido del trabajo asociativo y autogestionado que éstas construyen.

Bibliografía

- ACI (1995) *Declaración sobre Identidad y Principios Cooperativos*, Alianza Cooperativa Internacional, Manchester.
- Cogliandro, G. y Melamud, A. (2010) *El Gasto Público Social en el Presupuesto de Prórroga 2011: programas sociales y criterios de distribución a las provincias*. En: *Documentos de Trabajo N° 3*. Buenos Aires, Fundación Siena. URL [Disponible en : http://www.fundacionsiena.org.ar/gasto_social.pdf] Fecha de consulta 5 de noviembre de 2011.
- Di Leo, P. (2006): *Plan Jefes y Jefas de Hogar desocupados, y régimen social de acumulación neoliberal: una aproximación a sus articulaciones político-simbólicas y estructurales*. Documento de la Mesa de Políticas Sociales, Instituto de Estudios y Formación, CTA.
- Grassi, E. (2003) *Políticas y Problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*, Buenos Aires, Espacio.
- Grassi, Estela (2004): *Política y Cultura en la sociedad neoliberal. La otra década infame (II)*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Hopp, M. (2010) *Políticas de promoción de desarrollo socio-productivo en la Argentina post-convertibilidad: condiciones de la integración social y económica*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Mimeo.
- Hopp, M. (2009) *Planes sociales, contraprestación y huidas de la asistencia, en E. Grassi y C. Danani (org.) El mundo del trabajo y los caminos de la vida, trabajar para vivir, vivir para trabajar*, Buenos Aires, Espacio.
- Observatorio Social (2010) *Mapa de Indicadores Sociales y Económicos*, Junio 2010. URL [Disponible en: http://observatoriosocial.com.ar/dev/pub_indicadores.html] Fecha de consulta 20 de diciembre de 2011
- Lucero, Marcelo (2003) "El Estado y los Desocupados. La Construcción Social de la Política Social Laboral." *Revista Kairos Nr. 12*. Universidad Nacional de San Luis. URL [Disponible en: <http://www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k12-archivos/lucero%20marcelo.pdf>] Fecha de consulta: 1 de enero de 2012.
- OIT URL [Disponible en: <http://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang-es/index.htm>] Fecha de consulta: 1 de enero de 2012
- Rosanvallon, P. (1995) *La nueva Cuestión Social. Repensar el Estado Providencia*, Buenos Aires, Manantial.
- SEL Consultores (2009) *Nemslter sobre la situación laboral y social en la Argentina: Los ciclos de la pobreza en Argentina*. [Disponible en: www.selconsultores.com.ar] Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2010

Fuentes

- MDS (2011) *Mil cooperativistas se suman al programa de Ingreso Social con Trabajo en Salta*, 03 de junio de 2011. URL [Disponible en: <http://www.desarrollosocial.gob.ar/DocPF.aspx?Id=464>] Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2011.
- MDS (2011a) Argentina Trabaja crece en La Matanza, 19 de enero de 2011. [Disponible en: <http://www.desarrollosocial.gov.ar/DocPF.aspx?Id=244>] Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2011.
- MDS (2010) Distribuidor Programa de Ingreso Social con Trabajo: Provincias Argentina. [Disponible en: <http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/ArgentinaTrabaja/Distribuidor%20Ingreso%20Social%20con%20Trabajo.%20Buenos%20Aires.pdf>] Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2011.
- MDS, Guía informativa sobre el Programa de Ingreso Social con Trabajo. Ministerio de Desarrollo Social. [Disponible en: www.desarrollosocial.gov.ar] Fecha de consulta: 1 de enero de 2012.
- MTD (2003/04) *Cuadernillo de Formación para integrantes del Movimiento*, Buenos Aires. Respuesta del MDS al pedido de informe N82963-2010.
- Resolución MDS N° 3182/09.

Artículos seleccionados

Convocatoria Educación

Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular

Álvaro Javier Di Matteo*, Norma Michi** y Diana Vila***

Fecha de recepción: 12 de enero de 2012
Fecha de aceptación: 17 de febrero de 2012
Correspondencia a: Álvaro Javier Di Matteo
Correo electrónico: javidimatteo@yahoo.com.ar

* Docente de la Universidad Nacional de Luján, Licenciado en Ciencias de la Educación.

** Docente de la Universidad Nacional de Luján, Doctora en Ciencias de la Educación.

*** Docente de la Universidad Nacional de Luján, Licenciada en Ciencias de la Educación.

Resumen:

Nos proponemos, con este trabajo, compartir nuestras reflexiones sobre discursos y prácticas, propias y de otros protagonistas de la experiencia latinoamericana de Educación Popular.

Recurrimos, en primer lugar, a una contextualización histórica de las últimas décadas que nos permitirá sustentar nuestras opciones dentro de la Corriente Latinoamericana de Educación Popular y ubicarnos en algunos debates que entendemos vigentes.

Nos situamos recuperando y recreando la tradición fundante de esa corriente, en cuanto a opción por las organizaciones populares como sujetos prioritarios de la transformación social y la concepción de praxis como orientación de las acciones educativas. Con esto

no estamos planteando una cuestión nostálgica o dogmática, sino un punto de partida y una tensión de nuestra práctica como educadores y como investigadores.

Queremos intervenir en los debates poniendo en común algunos de los ejes de reflexión, que entendemos pueden ser también relevantes para la práctica y la investigación.

Palabras clave: Educación popular - conocimiento - movimientos sociales.

Resumo

Propomos-nos, com este trabalho, compartilhar nossas reflexões sobre discursos e práticas, nossas e de diversos protagonistas da experiência latinoamericana de Educação Popular.

Recorremos, em primeiro lugar, a uma contextualização histórica das últimas décadas que permitir-nos-á sustentar nossas opções dentro da Corrente Latinoamericana de Educação Popular e nos localizar em alguns debates que entendemos vigentes.

Situamos-nos recuperando e recreando a tradição fundante dessa corrente, em quanto a opção pelas organizações populares como sujeitos prioritários da transformação social e a concepção de praxis como orientação das ações educativas.

Com isto não estamos a propor uma questão nostálgica ou dogmática, senão um ponto de partida e uma tensão de nossa prática como educadores e como investigadores.

Queremos intervir nos debates pondo em comum alguns dos eixos de reflexão, que entendemos podem ser também relevantes para a prática e a investigação.

Palavras chave: educação popular, conhecimento, movimentos sociais

Como para empezar

En el siglo 21, la categoría Educación Popular ha reconquistado una vigencia insospechada, cuando hace sólo unas décadas parecía que la desesperanza y, por momentos, la desesperación no tenían fin. Desde las más diversas experiencias se recuperan y recrean tradiciones que la toman como identidad y se renuevan esperanzas desde esas prácticas.

En América Latina, y con diversos matices en nuestro país, los movimientos sociales (en especial los de mayor envergadura) están planteando un fuerte reto a la totalidad capitalista. Varios gobiernos de América Latina generan esperanzas en los nuevos caminos a transitar con integración entre los países del sur y autonomía creciente respecto de los países del norte.

En esta experiencia la categoría Educación Popular ocupa un lugar significativo y amplía el gru-

po de protagonistas con los quienes continuar y profundizar el diálogo. Coexisten entre nosotros distintas perspectivas sobre la Educación Popular, basadas tanto en atravesamientos ideológicos, como en diversos accesos a experiencias y discursos -también diversos-. Esta puede ser una de las razones por las que tantas veces discrepamos en las apreciaciones sobre esta compleja construcción de reflexión en relación con las prácticas.

Reconocer esta circunstancia nos compromete a decir claramente desde dónde enunciamos, ser muy cuidadosos a la hora de hacer generalizaciones y alejarnos de postulados con pretensiones de verdad.

Este trabajo se inscribe en una perspectiva de la Educación Popular (en adelante EP), que no es única ni pretende exclusividad: nos referimos a la "corriente latinoamericana de Educación Popular". Nos situamos desde nuestra experiencia universitaria de desarrollo de acciones articuladas

entre docencia, extensión e investigación en movimientos populares urbanos y rurales. La Educación Popular así pensada y practicada, supone el desarrollo de procesos educativos vinculados de algún modo a la práctica organizativa de los sectores populares.

Nos proponemos, con este trabajo, compartir reflexiones sobre discursos y prácticas, nuestras y de diversos protagonistas de la experiencia latinoamericana de EP. Con ello buscamos participar con pasión y con humildad de los debates dentro (más que sobre) de ese campo complejo y diverso. Asumimos, como se verá, una posición que no pretende ser sólo una caracterización, sino la explicitación de las ideas que orientan nuestra tarea, que son una tensión que permanentemente desafía y problematiza nuestra praxis.

Para nuestro propósito recurrimos en primer lugar a una contextualización histórica de las últimas décadas que nos permitirá sustentar nuestras opciones dentro de la Corriente Latinoamericana de Educación Popular y ubicarnos en algunos debates que entendemos vigentes. Como es bien conocido, la reconstrucción de la historia de la EP a la que nos referimos aún está pendiente. Esperamos contribuir en algo a ese proyecto.

Las siguientes son reflexiones y conocimientos que, por otra parte, no pueden sustraerse de esa condición planteada por Castoriadis (1999): son siempre fragmentarios y provisionales. Constituyen un momento de síntesis en la comprensión de la realidad que puede posibilitar seguir avanzando pero, si llegan a convertirse en dogmas, serán un obstáculo para nuevos momentos de comprensión y de acción.

Una categoría que permanece en la búsqueda

La categoría EP, está permanentemente en construcción, en disputa, embarrada, tironeada, nega-

da y recuperada, pero nunca puede ser aséptica. Se resiste a ser académica aunque la academia nuevamente trate de asirla. Es inevitablemente política en tanto designa una actividad social como la educación, que se asume como política y que, además, es completada con un calificativo inherentemente político.

En la Argentina y desde el siglo 19, ha sido utilizada como categoría que recorta espacios y prácticas sociales específicas con sentidos que, con frecuencia, pueden entenderse como antagónicos. Sarmiento la utilizó para designar al sistema de educación estatal para el pueblo educable (Vázquez, S. Di Pietro, S. 2004, Pineau, P. 1994). Una concepción que sostuvo como eje la oposición entre civilización y barbarie y que también ha generado una tradición de pensamiento pedagógico que se continúa hasta nuestros días, sustentado en el postulado de la igualdad en la distribución del conocimiento considerado como valioso para el conjunto de la sociedad¹ y como una forma de integración.

Recién hacia fines de los 70 en América Latina, y con más intensidad en los 80 en Argentina, la EP empieza a designar experiencias que buscaban enraizarse en un proyecto popular, sin tener como centro el sistema educativo obligatorio estatal.

Lo popular allí era, justamente, la articulación de educación con el proyecto político de un sujeto colectivo. Nos estamos refiriendo a una perspectiva que en algún momento denominamos Corriente Latinoamericana de EP. Esta perspectiva, que procurábamos distinguir de la tradición sarmientina, se coloca en otro lugar de la oposición entre civilización y barbarie. Los bárbaros por ideología, por clase y por raza ocupan un lugar que no se reduce a ser receptores de contenidos generados por la civilización y son llamados a ser protagonistas de las transformaciones sociales más que a la integración acrítica en un lugar subalterno.

1. Entre 1961 y 1978 fue utilizada por el periódico "Educación Popular" dirigido por Luis Iglesias. Así lo caracteriza Rubén Cucuzza en una entrevista: "se dedicaba fundamentalmente a temas de defensa de la educación popular, definida para este momento como la escuela de la Ley 1420, la escuela sarmientina. Era uno de los organismos que enfrentaba las tentativas de reforma que se realizaron durante la década del 60. Fue la punta de organización de todos los sectores que se oponían a la reforma Onganía-Astigueta, en el año 1966" (Cucuzza, 2009). Se trataba de un periódico ligado a la actividad de gremios docentes y a la joven carrera de Ciencias de la Educación. Recomendamos para profundizar en este tema la lectura de la tesis de doctorado de Ana Padawer (2008).

Esta EP tenía unos claros rasgos distintivos: se gestó en América Latina; recogía múltiples prácticas que empezaban a sistematizarse y conceptualizarse; ponía el énfasis en la educación de los adultos de las clases subalternas; lejos de justificar u ocultar su posicionamiento y objetivo político lo jerarquizaba hasta ponerlo como el criterio fundamental de su definición; planteaba el desafío de sostener una metodología coherente con la concepción política; no era una cuestión solamente de pedagogos; convocaba a pensarse como educadores a sujetos con las más diversas formaciones, experiencias, inserciones.

Un poco de historia

Inicios

Existe consenso en situar el inicio de esta concepción de EP en la década del 60². Una década que para América Latina, en lo social, cultural y político, está marcada por la Revolución Cubana de 1959 y atravesada por fuertes antagonismos entre los proyectos y concepciones sostenidas por Estados Unidos y por quienes se resistían a la dependencia en nombre de la liberación. De un lado, proyectos como la Alianza para el Progreso asociada y vehiculizada por varias dictaduras militares y del otro, organizaciones con diverso grado de radicalización que luchaban contra múltiples formas de dominación interna e internacional. Desarrollo de la Comunidad en la matriz desarrollista contra prácticas de militancia estudiantil, cristiana, académica comprometidas con proyectos populares. Funcionalismo respondido, entre otras, por la Teoría de la Dependencia.

Una década que ata la educación de adultos al modelo de desarrollista (por ejemplo, el Desarrollo de la Comunidad o la propuesta de Alfabetización Funcional) pero que, paradójicamente, conforma al mismo tiempo un campo que se irá transformando en experiencias de compromiso

de los profesionales de las ciencias sociales con procesos que buscaban la emancipación popular (Sirvent, MT., 1994; Rigal, L., 1996; Núñez, C., 1998; Brusilovsky, S., 2000; Ferrara, P., 2007; Torres, A. 2011). Experiencias intensas de acción y de pensamiento que llevan a Freire, hacia la culminación de la década, a escribir en el exilio uno de sus textos fundamentales y de mayor trascendencia. "Pedagogía del Oprimido" recoge y desarrolla gran parte de esas prácticas de los grupos de militantes, las nombra como educativas, enuncia el carácter político de toda acción formativa. Inspiró y multiplicó experiencias de educación desde ese momento entendidas como dialógicas, problematizadoras, para la liberación³.

Se trata de una década de fuertes luchas que se identificaban con la revolución y de duros procesos de represión que, en demasiadas oportunidades, iniciaron o consolidaron sangrientas dictaduras. Tal fue el caso de la Argentina de 1966 y, especialmente, de 1976. La militancia radicalizada de los 60 y principios de los 70, es duramente perseguida y brutalmente asesinada. El debate y las experiencias educativas diversas, creativas y fecundas fueron arrasadas.

Triunfo de la Revolución Sandinista

Mientras en el cono sur se impusieron las dictaduras más sangrientas de la historia, en Centroamérica, continuaron las luchas por la toma del poder impulsadas por aquella revolución triunfante en Cuba décadas antes. Este es el camino que transitó Nicaragua. En 1979 el FSLN (Frente Sandinista de Liberación Nacional) llegó al poder con una amplia participación del pueblo procurando no cometer los errores que ya venían criticándose duramente del llamado socialismo real. La Revolución Sandinista fue un momento de gran solidaridad y de reencuentros, de articulaciones complejas y fecundas entre las tradición de izquierda y de los cristianos comprometidos.

2. Nos apoyamos en los trabajos realizados por miembros del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) entre los que se destacan: Carlos Rodríguez Brandao, Oscar Jara, Vera Gianotten, Ton De Wit, Francisco Vio Grossi, Juan García Huidobro, Marcela Fajardo, Pablo Latapí y por argentinos como Isabel Hernández, Luis Rigal, María Teresa Sirvent y Sílvia Brusilovsky. Por cuestiones de espacio tomaremos para este trabajo en forma expresa solamente algunos de ellos.

3. La mayor parte de estas experiencias fueron desarrolladas en el marco de dictaduras militares en espacios no escolares y no estatales. Es de destacar que durante el gobierno peronista de 1973 la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) fue un espacio de importante desarrollo de experiencias que pueden caracterizarse como Educación Popular de inspiración freireana. Con esto estamos enfatizando que estas perspectivas pedagógicas no son esencialmente no escolares sino que suelen serlo con gobiernos antipopulares que tienen fuerte control sobre los sistemas educativos.

En esos años y en el marco de este escenario político, se adopta colectivamente el nombre EP para designar esas prácticas que ya estaban propagándose en Latinoamérica y que se potenciarían a partir de la difusión de los consensos centrales respecto de sus fundamentos y de su desarrollo (Nuñez, C. 1998). Casi dos décadas de praxis social y política y una de Pedagogía del Oprimido, habían suscitado muchos debates y experiencias que ahora, bajo el nombre Educación Popular, había que conceptualizar para darle un nuevo impulso en todos los territorios pero, en particular, en ese mesoamericano que los convocaba. Para muchos en este final de década y de época, la EP fue una de las formas de expresión de las resistencias a las dictaduras. Una concepción pedagógica que queda en este momento también atada a la Investigación Acción Participativa⁴, la Comunicación Popular y, en muchos casos, a la Teología de la Liberación (Torres, A. op. cit.).

Como decíamos, no se trataba de un discurso uniforme pero sí de consensos bastante claros que se van enmarcando, difundiendo y consolidando desde una organización creada en 1982: el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Para la educación de adultos, la EP pasaría a ser el paradigma superador de las concepciones anteriores. Carlos Rodrigues Brandao (1993), entre muchos⁵, concebía a la EP como búsqueda de “reducir y eliminar la alteridad constitutiva de la educación de adultos”, de modo que ella “Pasa a ser en sí misma, a través de sí misma, una dimensión del trabajo político popular que resulta en acumulación del saber de clase (del tan necesario pasaje interno de un saber tradicional del pueblo hacia un saber orgánico de una clase popular). Consecuentemente, resulta en acumulación de poder popular a través de su propio saber. Se toma un trabajo político que se ejerce colectivamente en el dominio del conocimiento popular.” (68).

La opción política de la EP va más allá de la enunciación de intencionalidades, se sitúa como parte del proyecto político popular de las organizaciones. En este sentido, se entiende también que el desarrollo de la conciencia de clase no es un proceso para, sino dentro de la práctica política de liberación (Jara, O., 1985⁶).

Como vemos, este discurso fundante tiene una indudable opción clasista para la comprensión de la realidad y para su transformación a través de las organizaciones populares. En este proceso la educación popular puede ocupar un lugar fundamental en la de acumulación de saber de clase.

Sin embargo, como señala Alfonso Torres (2011) en este discurso fundante, esta “lectura clasista de la sociedad y la educación” coexiste con una “mirada esencialista de la cultura popular”, en otras palabras, la lectura marxista, que algunos casos guardaba rasgos iluministas, se une contradictoriamente con el “postulado populista de ‘rescate’ de la cultura autónoma nacional (...) Aunque en teoría la tradición iluminista y romántica no pueden articularse, tanto en el discurso como en las prácticas educativas populares ambas corrientes se combinaron. El sentido global de interpretación histórica y cultural de la Educación Popular inicial remite al populismo romántico, pero al mismo tiempo ella entendió la acción educativa como anuncio de la emancipación del pueblo por su acceso a la “concepción científica del mundo”. El papel activo y la autoridad de los educadores se autojustifica como demanda del movimiento popular, del pueblo, del proceso de liberación.” (39-40).

Esta articulación compleja, con integraciones promisorias y yuxtaposiciones poco fértiles, se expresó fundamentalmente en lo metodológico produciendo, según Alfonso Torres, una reducción pedagógica al método dialéctico y participativo.

4. En esos años se potenciaron también algunas experiencias académicas y políticas, que confluyeron en la denominación Investigación Participativa o Investigación Acción Participativa. Sobre esta forma de producción de conocimiento hay una profusa producción teórica desde fines de la década del '70, entre las que tiene especial relevancia el trabajo de Orlando Fals Borda (1985 y muchos posteriores).

5. Ver nota 2.

6. “En resumen, la organización y la conciencia de clase, serán la expresión de una práctica histórica conciente de transformación integral y radical de la sociedad, la cual abarcará tanto las estructuras como las mentalidades, tanto las circunstancias materiales como a los hombres que viven, piensan y actúan sobre ellas. Porque ‘la conciencia del cambio de las circunstancias, con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.’ (Marx) (...) La educación popular, pues, será tal, en la medida que sea -efectiva y prácticamente- un arma que permita a las clases populares asumir organizadamente con lucidez y pasión, su rol de sujetos activos en la construcción histórica.” (Jara, O, 1985:51).

Tomamos distancia de los adjetivos que utiliza el autor (iluminista y romántico), porque en cierta medida simplifican experiencias valorables de sujetos concretos, bajo términos que pueden leerse peyorativamente. Sin embargo, coincidimos con este autor en que fue profusa la producción de discurso y de prácticas de educación popular, así como de investigación acción participativa y de comunicación popular, que buscaron fundamentarse en interpretaciones del materialismo histórico y dialéctico⁷ que confluían con criterios metodológicos de grupos cristianos ("preteología de la liberación") tales como el método "*ver, juzgar y actuar*" de la Juventud Obrera Católica y también en la influencia no reconocida "de la tradición pedagógica activa" (Torres, A., op. cit.: 2011). En la interpretación de esta llamativa integración conceptual o de los diversos énfasis en las prácticas, radican gran parte de las críticas a este discurso y prácticas de la Educación Popular. Críticas que, como veremos, entran en diálogo, problematizan, desafían y, a veces, censuran la producción de sus protagonistas.

Vuelta a la democracia en Argentina

Argentina⁸, como varios de los países latinoamericanos, vivió en los primeros años de la década del 80, lo que se llamó la recuperación de la democracia. Hacia fines de la dictadura y comienzos de este período diversos grupos, en su mayoría vinculados a organismos de derechos humanos o grupos profesionales de ONG cristianas -muchas de ellas integrantes de CEAAL-, formaron parte de este proceso de construcción y difusión de la EP. Desde esas prácticas se podría acompañar al desarrollo de la incipiente y débil democracia que posibilitarían el acceso a derechos antes negados a las clases populares. Los proyectos políticos de décadas anteriores, que pretendía transformar por vías radicalizadas la totalidad social,

fueron criticados o simplemente silenciados. Sin duda, se criticaban duramente las certezas sobre la toma del poder para llegar al socialismo.

Fue una etapa en la que se desarrollaron muchas experiencias, especialmente con adultos, cuidadosamente planificadas y llevadas adelante por profesionales agrupados en centros de Educación Popular, en algunos organismos de derechos humanos, en instancias estatales y, con mucha menor frecuencia, en instancias orgánicas de movimientos populares.

La llegada de esta concepción de la EP a la Argentina, en los 80 y su anidamiento alrededor de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos en 1986, inmersa en el contexto que señalábamos de recuperación de la democracia, le imprimió algunos rasgos particulares que pueden entenderse como una apropiación particular de ese discurso fundante. Veamos cómo entiende Isabel Hernández la Educación Popular en 1985: "El concepto de educación popular al que nosotros adherimos, nos habla de una práctica social que se inscribe al interior de un proceso más amplio que el meramente educativo, y que busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político conciente y organizado. Por tal motivo, la educación popular busca la universalización de la educación, la democratización y la gratuidad de la enseñanza, pero intenta ir más allá, se constituye en una alternativa que pretende estrechar las relaciones entre la educación y la acción organizada de los sectores populares. Por eso, se trata de una praxis social: una actividad educativa, de investigación, de participación y de acción social. Así ha sido interpretada y estos conceptos se han extendido prácticamente por todos los países de nuestro continente" (19).

Podemos ver varios impactos particulares del discurso fundacional de la EP latinoamericana

7. "...otros dos elementos sustantivos de la EP; el primero, su definición política entendida como opción por el pueblo y sus luchas por la liberación; el segundo, claramente insinuado ya, su carácter eminentemente dialéctico, que orienta su propuesta metodológica." (Núñez, 1996:48).

"Estamos hablando de una práctica socio-pedagógica y política, que tiene como punto de partida, siempre, la 'práctica social' de los sujetos involucrados, y que a partir de ella, sistematizándola, va produciendo su propia interpretación teórica.

Pero no se queda en el punto de partida; parte de ahí, avanza en la teorización y confronta, incorpora y dialoga con la teoría ya existente, con las elaboraciones surgidas de otras prácticas, otros contextos y otros momentos históricos. Es la teoría A PARTIR de la práctica y no SOBRE la práctica. Es un desarrollo procesual continuo que nunca abandona el 'punto de partida', pero lo enriquece, lo comprende, profundiza su estudio y regresa siempre a él, transformándolo y superándolo, para convertirse a su vez en el nuevo punto de partida y así, sucesivamente, procesualmente, en esta espiral dialéctica." (ibidem:50).

8. Una pequeña muestra de la producción de ese período en el libro de Isabel Hernández y otros "Saber Popular y Educación en América Latina" editado en 1985, en el marco de la preparación de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos realizada en Buenos Aires en 1986.

en quienes participaron activamente tiempo después en la construcción del discurso fundante argentino: a) distancia de los postulados clasistas ortodoxos para asumir un énfasis en el carácter de “sectores populares” b) preocupación por lo epistemológico y metodológico con fundamento en el materialismo dialéctico para la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa, c) énfasis en el reconocimiento y necesidad de profundización en el saber popular, d) crítica a posiciones iluministas y de vanguardia y, sobre todo, e) la inclusión de la educación escolar como parte de la versión argentina de la Educación Popular. (op. cit).

Si el discurso fundante de la EP hacia fines de los 70 es una suerte de síntesis de debates anteriores, el argentino -unos años después- parece ser una nueva síntesis que recoge los últimos debates en el campo pedagógico (sobre el carácter desescolarizador o no de la EP y de la propuesta de Freire), en el campo político nacional y regional (la vía democrática o la lucha revolucionaria, reforma o revolución, populismo o vanguardismo) y de los mismos protagonistas de la EP sobre paradigmas predominantes (compatibilidades e incompatibilidades entre marxismo en su versión leninista o gramsciana, relativismo, culturalismo cristiano).

Crisis política e ideológica en los años 90

A fines de los 80 y comienzo de los 90 se producen dos acontecimientos que conmocionan a quienes sostenían un proyecto político popular con horizonte en el socialismo, entre los que se encontraban los protagonistas de la EP: se derrumba el socialismo real y el Frente Sandinista de Liberación Nacional de Nicaragua es derrotado en elecciones.

Dos acontecimientos que anticipan una larga década de gobiernos neoliberales, paradójicamente elegidos democráticamente, con las consecuencias por todos conocidas de desempleo y miseria, de desarticulación de organizaciones populares y descenso de la movilización, de concentración de la riqueza a partir de un nuevo modo de acumulación.

Este nuevo escenario llevó a crisis de paradigmas explicativos y políticos. Se difunde como alternativa el pensamiento postmoderno y se fueron imponiendo nuevas formas de financiamiento de la acción social y educativa a través de los estados nacionales obedientes de los mandatos del Banco Mundial y de otras agencias de crédito.

El impacto sobre los grupos que protagonizaban la EP en Latinoamérica fue enorme. CEAAL llevó adelante durante la década del 90 el proceso que denominó refundamentación. Esta discusión, sobre las bases que sustentaban la EP, se realizó solamente dentro de su estructura, conformada como red de organizaciones no gubernamentales, por lo que prácticamente no trascendió más allá de sus límites. Abarcó varias cuestiones entre las que destacamos cambios significativos en la interpretación de la situación social y política, en las propuestas de acción y en los sustentos conceptuales. Jorge Osorio, en 1996 en ese momento Secretario General del Consejo, sintetizó los aportes para la Refundamentación de los centros pertenecientes a la red y participantes de un seminario realizado en ese marco. Refiere varias cuestiones que nos resultan muy significativas.

Los centros miembros de CEAAL caracterizaron a la situación como crisis político-ética de la EP frente a los cambios en el escenario global, nacionales y locales y también como crisis en lo pedagógico debido a que se confundió la pedagogía con la política. Postularon que se requería “el fin de la existencia de un enfoque metodológico unívoco para asumir la compleja intervención educativa con los sectores populares”. Acentuaron la valorización de lo local, la centralidad de los procesos de formación y los procesos de investigación y sistematización”. Destacaron la necesidad de “nuevos espacios y alianzas de la educación popular”: “pluriclasistas”, “interclasistas y multiculturales”. Propusieron también entender a la “educación popular como una política cultural orientada a constituir sujetos sociales y redes de sujetos sociales con capacidades y competencias comunicativas, que vayan construyendo nuevos imaginarios sociales y culturales”. Cuestionaron las nociones de poder de décadas anteriores y sostuvieron que debían concebirse como “capa-

cidad para acumular fuerza y capacidad de desarrollar competencias instrumentales (para) actuar con eficiencia.”. Señalaron la dificultad para articular la interpretación de lo macro con lo micro y que “En muchos educadores populares existen dificultades conceptuales para entender el conjunto de modernizaciones económicas que se están produciendo bajo la ola neoliberal y que implican un cambio decisivo en el mercado de trabajo...” (Osorio, 1996:10-16).

Este proceso de refundamentación, llamativamente dócil frente a la gravedad de la situación política y social de la región, no tuvo gran difusión en nuestro país. Sin embargo, no quedamos al margen de la crisis de la EP. A la perplejidad y desconcierto de los grupos que venían desarrollando experiencias de EP, sobre todo desde las organizaciones pertenecientes a CEAAL, a la crisis de paradigmas sociales y políticos, a la crisis de financiamiento y a la escasa movilización popular se le sumaron, con diversa intensidad, críticas políticas y académicas, especialmente entre los pedagogos, que retomaban y ampliaban las de décadas anteriores dirigidas especialmente a Freire. Estas críticas se orientaron a cuestiones tan diversas como: falta de rigor científico, banalización por el uso de técnicas, vaciamiento de contenidos, discurso desactualizado, basismo, ideologismo, complicidad con el neoliberalismo al no poner el acento en la lucha por el Estado y por la escuela pública. La EP entró en una etapa en que pocas voces quedaron en pie y las que quedaban se expresaban en forma de susurros.

Resurgimiento de prácticas de EP en relación a los movimientos populares

Hacia mediados de la década asumen un papel destacado otros actores políticos y, de a poco también, de la EP: movimientos sociales populares quienes protagonizaron las estrategias más efectivas contra el neoliberalismo (Seoane, J. et al, 2010). Nos referimos a la difusión pública y al crecimiento de movimientos tales como EZLN, MST, CONAIE y en nuestro país desde fines de la década y en forma creciente: movimientos de desocupados, fábricas recuperadas, asambleas

vecinales y ambientalistas, movimientos y organizaciones campesinas. Con ellos una nueva generación de educadores populares se sumó a la diezmada camada anterior.

Militantes más que profesionales, en tanto formación y renta, los educadores de los movimientos y los movimientos como educadores, asumieron protagonismo junto y desde variadas inserciones e identidades. En forma más amplia y con menor centralidad discursiva, se fueron desarrollando crecientemente experiencias de EP en una gran vinculación con esos movimientos sociales populares.

Las prácticas actuales trajeron novedades e importantes continuidades. Se retoman gran parte de los debates históricos y otros, que entendemos como significativos, parecen haberse ensombrecido o desjerarquizado. Una de las novedades es la apropiación del modo escolar, lo que significa un desafío y la asunción de una posición respecto del sistema público de enseñanza. Con sus diferencias, se proponen llevar adelante una acción que podemos entender como prefigurativa en el campo escolar para la que reclaman reconocimiento, financiamiento y respeto de su autonomía pedagógica, a la par que denuncian el incumplimiento de la promesa democratizadora de la educación oficial.

Una fuerte continuidad está dada por la recuperación y puesta en juego de procesos de formación de los participantes de las experiencias de movilización y organización popular, a partir de sus perspectivas y sus sueños. Se pone el acento en la posibilidad de desarrollar organizaciones masivas con fuerte protagonismo popular.

Educación popular hoy: algunos ejes de reflexión a partir de nuestra mirada

Hace unos años intentamos una definición que hoy seguimos valorando: La EP puede entenderse como “el conjunto de prácticas y reflexiones pedagógicas inscriptas en un horizonte histórico, en un proyecto social de liberación, que intenta inscribir a la vez, ese proyecto en las prácticas del

día a día. Su escenario privilegiado de acción son las organizaciones populares y sus procesos de lucha, entendiéndolas como los ámbitos sociales donde los sujetos se expresan políticamente” (Di Matteo, J et al: 2001).

La EP, pensamos, en continuidad con una tradición comprometida con la búsqueda de alternativas políticas que suponen el protagonismo de las clases populares, nos propone el desarrollo de procesos pedagógicos capaces de desenvolver formas más lúcidas de comprender el mundo, formas más democráticas de relacionarnos, formas más adecuadas para el protagonismo de los sujetos y caminos más certeros para alcanzar nuestros anhelos. De esta forma, retomamos esos debates reseñados más arriba. Nos situamos recuperando la tradición que entendemos fundante de la Corriente Latinoamericana de EP, en cuanto a opción por las organizaciones populares como sujetos históricos de la transformación social y la concepción de praxis como orientadora de las acciones educativas. Con esto no estamos planteando ortodoxias o dogmas, sino un punto de partida y una tensión de nuestra práctica como educadores y como investigadores en la que, sin embargo, no negamos otros aportes. Consideramos, además, que ese aparente problema de ese discurso y prácticas fundacionales como articulación entre materialismo dialéctico e histórico y el rescate de la cultura popular, es justamente una de sus riquezas que retoma tradiciones latinoamericanas como las de Mariátegui y Freire. Esa tensión, ha enriquecido nuestra experiencia en la medida que pudimos desplegarla y que también nos orienta en nuevas búsquedas especialmente dentro del llamado Pensamiento Latinoamericano.

Queremos compartir de manera sintética algunas reflexiones que, entendemos, pueden ser también de debate, de profundización del estudio y de la práctica de investigación. Como podrá verse, estas cuestiones están apenas esbozadas, pero pueden profundizarse en otros de nuestros

trabajos. Están orientadas alrededor de tres ejes y de sus vinculaciones: la concepción de conocimiento, los sujetos políticos-pedagógicos y lo metodológico.

a) Las organizaciones como productoras de cultura y subjetividad

Entendemos que mientras los movimientos y organizaciones populares se construyen como tales, producen cultura que, si bien es en diversas medidas alternativa a la cultura dominante, no puede entenderse por fuera ella, en la medida que está sometida a sus presiones y a sus límites⁹. Esta producción se realiza en tres campos fundamentales de su accionar: a) la lucha social y política, b) la articulación con otras organizaciones para la disputa por la totalidad social y c) las instancias de autogestión y autogobierno. En estos campos intervienen también en la producción de las subjetividades de sus integrantes.

Pensar así lo pedagógico¹⁰ dentro de estos colectivos implica una perspectiva respecto de los conocimientos y de los sujetos involucrados en su producción y circulación.

Por una parte, nos permite ver que la producción de la organización y su cultura tiene efectos formativos sobre las personas, y además, los mismos movimientos, pueden (y con frecuencia, suelen) concebirse a sí mismos desde una reflexión pedagógica en el sentido de producir y potenciar esos efectos formativos. Educador y educando son, con frecuencia, parte de la misma organización, muchas veces intercambiando sus papeles, otras proponiendo y evaluando conjuntamente los procesos educativos.

Por otra parte, cuando nos proponemos comprender lo que ocurre alrededor de los saberes y conocimientos en una actividad formativa, necesitamos tener una mirada amplia sobre los conocimientos que se ponen en juego. Necesitamos referenciarlos en las prácticas organizativas

9. Para esta conceptualización nos apoyamos en el materialismo cultural especialmente en los trabajos de Edward P. Thompson y de Raymond Williams.

10. Nos referimos a varios trabajos de investigación individuales y al que compartimos radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján: "Prácticas pedagógicas en organizaciones populares. Estudio sobre el Movimiento Campesino de Santiago del Estero - Vía Campesina". En esta presentación retomamos varias ponencias presentadas en los últimos años en congresos y jornadas, las que se detallan en la bibliografía.

y de movilización del colectivo. Esta mirada lleva a poner en cuestión las dicotomías entre tipos de saberes (elaborados vs. populares, universales vs. particulares, científicos vs. sentido común, entre muchas). En el proceso de producción de los movimientos y de su cultura, se van construyendo síntesis (con diversos grados de provisoriedad y de integralidad) entre conocimientos de muy diverso origen, los que siguen en construcción en la praxis cotidiana y son objeto de recuperación, transmisión y recreación constante. La producción, recuperación, recreación de conocimientos es uno de los elementos centrales de la producción cultural a la que nos referimos.

Los procesos formativos, como decíamos, están imbricados en esa misma construcción de las organizaciones, y por eso, la distinción entre procesos (de producción y de transmisión) y sus productos se torna sumamente difícil. Son experiencias que están en proceso, que no están consolidadas, que están constituyéndose en situaciones, aun cuando en esos procesos entren en juego saberes constituidos previamente. Estamos en realidad en el terreno de la praxis¹¹ y de la historia, nos referimos a la acción humana desafiante de las determinaciones.

Así expresa Roselí Caldart (2000) el vínculo entre la experiencia del movimiento social y la producción de subjetividad, "...el proceso a través del cual un trabajador sin tierra se transforma en un Sin Tierra, o sea, un trabajador organizado en un movimiento social, es un proceso de formación por excelencia. Simbólicamente, basta prestar atención a la mirada de este trabajador o de esta trabajadora: la mirada, que antes no se desprendía del suelo, ahora se eleva y es capaz de encontrar otra mirada, reflejando en ella el brillo de quien pasó a creer que puede ser sujeto de la historia; o bien la indignación, de quien no admite ser más sacado de la rueda, y la autoconfianza de quien no se siente más solo. La educación que

pretendemos no necesita ser mucho más que el despliegue de esta pedagogía viva" (80) (Traducción nuestra).¹²

En principio, esta perspectiva representa una forma de concebir política y pedagógicamente la experiencia, y, en tal sentido, comprenderla y diseñar acciones formativas. Tal concepción es resultado de un esfuerzo por dilucidar la relación entre la experiencia y la subjetividad. En esa pedagogía viva se da la posibilidad de que tomen forma saberes de clase y que se consoliden construcciones que expresan la conciencia de clase.

b) Las acciones más sistemáticas de Educación Popular

Retomando lo anterior, lo que sucede en los momentos educativos sistemáticos, como un curso de formación o una escuela propia de una organización, no puede pensarse por fuera de la dinámica cultural del movimiento. Los momentos educativos sistemáticos son parte de un proceso más amplio que, por sí mismo, está dando forma a las subjetividades.

Llevar adelante procesos educativos con cierto grado de sistematicidad dentro de organizaciones y movimientos populares, más allá del tipo de vinculación orgánica que tengan los educadores necesita, a nuestro entender, considerar varias cuestiones más respecto del conocimiento que se pone en juego en esos procesos.

Ciertas formas de conocer, como práctica y ciertas formas de conocimiento, como construcción relativamente formalizada en la experiencia, existen antes la acción pedagógica y con independencia suya. La misma actividad organizada necesita la puesta en juego de saberes y por su dinamismo y complejidad necesita, a su vez, de manera permanente, crear nuevos saberes, complejos y articulados entre sí en la experiencia.

11. La entendemos como práctica conciente, que tiene la intención de transformación de la realidad y de los sujetos. Esta noción la desarrollamos con mayor detalle en otros textos (Michi 2010) y nos apoyamos especialmente en la formulación realizada por Castoriadis (1999).

12. Es interesante observar que Estela Quintar utiliza una simbología parecida la expresión levantar la mirada, al referirse al sujeto erguido, capaz de colocarse frente al mundo como protagonista lúcido: "...si se rescata el concepto de sujeto erguido que se coloca frente a sus circunstancias, así como la idea de que el pensamiento es un acto de resistencia, no un acto de repetición, entonces, la idea de la potencia toma una significación muy concreta. ¿Qué es potenciar al sujeto? No es zafarlo totalmente de sus circunstancias, sino crear las condiciones para que pueda reconocerlas, no solamente como límites o como determinaciones que lo mutilan, sino también, haciendo un analogismo con una idea de Antonio Machado, no ya como muros, sino como puertas abiertas al campo." (en Rivas Díaz, 2005, 12).

Esta constatación abre un campo de indagación, de búsqueda de intento de comprensión: se hace razonable entonces la preocupación por qué es conocer en un proceso organizativo, las formas en que se conoce, los modos en que ese conocer se consolida en formaciones discursivas diversas y en prácticas que dicen, fuertemente significantes. Cómo ese saber consolidado circula entre los sujetos y cómo se articula con otros nuevos que surgen. Además, las tramas de ese saber, su contenido argumentativo, narrativo, sus símbolos capaces de condensar significaciones. Qué relativa legitimidad existen entre los distintos saberes emergentes o consolidados y otros, e incluso si son reconocidos como valiosos o bien, si siendo tan cercanos a la experiencia, no se los identifica como tales, es decir, como saberes.

Desde esta perspectiva, entendemos que es central el papel que las organizaciones y los sujetos tienen en la definición de los procesos de formación, es fundamental que ellos acuerden sobre los conocimientos que se trabajarán en esas instancias.

Sobre el saber popular

Hay todavía muchas preguntas para buscar comprender, en el marco de la experiencia, la construcción de subjetividad y cultura en las organizaciones, el saber existente. Cómo se puede notar, la importancia política de estas preguntas no es menor: cuál es la capacidad crítica de ese saber, su capacidad cuestionadora del orden; cuál la capacidad de ese saber para comprender la realidad y los procesos sociales locales y generales; cómo pensar la efectividad de esos saberes, qué tan necesarios son de cara a la práctica de la que emergen. Qué identidades que promueve ese saber, cuáles son las subjetividades que moviliza, si aporta o no a la autoconfianza, al deseo de transformar la vida, el país, el mundo. Y por supuesto, valorar esos saberes al preguntarnos cómo circulan y cuántos y quiénes disponen de los mismos. Sin duda puede haber, como ocurre, variadas maneras de valorar este saber y distintos acentos puestos en alguna u otra de las preguntas que formulamos antes.

Pero, de todos modos, seguimos sosteniendo que se hace necesario partir del reconocimiento de la

existencia de ese saber y de algún modo ponerlo en juego, en los procesos de formación. que son pensados desde la perspectiva de la EP que nos orienta. Nos cuesta, incluso entender que pueda considerarse EP una práctica que desconozca esos saberes o no los haga jugar en el proceso educativo.

Insistimos en que ese saber tiene como atributo positivo, el hacer posible la experiencia social en cuestión y a la vez, de la afirmación de que es imposible alcanzar un objetivo pedagógico que no parta del saber del educando.

El sentido problematizador de la actividad educativa

Si hay espacio para la acción pedagógica, es también porque algo se puede aportar desde otras prácticas y otros saberes externos a la experiencia de los sujetos. Ese aporte puede establecer una relación con el saber popular que evidentemente descarta la posibilidad de depósito, donación o imposición, de un saber de más calidad en una cabeza ocupada entre otras cosas por uno de menor calidad.

En este punto, necesitamos afirmar que el respeto por los saberes populares, productos de la inserción en el mundo, de su experiencia, no conduce a la negación de la actividad docente ni a la defensa del espontaneísmo. Si bien aquí podríamos tentarnos a traer debates que exceden a este trabajo, nos contentamos con afirmar que ambas actitudes son ajenas al pensamiento de Freire. Recordemos si no qué lejos del espontaneísmo se encuentra la investigación de los “universos temáticos”, la propuesta de “temas generadores”, las estrategias de problematización, que en realidad suponen mucha preparación y rigurosidad.

Justamente, su concepto de problematización es un buen elemento para pensar nuestra acción educativa. Decía Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido*: “Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acre-

centar la acción revolucionaria. En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción. (...) Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en 'bancarias' o en una prédica en el desierto" (Freire, P. 2008: 108,109).

Freire propone algo que está muy lejos del espontaneísmo y la práctica vacía de saber, lo que se le critica a la EP con frecuencia. Su propuesta incluso es más trabajosa, porque exige más que transmitir un cierto saber del que disponemos, comprender los modos en que ese saber puede articularse con los del educando y producir un diálogo. Por eso su insistencia en que el educador también aprende. La tarea educativa vista desde esta perspectiva es, en primer término, junto con los grupos populares, examinar la realidad y las miradas que sobre ella tenemos (las dimensiones objetiva y subjetiva que postula Oscar Jara en 1995). Y en un sentido más profundo lograr hacer preguntas, construir problemas, capaces de movilizar a los sujetos en relación con el mundo y con los otros.

Esto pone a los educadores en un lugar muy distante del que ocuparía un hipotético profesional aséptico, un técnico imparcial, o un erudito que trasmite verdades que, dice, son de valor universal. Si la actuación profesional tiene valor, así como el saber riguroso, lo que no dudamos, no es suficiente para legitimar la acción educativa, especialmente en nuestra concepción de EP. La intervención es resultado de opciones políticas apoyadas en saberes y valores, que son debatibles unos y otros, fragmentarios y provisionales, decíamos al inicio.

Última nota sobre el protagonismo popular frente al desafío de conocer

En la medida que está situada en experiencias de organización, entendemos que la EP tiene como objetivo formar sujetos capaces de reflexión propia, de creación de respuestas y de desarrollo de estrategias. En ese sentido, su protagonismo al momento de la reflexión es vital en la conformación de esas capacidades: la interpretación del mundo y la proposición de prácticas.

Supone también que los conocimientos contruidos en espacios sociales diferentes a la práctica particular de los sujetos, mantienen una relación con ella que deberá cada vez especificarse, producirse, una relación que no es de ningún modo natural o necesaria. Ese saber, fruto de otra reflexión, realizada por otras personas, en otra experiencia y generalmente en otro tiempo, puede ser muy útil, enriquecedor, etc., pero de ningún modo puede afirmarse que es necesario a esa práctica, que le corresponde, que es el que les está faltando a esa práctica particular.

Desde esta perspectiva la reflexión teórica es siempre nueva y organizada desde la experiencia. No se trata de algo ya establecido y que debe ser "construido" por los sujetos por razones pedagógicas o didácticas. No se trata, tampoco, de una coincidencia entre una teoría elaborada antes, desarrollada y unas construcciones particulares, que, casual (y sospechosamente) son idénticas. Se trata simplemente de pensar la teoría como una parte de la experiencia, como el momento reflexivo de la praxis.

De manera lúcida los zapatistas instalan la crítica de esa teoría separada y homogénea, capaz de iluminar la práctica, y darnos certeza,"Nosotros creemos que un movimiento debe producir su propia reflexión teórica (ojo: no su apología). En ella puede incorporar lo que es imposible en un teórico de escritorio, a saber, la práctica transformadora de ese movimiento". (Subcomandante Marcos, 2003).

Para cerrar

Podemos decir, con Freire, que circular alrededor de la experiencia popular sin aportar, sin provocarla, sin estimular la crítica de la sociedad y de la propia mirada del mundo de los grupos participantes, tiene mucho más de autoritario que lo que parece, ya que impide a los grupos avanzar en comprensión y en capacidad de propuesta, los torna dependientes, los “protege” de temas que “no van a entender”, que son “muy complejos”. Y que acercarse a esa experiencia con verdades completas y externas a ella es claramente, autoritario. Hace del otro un objeto, incapaz de crear y proponer, receptivo de ideas

y propuestas originadas en alguna parte por gente sabia.

Esta falsa alternativa, estas dos caras del autoritarismo, siguen provocando nuestra reflexión, porque se presentan en nuestras prácticas como salidas, en una búsqueda riesgosa de proponer sin imponer, de sugerir sin determinar, de problematizar sin silenciar.

Esa acción que afecta a los otros, buscando su lucidez, provocando su autonomía es a su vez praxis, no puede cobijarse en un saber completo y definitivo. Y como praxis supone tomar el riesgo y asumir la responsabilidad.

Bibliografía

- Brusilovsky, S. (2000) Extensión Universitaria y Educación Popular. Libros del Rojas. Buenos Aires, EUDEBA 2000.
- Castoriadis, C. (1999) La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1 y 2., Buenos Aires Tusquets editores.
- Fals Borda, O. (1985) Conocimiento y Saber Popular. Siglo XXI, Bogotá.
- Ferrara P. (2007) Los de la Tierra. Buenos Aires, Ed. Tinta limón.
- Freire, P. (2008) Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Hernández, I. (1985) Saber popular y educación en América Latina. Edic. Búsqueda- CEAAL, Buenos Aires.
- Jara, O. (1985) “El Reto de Teorizar sobre la Práctica para Transformarla”, en Hernández, Isabel. Saber Popular y Educación en América Latina. Edic. Búsqueda, Buenos Aires.
- Jara, O. (1995) Concepción Metodológica dialéctica de la Educación Popular, en Revista Umiña N°1, Morón.
- Michi, N. (2009) La construcción colectiva de la noción de derecho en la lucha por el territorio. Consideraciones sobre la experiencia del MOCASE VC Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional sobre protesta social, acción colectiva y movimientos sociales en argentina 30 y 31 de Marzo de 2009.
- Michi, N. (2010) Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sem Terra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina. Editorial El Colectivo, Buenos Aires.
- Michi, N. (2012) Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros en: Finnegan, F. (comp.), Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas, Buenos Aires, Editorial AIQUE, Colección “Política y Sociedad” (en prensa).
- Michi, N, Á. Di Matteo J. y Vila D. (2009) Aportes del materialismo cultural al estudio de los procesos pedagógicos de los movimientos sociales Ponencia presentada a. IV Jornadas de Investigación en Educación: investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo- Julio de 2009- Universidad Nacional de Córdoba.
- Michi, N, Á. Di Matteo J. (2009) La tierra es para el que la trabaja y la cuida. Prácticas cotidianas de educación ambiental en el Moca-se VC Ponencia presentada en VI Congre-

- so Iberoamericano de Educación Ambiental 2009- Septiembre de 2009.
- Michi, N, Á. Di Matteo J. y Vila D. (2001) Pedagogía de las organizaciones populares ponencia presentada en el 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Pensando el presente huellas, visibilidades y desafíos- Universidad Nacional del Comahue- Argentina.
- Núñez Hurtado, C. (1998) La Revolución Ética. IMDEC, Guadalajara.
- Núñez Hurtado, C. (1996) Permiso para Pensar, en América Libre N. 6. Liberarte, Buenos Aires.
- Osorio Vargas, J. (1996) "Hacia un balance de la refundamentación de la educación popular", en CEAAL (1996) Educación Popular. Refundamentación, Dimensión Educativa-CEAAL, Bogotá.
- Pineau, P. (1994). El Concepto de Educación Popular: un rastreo histórico comparativo en la Argentina, en Revista de Educación No. 305. Madrid.
- Rigal, L. (1996) La escuela popular y democrática: un modelo para armar, en Crítica Educativa Año 1 No 1, Buenos Aires.
- Rivas Díaz, J. (2005) Pedagogía de la dignidad del estar siendo. Ciudad de México, s/d.
- Rodrigues Brandao, C. (1993) Caminos Cruzados en Gadotti, M. y Torrres, C. Educación Popular. Crisis y Perspectivas, Buenos Aires Miño y Dávila.
- Seoane, J.; Taddei, E.; Algranati, C. (2010) Principios y efectos de los usos recientes del término "movimiento social". A propósito de las "novedades" de la conflictividad social en América Latina, ponencia presentada en las II Jornadas de Problemas Latinoamericanos. Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa. Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.
- Sirvent, M. (1994) Educación de Adultos: investigación y participación. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Subcomandante M., (2003) El mundo: siete pensamientos en mayo de 2003, Revista Herramienta N° 23. [Disponible en <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-23/el-mundo-siete-pensamientos-en-mayo-de-2003>] diciembre de 2011.
- Torres Carrillo, A. (2011) Educación Popular, trayectoria y actualidad. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Vila, D. y Di Matteo, J. (2009) Teoría, práctica y protagonismo en educación popular, ponencia presentada en XII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia Universidad Nacional del Comahue / Facultad de Humanidades /Centro Regional Universitario Bariloche.

Artículos seleccionados
Convocatoria Educación

Los procesos democratizantes y la participación estudiantil en la universidad pública

Candela Heredia*

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2012
Fecha de aceptación: 16 de abril de 2012
Correspondencia a: Candela Heredia
Correo electrónico: cande_rohe@hotmail.com

* Estudiante de la Carrera de Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Resumen:

Los juegos del saber-poder se construyen en las prácticas cotidianas y configuran el funcionamiento de las instituciones. La Universidad, en tanto ámbito de condensación de intereses en pugna, refleja las disputas en torno a los diversos proyectos societales. En este sentido, los procesos para conquistar grados crecientes de democracia en esta institución, se enmarcan en la complejidad y conflictividad del tejido social. Las luchas por la direccionalidad de las políticas universitarias involucran a todo el espectro actoral, emergiendo como actor dinámico y con gran poder instituyente, el estudiantado.

En la Reforma de 1918 y en la última década, se observan grandes heterogeneidades en los sectores entrampados en el discurso educativo. La hegemonía de los sentidos instituidos en las diferentes épocas responden al dominio de un saber-poder, como a sus resistencias.

Palabras clave: Democracia universitaria- participación estudiantil - saber/poder.

Resumo

Os jogos de saber-poder são construídas nas práticas diárias e configurar o funcionamento das instituições. A universidade, como campo de condensação de interesses conflitantes, refletindo as disputas sobre vários projetos sociais. Neste sentido, os processos para capturar níveis crescentes de democracia nesta instituição, fazem parte da complexidade e da contenda do tecido social. Lutas para a direção das políticas universitárias que afetam todo o espectro da atuação, surgindo como um jogador dinâmico, com grande poder e instituindo os alunos.

Reformar em 1918 e na última década, existem grandes heterogeneidades nos campos presos no discurso educacional. A hegemonia dos sentidos instituídos em diferentes momentos correspondem ao domínio do saber-poder, e sua resistência.

Palavras chave: Universidade democracia-a participação dos estudantes conhecimento / poder

Introducción

La Universidad Pública ha experimentado diversos procesos de democratización, como así también ha sufrido los golpes más duros de los mecanismos dictatoriales y los avatares mercantiles. El replanteo de las formas que va tomando la configuración conflictiva de los proyectos de Universidad en disputa, es un debate siempre enriquecedor en tanto constituye la direccionalidad de las prácticas (re) producidas en la cotidianidad de la Casa de Estudios.

En este artículo se describen los hechos históricos de construcción del aspecto democrático que engendra la Universidad, en la Reforma del '18 y en la última década, ahondando en la complejidad de la efectivización de los ideales de los sectores reformistas. Se aborda las relaciones entre el movimiento estudiantil, la democracia universitaria y los procesos socio-históricos en los juegos saber-poder, desentrañando los alcances y limitaciones de los objetivos de los distintos actores sociales entrampados en la disputa por la misión de la Universidad.

Las históricas luchas ligadas a los postulados de la Reforma y las denuncias crecientes a la lógica del capital, han visibilizado las contradicciones que encierra la institución de educación superior, descubriendo la condensación de diversos intereses que se expresan en su funcionamiento cotidiano y en las políticas implementadas. La de-

velación de estas tensiones es un desafío reflexivo que se intenta promover a través de este trabajo.

Las fuerzas de saber-poder en la Universidad

La Universidad es una institución testigo y protagonista de las transformaciones de las sociedades. Ha existido incluso, antes de la formación de las sociedades capitalistas. En tanto escenario de larga data y en el cual se disputan proyectos societales, manifiesta las tensiones y conflictos de los poderes en pugna en relación concomitante con la circulación de discursos considerados verdaderos.

La concepción de una sociedad instalada como dominante (reflejada en la creación y el funcionamiento mismo de las instituciones educativas), delimitará las posibilidades que tengan los diferentes tipos de conocimientos (o perspectivas para construirlos) de erigirse como pertinentes a dicha sociedad y por lo tanto, válidos en torno a la representación de las realidades asumidas como veraces.

La Universidad, por ser una institución donde la comunidad científica encargada de la investigación académica (re) produce los cánones de producción de conocimiento confiable y certero, brinda privilegios (no sin resistencia) a aquel saber subsumido al orden vigente y legitimante de éste. La pugna entre el saber científico institucio-

nalizado y los saberes sometidos (Foucault, 2000) encarna tanto en las políticas universitarias más globales hasta en los modos singulares de habitar la Universidad. Es así que las prácticas cotidianas están teñidas de la reproducción de sentidos relativos a los poderes que predominan y de la resistencia a los mismos.

El poder, por su existencia en acto y no en sustancia, se construye y funciona a partir de multitud de cuestiones y de efectos en procesos de transformación constante que se instalan en todas las relaciones sociales, sin sortear las resistencias o rebeliones en potencia que se configuran en relación inexorable con éste¹ (Foucault, 2000). Y dado que, desde el poder se requiere la producción de saber y el saber genera efectos de poder, la construcción de las verdades y la primacía de un tipo de conocimiento fiel a los estándares de cientificidad reestructurará de manera continua la Universidad para el surgimiento de esquemas de pensamiento en función de la consecución de cierto consenso que legitime la hegemonía de un proyecto de sociedad.

Es así que la Universidad, en tanto institución estatal gestora de ciencia, se vincula insoslayablemente con la producción de un saber-poder, por el cual diversos sectores educativos y de otros campos entrarán en el juego social para lograr una mayor jerarquización de su saber-poder.

La Democracia Universitaria: perspectivas históricas de la insurrección del movimiento estudiantil

Las relaciones de saber-poder que estaban institucionalizadas antes de la Reforma de 1918 comienzan a trastabillar tras la irrupción de un nuevo tipo de orden universitario que se abre con la reestructuración de los espacios simbólicos que habitaban los claustros.

La Federación Universitaria Argentina (FUA) fue fundada el 11 de abril de 1918 y en junio de ese mismo año se constituyó lo que se conoce como la Reforma Universitaria y cuyos principios básicos fueron expresados en el Manifiesto Liminar². Los puntos que comprendieron los cimientos del congreso de la FUA celebrado en Córdoba fueron: (1) coparticipación de los estudiantes; (2) nexo institucional con los antiguos estudiantes o diplomados; (3) libre asistencia a los cursos; (4) profesorado libre; (5) periodicidad de la cátedra; (6) carácter público de las actas y de las sesiones; (7) extensión de la Universidad fuera de su recinto; (8) asistencia social a los estudiantes; (9) autonomía universitaria; (10) universidad social (Del Mazo, 2000). Estas ideas (reconocidas por decreto presidencial el 13 de octubre de 1918) se propagaron con rapidez en Latinoamérica, especialmente en Perú, luego en Uruguay (Montevideo), Chile, Colombia (Bogotá y Medellín), Venezuela (Caracas), México, Cuba (La Habana), Guatemala, Brasil, etc.

Con la institucionalización del cogobierno a partir de la hegemonía de estos principios reformistas, se pondrá en jaque visiblemente el perfil de Universidad difundido a mediados de 1880 inserto en los procesos de formación de los estados y sociedades nacionales. Este se caracterizaba por la impronta elitista, eurocentrista y utilitarista. En 1885, la sanción de la llamada Ley Avellaneda (Ley 1597) agudizó el funcionamiento universitario nacional (compuesto, en ese momento, sólo por las casas de estudios de Buenos Aires y Córdoba) centrado en un sistema de gobierno en función de las llamadas academias. Estas estaban compuestas, mayoritariamente, por personalidades que mantenían una vinculación periférica con la vida universitaria.

La pertenencia a estos organismos era de carácter vitalicia y ante la necesidad de cubrir alguna vacante, la designación de nuevos integrantes quedaba supeditada al mandato de los viejos miembros (Felipe, 2010).

1. En el período denominado por Foucault (2000) como genealógico, la resistencia no es reactiva ni negativa, es un proceso de creación y de transformación permanente. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder, es decir, donde hay poder hay resistencia.

2. Fue publicado en Córdoba en junio de 1918 en La Gaceta Universitaria, órgano de difusión estudiantil.

Hacia 1906 estos esquemas de gobierno se reformulan a partir de la vigencia de un nuevo estatuto en la Universidad de Buenos Aires (UBA) con vistas a democratizar las formas gubernamentales de la institución. Se forman entonces los Consejos Directivos con renovación periódica de sus integrantes. Los miembros del profesorado universitario proceden a elegir así, en asamblea, a los integrantes de los organismos de gobierno. Este triunfo fue fruto, en parte, de una revuelta del estudiantado estallada en la Facultad de Medicina que había llevado, el año anterior, a que la policía de la Capital prohíba a los diarios publicar noticias relacionadas con la huelga estudiantil que clamaba por estos mecanismos decisores alternativos (Buchbinder, 2008).

La Universidad heredada de la colonia era cuestionada. La burocratización oligárquica de la enseñanza que hacía a una Universidad aristocrática y conservadora (órgano de casta), reproducida por la leva hereditaria de catedráticos afines a la obstaculización de filtraciones renovadoras, encontró como oposición vigilante al cuerpo estudiantil organizado (en federaciones, ligas y congresos) y politizado a través de los fuertes debates gestados en los diversos espacios colectivos. Los/as estudiantes se fueron constituyendo en actor político influenciados/as ya por los acontecimientos de las revoluciones mexicana y bolchevique o por tendencias libertarias que marcaban nuevas prácticas posibles y alimentaban aquellos sueños de libertad y justicia social a partir de la futura integración regional que se daría, según se creía, en el camino del progreso modernizador del país y de América Latina.

Se discutía, por ese entonces, el rol del título académico (principalmente el doctoral) como factor de distinción social, evidenciando el supuesto general de que, este certificado, equivalía prácticamente a una credencial nobiliaria que permitía el acceso a la élite dirigente. El despotismo del universitarismo y

doctoralismo (Becher, 1938) es lo que explica el carácter agudo del conflicto centrado en el control de la Universidad. Ya que la "superioridad" de los sectores tradicionales estaba fundada, en gran parte, en las experiencias y conocimientos adquiridos en la casa de estudios, el aumento de accesibilidad y el gobierno democrático, eran elementos nada desdeñables para la oligarquía política-académica.

A pesar de las resistencias de estos sectores conservadores, el progresivo fortalecimiento de las ideas bases de los principios reformistas se fue construyendo en diversas Universidades latinoamericanas. Antes de 1918, ya hay registros (aunque escasos) de participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario: en Uruguay, hacia 1908, uno de los diez miembros de los Consejos Directivos era estudiante³; dos años más tarde, en México, ya participaba un delegado estudiantil en las instancias decisorias -sin voto y con voz limitada en algunas cuestiones- (Kandel, 2003).

Los espacios colectivos del estudiantado en los cuales se promovían estas ideas en dirección a la conformación de universidades democráticas, autónomas y abiertas a la sociedad, se fueron expandiendo. Entre el 26 de enero y el 2 de febrero de 1908 se realizó el Congreso Internacional de Estudiantes en Uruguay. El Orden del Día fue formulado de manera colectiva con estudiantes de varios países de América Latina. Entre los temas más importantes ya se encontraba la representación estudiantil en los consejos directivos⁴ (Van Aken, 1990). Con el Congreso se creó (por votación) la Liga de Estudiantes Americanos, cuya oficina central tuvo sede en Montevideo. La Liga funcionó hasta 1914 y organizó el Segundo Congreso Americano de Estudiantes en Buenos Aires en 1910 y el Tercer Congreso Americano de Estudiantes en Lima en 1912. Ambos congresos ratificaron lo votado en 1908⁵.

3. En 1907, los/as estudiantes solicitaron tener representación en el Consejo Central de la Universidad y los consejos de las facultades. El Presidente Claudio Williman incluyó una cláusula en una nueva ley para la Universidad que concedía a los estudiantes el derecho a elegir un representante en cada uno de los consejos. Finalmente, el Parlamento uruguayo aprobó que los estudiantes fueran representados por un egresado que ellos elegirían.

4. Nereo de Oliveira Ramos de Brasil y Manuel Prado Ugarteche de Perú fueron dos personalidades que llegaron a ser presidentes en sus respectivos países, siendo ambos delegados extranjeros en el Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en Montevideo en 1908.

5. Participación estudiantil en el gobierno universitario; reclamos por los sistemas de exámenes; La presencia obligatoria en todos los cursos; autonomía universitaria, entendida como la libertad de la Universidad frente a la intervención del Estado. Otros temas trabajados por el Congreso -y ratificados por los siguientes- fueron: el reconocimiento internacional de los títulos académicos, la ampliación del curriculum preuniversitario, apoyo a la educación física y los deportes, la creación de hogares estudiantiles, la instalación de consultorios jurídicos gratuitos. Y una de las propuestas que se trataron en sesión especializada fue el establecimiento de un sistema de extensión universitaria.

Pero estas ideas no pueden descontextualizarse de sus alteridades. Es necesario desentrañar aquellas prácticas y sentidos que, de maneras igualmente novedosas, se le oponen. Es menester entonces, el análisis de las estructuras universitarias de principios del siglo XX y específicamente, de los campos de los/as jóvenes universitarios/as de la época. El emblemático surgimiento y proliferación de clubes que de alguna manera les permitía a los/as estudiantes de los sectores elitistas desligarse de las representaciones gestadas en las luchas en el seno de las Universidades Nacionales, se inscribe en este sentido. La fundación del Club Universitario de Buenos Aires (CUBA) en 1918, a la que le continuó la del Club Universitario de Rosario (1924) y el Universitario de La Plata (1926) -organizado por un socio del CUBA y esponsorado por el mismo Club y el CASI de San Isidro-⁶ eran instrumentos de demarcación de fronteras sociales para nada inocentes ni despreocupadas de las ideas reformistas que avanzaban con gran caudal. El acta fundacional del CUBA tiene como fecha el 11 de Mayo de 1918 y sus miembros fundadores provenían tanto de las agrupaciones que, en términos de narraciones del propio club, habían perdido las elecciones del centro de estudiantes en la Facultad de Medicina en manos de reformistas, como de agrupaciones de la Asociación Cristiana de Jóvenes, que nucleaba a jóvenes universitarios católicos (Fuentes, 2008).

En el abanico de mutaciones de instituciones educativas, el incremento de ingreso de estudiantes elevaba la matrícula universitaria exponencialmente: en 1914 los inscriptos en las universidades argentinas eran 5.547, subiendo la cifra a 12.116 inscriptos en 1920 (Cano, 1983:223). Ante este contexto de ampliación de la composición social de la universidad, se configuran escenarios alternativos a la inminente apropiación de otros sectores (diferentes a los tradicionales) de los espacios de la academia. La heterogeneidad de los actores en momentos de la Reforma está marcada por una interrelación que genera reacciones

en las clases dirigentes que comienzan a movilizar capitales específicos (económicos-simbólicos) para remarcar la delimitación de espacios de socialización diferenciales.

La conservación del estatus en tanto elites gobernantes y las representaciones en torno a qué significa ser universitario, es decir, al tipo de profesional requerido por un determinado proyecto de país, comienzan a disputarse en un contexto de politización de la sociedad influenciada por la Guerra Mundial, la Revolución Rusa, el crecimiento inmigratorio y los movimientos socialistas y anarquistas, entre otros fenómenos.

Las distancias socio-espaciales re-producidas en los clubes constituyen la creación y recreación de vínculos en los que circulan determinadas maneras de entender la realidad relativas a un grupo particular. Estas maneras de aprehensión de la realidad social desplegadas por los miembros de los clubes se diferencia de las intervenciones de los sectores reformistas que aspiraban, en la tan ansiada hora americana (anunciada ya con anterioridad por San Martín, Rosas y Bolívar, entre otros) ir en contra de la universidad europeísta y elitista fundada en los modos monárquicos y monásticos (según términos del Manifiesto Liminar), abriendo senderos para la masificación en el acceso.

Los postulados básicos de la Reforma actuaron como una fuerza contrahegemónica a la imperante. Pero, en esta correlación de fuerzas donde las tensiones y conflictos de los poderes en pugna que operan en la sociedad y particularmente en la Universidad se expresan en la conformación de diversos espacios (clubes, agrupaciones, congresos, ligas, centros de estudiantes, etc), la heterogeneidad de sujetos políticos no impedirá la articulación y convergencia de ciertos intereses en un proyecto común en la esfera pública. Es la demanda que se construye como hegemónica en la pluralidad de sentidos la que permitirá la primacía de la Reforma de 1918 como momento

6. La conformación de clubes con fines deportivos tampoco era novedosa, puesto que los mismos Centros de estudiantes creados unos años antes perseguían fines deportivos y culturales, aunque fueron transformándose en grupos con fines políticos en esos mismos años (Fuentes, 2008).

instituyente con claros impactos en el plano internacional.

Se registran numerosas manifestaciones de la rápida propagación de la Reforma: la organización del Primer Congreso Nacional de Estudiantes del Perú en diciembre de 1920, al que le siguió la convención de estudiantes de Chile y el Primer Congreso Internacional de Estudiantes, celebrado en México, en 1921. Se formaron por entonces, líderes democráticos latinoamericanos como Haya de la Torre en Perú o Gerardo Molina en Colombia.

En 1918, el Grito de Córdoba se rebelaba interpelando y controvirtiendo los órdenes descriptos en la trama discursiva enquistada en los legados de las aristocracias coloniales. Y, si bien no era homogéneo el conjunto de ideales en torno a la Universidad, sí tuvo una clara direccionalidad hegemónica que la historiografía latinoamericana no puede soslayar. La renovación interna de la institución educativa (expresada en los diversos estatutos) y transformaciones más amplias en el mismo devenir de los cuestionamientos en escena, dan cuenta de los alcances reformistas. En este sentido, se observan prácticas de democratización del conocimiento a cargo de las federaciones universitarias nacidas en esos tiempos: se suministraba material de estudio y se publicaban producciones de estudiantes. De hecho, el primer poemario del joven Pablo Neruda fue impreso por la Federación Universitaria de Chile.

Asimismo, sin pretensiones de subestimar o sobrevalorar la fuerza política y social del programa de la Reforma y la experiencia organizativa que construyeron los/as estudiantes, es pertinente problematizar las oportunidades y limitaciones de aquel movimiento. De esta forma cabe señalar que, si bien se debilitó en gran parte los límites doctrinarios de los catedráticos intransigentes e impermeables a los principios democratizantes y estimulantes para el movimiento estudiantil (a través, por ejemplo, de las cátedras libres, la

caducidad de cargos vitalicios y el cogobierno estudiantil), gran cantidad de prácticas elitistas continuaron impidiendo la total efectivización de los cimientos reformistas.

La afirmación que la constitución de la demanda hegemónica de democratización es lo que ha hecho posible el triunfo de algunos de los postulados básicos de la Reforma en base a una fuerza contrahegemónica a la imperante (Fernández Plastino, 2010) no debe dejar de entrever los déficits atinentes al cumplimiento total de dichos postulados ¿Cómo explicar si no, las tan contemporáneas luchas por conquistar grados crecientes de democracia en nuestra Universidad?⁷

El planteo americanista quedó escrito en el Manifiesto como ideario alimentado por aquellos congresos internacionales y acontecimientos mundiales de sublevación, pero poco empuje tenía desde la configuración total de la dinámica social global. Aquella futura integración continental se forjaba en el discurso estudiantil latinoamericano, pero que en el accionar empírico se limitó a la utopía movilizadora sin poder efectuarse.

Las estructuras universitarias de principio de siglo se caracterizaban por una ausencia casi total de sectores populares, pueblos originarios y/o mujeres; las guerras civiles endémicas apenas habían sido superadas; la concentración del poder y el capital por unos pocos burgueses nacionales, los mínimos niveles de urbanización, las oleadas migratorias desilusionadas con la "tierra prometida" y la producción dependiente de productos agropecuarios -división internacional del trabajo- formaron un andamiaje que limitó la consecución de aquella hora americana que soñaba con la apertura total de acceso a la educación superior formal en un marco de participación y de industrialización. La integración de todos los postulados del movimiento estudiantil era imposible de conseguir en las normas sociales inscriptas en un tipo de Estado y las vicisitudes derivadas de la expansión de los patrones culturales occiden-

7. Las limitaciones del cogobierno en las formas de sufragio calificado-censitario por las diferencias de valor de los votos (que conlleva una representación desigual de los claustros) y las irregularidades institucionales cotidianas (como el no funcionamiento de algunas comisiones regidas por reglamento), son cuestiones no menores a considerar en la construcción de la democracia universitaria, pero cuyo tratamiento y desarrollo exceden a este trabajo.

tales emanadas de los sectores privilegiados por las relaciones de producción. La institucionalización total de la democracia en una institución (la Universidad) inserta en un Estado Nacional Moderno con una gran fragilidad democrática hace a la circulación de un texto sin su contexto. En este sentido, Julio Antonio Mella se preguntaba y contestaba “¿Es capaz un Gobierno de los que tiene hoy la América en casi todas sus naciones, de abrazar íntegramente los principios de la Revolución Universitaria? Afirmamos que es imposible (...) La mayoría de los estudiantes seguirán ingresando en la Universidad con la idea de salir pronto y con el título que sea más productivo” (Mella 2008:217). Hacía referencia entonces a la necesidad de remover primero las bases del sistema imperante de producción, reconociendo a la vez el campo de acción cultural de las revoluciones universitarias como esperanza para el porvenir y reconociéndoles a éstas el (poco) avance que han tenido las universidades.

A pesar de las dificultades en el logro aspirado, la potencia de resistir al poder y de transformar en parte los órdenes vigentes es el fruto más preciado que el legado de Córdoba ha dejado y que, en el sinuoso derrotero del movimiento estudiantil y de las reivindicaciones exigidas por la comunidad académica toda, ha servido como gran trofeo inspirador, alentador y movilizador. En definitiva, una de las grandes contribuciones es el aprendizaje de que, al trastocar los poderes dominantes, los saberes englobadores considerados como verdaderos se vuelven frágiles, aparejando la posibilidad de la formulación de un conocimiento científico en pos de la construcción de categorías que permitan la efectivización de los derechos y principios humanitarios.

La hegemonía de un tipo de poder-saber en la última década

En el contexto socio-histórico neoliberal se abrió paso a la irrupción de las bases privatistas en la Universidad. La creación de la Secretaría de Políticas Universitarias y sus órganos asesores (1993), la sanción de la ley 24.521 -LES- (1995) y la fidelidad a las numerosas políticas educativas provenientes de organismos del capital trasnacional,

significaron una nueva reestructuración en la institución educativa. Las erudiciones dominantes legitimaban la “verdad” del Mercado y expresaban los juegos saber-poder que se producían en la cotidianidad de las instalaciones académicas y en los escenarios políticos nacionales más amplios.

Siendo protagonista del nuevo modelo de acumulación el papel subsidiario del Estado, se erige el paradigma de la Universidad Pragmática por sobre el de la Universidad Crítica (Morles, 1999), abriendo camino para que el carácter utilitario pauté la producción académica reduciéndola a un pragmatismo que valora la producción de resultados cuantificables y mensurables reforzando la noción productivista. La Universidad sufre así, una crisis institucional en la medida en que se le pretende imponer modelos organizativos de otras instituciones “más eficientes”, interrumpiendo con su especificidad organizativa (Andrade Oliveira, Azevedo, 2008).

Es en este contexto donde se produce un reflejo visible de las contradicciones de la propia universidad, que reflejan a su vez, las contradicciones del tipo de sociedad dominante. Se produce una contradicción (1) entre la formación de fuerza de trabajo calificada exigida por el desenvolvimiento de un mercado de trabajo con una clara direccionalidad al servicio del capital y la producción de conocimiento crítico; (2) entre la jerarquización de saberes especializados por medio de las restricciones de acceso a la credencialización de las competencias, y las exigencias políticas de democratización y de igualdad de oportunidades; (3) y entre la sumisión creciente a los criterios de eficacia y de productividad de origen y naturaleza empresarial, y la reivindicación de autonomía y los valores de los objetivos institucionales (Souza Santos, 1995). La gestión de estas tensiones es permanente y representa la reproducción controlada de un tipo de universidad que, durante el neoliberalismo, tomará la imagen tecnocrática.

Ante la complejidad del entramado social, las disputas entre los diferentes actores reavivan los conflictos latentes y las relaciones de poder constriñen el funcionamiento y establecimiento de las

prácticas y políticas universitarias. Es así que, en un contexto sociopolítico en el cual sucesivos ministros de Economía intentan recortar el presupuesto de las universidades- Roque Fernández (1999), López Murphy (2001) y Cavallo (2001)- las rebeliones del estudiantado y las acciones colectivas para la tenaz resistencia a dichas políticas, se evidencian con notoriedad. Por ejemplo, en los momentos previos a la sanción de la LES y durante la sanción misma, se vivieron momentos de fuerte oposición a las lógicas discursivas neoliberales y grandes movilizaciones de parte de la comunidad académica (con primacía del estudiantado), realizándose marchas, asambleas, debates, conferencias, clases públicas, toma de facultades, etc. (Touza, 2005; Cantaro et al, 2008; Zanin, 2010; Cortés, 2010; Boulet, 2010; Felipe, 2010; Liaudat, Liaudat, Pis Diez, 2011).

Los sectores estudiantiles se organizaron, llevando a cabo, desde la Universidad del Comahue la organización del I Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios contra la LES en Neuquén (2004); posteriormente se realizaron dos en Buenos Aires (mayo y septiembre de 2005) teniendo a la FUBA como anfitriona. Por medio de los congresos, se retomaron los principios reformistas del '18 y, si bien los puntos básicos que se adoptaron como programa en ellos eran sumamente generales y abstractos, eran puntos iniciales de discusión y constituían las bases de la Educación Pública que debía defenderse.

A diferencia del '18, la defensa pasa a ser la dirección del trabajo de los/as estudiantes por sobre la ofensiva búsqueda de apropiación de espacios, recursos de toda índole e instrumentos legales que fortalezcan la Universidad como institución autónoma generadora de pensamiento crítico para el conjunto de la sociedad.

Mientras las acciones de defensa actuaban como valla protectora resguardando las conquistas históricas del estudiantado y resistiendo obstinadamente los avatares privatistas, avanzado el malestar del capital volátil, llega el siglo XXI con sus

estallidos sociales. Se hace necesario entonces, el replanteo sobre las formas que toma la crisis de representación acontecida en los albores del nuevo milenio. Por la inexorable relación entre la Universidad y el mundo sociopolítico, irrumpe en escena la elucidación sobre la politicidad inherente a las prácticas educativas. Así, la des/re/configuración de identidades y la deslegitimación de los partidos tradicionales, se traslada a los modos de hacer política en la Universidad. Las consignas en el escenario político nacional se manifiestan en la academia, llevando a un rechazo de las prácticas partidistas tradicionales, advirtiéndose nuevos modos de ejercer la acción política (Kandel, Cortés, 2002; Singer, 2010). Comienzan a visibilizarse las agrupaciones independientes que habían nacido en los '90 y que conforman ahora diversos espacios de articulación a nivel regional⁸, conquistando esta nueva correlación de fuerzas un papel preponderante. Se fortaleció también, el movimiento estudiantil que participaba, en la coyuntura de crisis de representación nacional, como un actor más en el proceso de movilización social que caracterizó al país, sumándose a las nuevas formas de organización emergentes (asambleas barriales, movimientos piqueteros, fábricas recuperadas, etc.).

Adentrado el siglo XXI, la política kirchnerista llegará rompiendo con algunos mecanismos de la década anterior, como así también continuando con políticas de corte privatista. En ese sentido, observando el gran avance en materia presupuestaria -el crecimiento para la educación superior entre el 2005 y el 2009 es del 242%⁹ (Curtis, 2010)- se evidencia un proceso instituyente hacia la incorporación de asuntos atinentes a la Universidad en la agenda estatal. Aunque hace falta también señalar que aún está lejos de representar el 2% del PBI (en 2009 representó sólo el 0,83%) que el gobierno mismo plantea como necesario (Liaudat, Liaudat, Pis Diez, 2011). El reconocimiento parcial de la importancia de la educación universitaria en tanto derecho ciudadano por parte del Ejecutivo pone en evidencia, no un simple voluntarismo político partidario, sino que

8. Por ejemplo La Bisagra en la Universidad de Córdoba, el Movimiento Amplio Universitario (MAU) en la Universidad de Cuyo y el Espacio Independiente en la UNLP y la UBA.

9. En el 2005 se destinaron 2.873 millones de pesos a la educación superior mientras que en el 2009 esa cifra se eleva a 9.812 millones de pesos.

refleja la propia lógica del sistema vigente que, en la organización actual del capital, habilitará la política estatal constructora de hegemonía a partir de beneficios a los sectores como el proletariado estudiantil, para perpetuar su autoridad a partir de acciones entendidas por los/as ciudadanos/as, como expresión de intereses generales.

En la misma línea, el estado de las condiciones salariales de los/as trabajadores/as de las Universidades y las becas estudiantiles reflejan una disminución de la brecha entre las reivindicaciones demandadas y las condiciones actuales de funcionamiento. Las estadísticas oficiales nos hablan de un 500% de aumento en promedio de los salarios nominales docentes entre los años 1999 y 2009 (estas cifras no consideran la enorme pérdida adquisitiva de los salarios efecto de la devaluación y cabe destacar además, la continuidad de numerosos docentes *ad honorem*¹⁰).

En cuanto a becas estudiantiles se registra una importante expansión a través del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) y de las Becas Bicentenario. Y con respecto al área de investigación, fue beneficiada con la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2007). Desde su constitución, se ha aumentado considerablemente el presupuesto destinado a la investigación: en 2003 el gasto era del 0,46 % del PBI y en el 2010 el mismo aumentó a 0,88% (Liaudat, Liaudat, Pis Diez, 2011). Se imparte además, una política de repatriación de científicos a través del programa RAICES. Sin embargo, a pesar de este notorio avance en materia productiva, sigue en apogeo la primacía tecnocrática, priorizando el desarrollo científico y técnico que tiene como eje generar condiciones para la valorización del capital. Así, las líneas de investigación promovidas son aquellas vinculadas con el actual modelo de acumulación capitalista, destacándose los beneficios hacia la Ingeniería, las Ciencias Exactas y Naturales. Por ejemplo,

quienes cursamos los últimos años de nuestras carreras en áreas como las Ciencias Sociales, podemos acceder a las becas PNBU con un monto cuatro veces inferior a aquellos/as estudiantes avanzados/as de las "carreras prioritarias" con acceso a las Bicentenario¹¹. Es indudable que se privilegia la producción a corto plazo relacionada con técnica y tecnología, pues es la más útil para el mercado contemporáneo del conocimiento. En cambio, las ciencias sociales y las artes ven reducidas sus fuentes de apoyo (en relación con las otras ciencias), pues el tipo de teorías que generan no se traduce tan rentablemente en aplicaciones instrumentales ni en la resolución de problemas prácticos (Escobar, 2007).

En relación a las 'empresas educativas' (universidades privadas) caracterizadas por un ejercicio del poder cuya circulación de discursos "verdaderos" conlleva una disputa restringida por rigurosos mecanismos de control, continuaron con un proceso de solidificación de sus bases. Esto sucedió a pesar de que el nacimiento múltiple de éstas, característico del '90, se contraponen a la inauguración de diez nuevas universidades públicas entre los años 2003 y 2011¹². Sucedió a pesar de que (en el mismo período) no se creó ninguna universidad privada. Lo que aconteció fue el crecimiento exponencial de las ya existentes. En la década 1999-2009 la tasa acumulativa promedio de crecimiento de la cantidad de estudiantes de grado en las universidades públicas es del 2,2%, mientras en las privadas es del 6,6%. Es así que en 2009, uno de cada cinco (20,5%) estudiantes de grado se forma en universidades privadas. Y, con respecto al número total de graduados, casi uno de cada tres (29.2%) provienen ya del sector privado (Liaudat, Liaudat, Pis Diez, 2011).

A Modo de Aperturas

Los dispositivos de saber-poder que se encarnan en las prácticas del ámbito universitario respon-

10. Para profundizar esta línea de análisis, recomiendo los artículos de "La inflación y la evaluación de los salarios docentes universitarios" (2011) y "CIFRA: La recomposición del salario docente en el contexto de la inflación" (2011).

11. El monto de las becas PNBU asciende a 3.000 pesos anuales y las Bicentenario a 12.000 pesos anuales (Programa Nacional de Becas Universitarias, 2010; Becas Bicentenario 2010).

12. Universidad Nacional de Arturo Jouretche, de Avellaneda, de Chilecito, de Moreno, de Río Negro, de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur, de Villa Mercedes, del Chaco Austral, del Oeste y del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires.

den a los diferentes proyectos de sociedad en pugna. Por lo tanto, los ideales de la función de la Universidad depende de los intereses y posicionamientos de los diversos actores inscriptos en la trama social, por lo cual nunca serán uniformes y ajenas a la conflictividad dichas prácticas. Sin embargo, la continua develación y problematización de las formas en que se construyen los procesos de democracia en la Universidad (que engloba pero supera al cogobierno) y los roles asumidos por los diferentes sectores, corresponden a un debate continuo que es menester para la emergencia de actividades cotidianas orientadas a la consecución de un espacio público crítico.

Los continuos factores concomitantes que han alimentado las exigencias del capital han llevado a una adaptación a las pautas de reproducción de las relaciones sociales de producción, lo cual ha debilitado la apropiación de prácticas constructora de una autonomía y democracia consolidada.

En este sentido, los procesos democráticos no pueden lograr el apogeo si las ataduras de la vulneración de la autonomía (por la fidelidad a las recomendaciones de organismos del capital transnacional, por las exigencias a los criterios de eficacia, etc.) siguen reproduciéndose. Es entonces, que la

reformulación de los principios reformistas debe responder al contexto socio-histórico vigente para lograr la efectivización de los ideales de transformación que permitan el surgimiento de conocimiento crítico para el conjunto de la sociedad.

Cabe señalar que, las luchas por la conquista de las bases que hacen al Derecho a la Educación y la defensa de las bases reconocidas, han tenido como gran protagonista al/los movimiento/s estudiantil/es. Por lo tanto se torna evidente que la participación del estudiantado en las acciones políticas, en tanto construcción social, es un factor preponderante sobre el cual es necesario generar acciones que promuevan su fortalecimiento ya que su constitución en actor político dotado de una postura reflexiva frente a los factores de la coyuntura, es una gran herramienta direccionada a la emancipación.

En definitiva, los interrogantes en relación a la forma en que se producen las prácticas cotidianas (que estriban en la re/producción de un saber-poder) puestas al servicio de una Universidad Pública en función de un proyecto popular es un debate nunca acabado en tanto sigan existiendo limitaciones en el ejercicio pleno del Derecho a la Educación.

Bibliografía

- Andrade Oliveira, D. y Naves de Azevedo, M. (2008) *A atualidade dos ensinamentos da Refde Córdoba. Ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais?* en Sader, Emir; Aboites, H. y Gentili, P. [eds]. *La Reforma Universitaria Desafíos y perspectivas. Noventa años después*. Buenos Aires. CLACSO.
- Becas Bicentenario (2010). Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.becasbicentenario.gov.ar/acerca_del_programa/ [consulta: 15 de enero de 2012]
- Becher, E. (1938) *Exámenes* en Becher, E.. *Diálogo de las sombras y otras páginas. Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires. (El artículo se publicó originalmente en La Nación, del 26 de marzo de 1906)
- Buchbinder, P. (2008) La situación Universitaria de principios de siglo: una aproximación a través de los escritos de Deodoro Roca. Ponencia Jornadas Historia de la Universidad en Argentina.
- Boulet, P. (2010) *Rebelión en el Pedemonte, Los Estudiantes de Políticas. Informe Final de Beca de Perfeccionamiento para la Formación de Investigadores*. Universidad Nacional de Cuyo- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. [Disponible en: http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/Informe_P_Boulet_.pdf] [consulta: 10 de enero de 2012]
- Cano, D. (1983) Ejército, educación superior y geopolítica en la Argentina. *Lateinamerika Studien* n° 12. Munchen. Universität Erlangen-Nuremberg.
- Cantaro, I.; Grasso, I.; Monforte, E. (2008) *El Despertar del Movimiento de los Estudiantes Universitarios en Bahía Blanca ante la Implementación de la LES*. Ponencia. II Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano.
- CIFRA: *La recomposición del salario docente en el contexto de la inflación*. Secretaría de Prensa Conadu. 18 de febrero de 2011. Disponible en: <http://conadu.org.ar/?p=1856> . [consulta: 15 de enero de 2012]
- Cortés, Navarro G. (2010) *El Movimiento Estudiantil contra la Ley Nacional de Educación Superior. Tucumán, 1995*. Ponencia. III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano.
- Curtis, C. [Coord] (2010) *Anuario de Estadísticas Universitarias 2009 Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación*. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Anuario-2009.pdf>. [consulta: 20 de enero de 2012]
- Del Mazo, G. (2000) *Estudiantes y Gobierno Universitario*. Universidad Nacional de San Luis. Argentina. Nueva Editorial Universitaria.
- Escobar, M. (2007) *Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea*. Revista Nómadas. N° 27. Universidad Central Bogotá, Colombia.
- Felipe, C. (2010) *La Ley de Educación Superior en la Argentina de los años 90': La reconstrucción de la lucha política y el papel del movimiento estudiantil*. Ponencia. III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano.
- Fernández Plastino, A. (2010) *Juventud universitaria y movimiento estudiantil: ¿organizaciones o multitudes políticas?*. III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano.
- Fuentes, S. (2008) *Movimientos estudiantiles y Clubes universitarios: dos lógicas en disputa en la Reforma de 1918*. Ponencia. II Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano.
- Foucault, M. (2000) *Clase del 7 de enero de 1976 en: Defender la sociedad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Kandel, V.; Cortés, C. (2002) *Reflexiones en torno a las Nuevas Formas de Participación Estudiantil en la Vida Política de la Universidad* en Revista Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis. N° 1/2.
- Kandel, V. (2003) *Algunas reflexiones en torno al go-*

- bierno, la representación y la democracia en la Universidad Argentina* en Revista de la Educación Superior. N° 1. Vol 32. Mexico.
- Mella, J.(2008) *¿Puede ser un hecho la Reforma Universitaria?* en Sader, Emir; Aboites, Hugo y Gentili, Pablo [eds]. *La Reforma Universitaria Desafíos y perspectivas. Noventa años después.* Buenos Aires. CLACSO.
- Morles, V. (1999) *La Universidad Latinoamericana Actual: Necesidad de Replantear su Misión.* Revista de Pedagogía. Número especial. Caracas.
- La inflación y la evaluación de los salarios docentes universitarios.* Secretaría de Prensa Conadu. 30 de abril de 2011. Disponible en: <http://conadu.org.ar/?p=1887>. [consulta: 15 de enero de 2012]
- Liaudat, M.; Liaudat, S; Pis Diez, N. (2011) *2001-2011: Continuidades y Rupturas en una Década del Movimiento Estudiantil Argentino* en Revista Herramienta Web n° 10.
- Programa Nacional de Becas Universitaria (2010). *Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación.* Disponible en: http://200.51.197.59/pnbu_1.php?a. [Consulta: 15 de enero de 2012]
- Singer, M. (2010) *Prácticas Político-educativas en la Argentina post-2001: Las Experiencias Colectivas de Autogestión del Conocimiento en la Universidad* en Revista AGO.USB. Medellín. V. 10. N° 2
- Souza Santos, B. (1995) *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* São Paulo. Cortez.
- Touza, R. (2005) *El Movimiento Estudiantil Universitario de Mendoza entre 1983 y 2000.* Ponencia. I Jornada de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano.
- Van Aken, M.(1990) *Los militantes. Una historia del movimiento estudiantil universitario uruguayo desde sus orígenes hasta 1966.* Montevideo. Fundación de Cultura Universitaria.
- Zanin, A. (2010) *Las tomas estudiantiles del 2004 y 2006 en la Universidad del Comabue: Dos hitos en la Universidad del Comabue.* Ponencia. III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano.

Artículos seleccionados

Convocatoria Educación

La mercantilización de la educación durante la década neoliberal argentina

María Claudia Cabrera*

Fecha de recepción: 16 de diciembre de 2011
Fecha de aceptación: 15 de abril de 2012
Correspondencia a: María Claudia Cabrera
Correo electrónico: mccabrera@ymail.com

* Doctora en Ciencias Sociales FLACSO Argentina. Docente Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Resumen:

Este artículo presenta la discusión parlamentaria de la reforma del sistema educativo realizada en la Argentina durante década de 1990. El objetivo es analizar el modo como la ideología neoliberal se expresó en las políticas de gobierno, en este caso específicamente en la política educativa. Se considera que las ideologías construyen sentidos, modos de ver el mundo y tienen también un carácter material que se expresa en instituciones, normas, costumbres, etc. El análisis de la legislación educativa de la década permite así observar la transformación material de ciertos aspectos sociales a partir de la concepción ideológica del neoliberalismo que devino hegemónica.

Palabras claves: Neoliberalismo - ideología - educación.

Resumo

Este artigo apresenta a discussão parlamentar da reforma do sistema educativo realizada na Argentina durante década de 1990. O objectivo é analisar o modo como a ideologia neoliberal se expressou nas políticas de governo, neste caso especificamente na política educativa. Considera-se que as ideologias constroem sentidos, modos de ver o mundo e têm também um carácter material que se expressa em ins-

tituições, normas, costumes, etc. A análise da legislação educativa da década permite assim observar a transformação material de certos aspectos sociais a partir da concepção ideológica do neoliberalismo que deveio hegemônica.

Palavras chave: Neoliberalismo. Ideologia. Educação.

Introducción

En este artículo se considerará el modo en que la ideología neoliberal se expresó como objetivo político de las políticas de gobierno en la Argentina durante la década de 1990. Se parte de la hipótesis según la cual las ideologías construyen sentidos, modos de ver el mundo, que tienen también un carácter material que se expresa en instituciones, normas, costumbres, etc.¹. Por ello se analizará legislación educativa de la década de 1990 dictada durante la presidencia de Carlos Menem, dado que permite observar la transformación material de ciertos aspectos sociales, para entender cómo se concibió la política social en general y la educativa en particular durante esa década, a partir de la concepción ideológica del neoliberalismo que devino hegemónica.

Respecto de la metodología, se tomará como objeto de análisis los objetivos políticos contenidos en los discursos de los legisladores pronunciados en los debates parlamentarios y en los textos de los proyectos en discusión, que dieron origen a leyes vinculadas con aspectos de lo social que fueron señalados por los propios economistas primero, y los políticos profesionales después, como propios de la intervención del Estado. Los datos para la investigación se construyeron a partir de fuentes documentales, por lo que el abordaje metodológico adecuado para ese objetivo implica el uso de técnicas cualitativas de análisis de documentos, así como una perspectiva teórica que permita captar las múltiples dimensiones del proceso en estudio.

Este artículo presenta tres apartados. El primero contiene algunos supuesto teóricos que enmarcan la reflexión sobre el proceso empírico que se analiza, que es desarrollado en el segundo apartado. Finalmente se presentan algunas reflexiones finales que funcionan a modo de conclusión.

La sociedad de mercado del neoliberalismo

Para el liberalismo económico los individuos constituyen la sociedad, y el papel del Estado debe limitarse a asegurar las condiciones de funcionamiento del libre mercado. Desde este análisis no hay, tal como postula la sociología, hechos sociales o estructuras objetivas coercitivas de ningún tipo por fuera de ellos; por el contrario, la sociedad de mercado se sostiene en una utopía antropológica: "la de un mundo moral y social compuesto de puros individuos, absolutamente autónomos y soberanos de sí mismos" (Rosanvallon, 2006, 13).

De este modo, toda regulación de las relaciones sociales se debería establecer a través de las normas impersonales del mercado, que se imponen por su propia racionalidad. Teóricamente no interfieren en ellas cuestiones subjetivas: simpatías o antipatías, prejuicios o afinidades. En este sentido el mercado tiene, siempre en términos teóricos, una gran capacidad de despersonalizar y por ello también de igualar a las personas. Igualarlas en tanto compradores y vendedores en el mercado, y ello los convierte en definitiva en miembros útiles de la sociedad, o, en su defecto, inútiles, débiles o vulnerables.

Así, el liberalismo económico sostiene su estructura teórica e ideológica sobre esta afirmación respecto a que no hay más que individuos y que no existen estructuras objetivas por fuera de ellos. Este papel preponderante del individuo en la constitución del orden social conlleva un modo de entenderlo como racional y auto válido, que para satisfacer sus necesidades y hacerse con el mayor bienestar entra permanentemente en intercambio con otros en el mercado. Para el liberalismo, las personas cuyo comportamiento es racional porque actúan en su propio beneficio -lo que incluye adaptarse a las condiciones

1. Hechos sociales, como lo entiende la sociología de Durkheim.

y exigencias del mercado- son las que mejor se posicionan en él, mientras que quienes carecen de la disposición para esa adaptación, o de los recursos (capacitación, capital social, etc.) son los inadaptados o vulnerables que justifican las intervenciones del Estado a través de políticas represivas y/o sociales (algunas de las modalidades de intervenciones permitidas y convenientes del Estado). De este modo se preserva el mercado como lugar de no intervención, ya que ésta sólo será dirigida a aquellos que se excluyen (o autoexcluyen) del mercado (igualado a la sociedad).

En cuanto al Estado, el discurso clásico del liberalismo afirma que debe reducirse a su mínima expresión, ya que no debería intervenir en la esfera de la economía (que es el espacio privilegiado de constitución de lazos sociales, por lo que la esfera de la economía no se limita a los intercambios en el mercado, sino que incorpora toda la sociedad). De este modo, el neoliberalismo en general ha aceptado una “utilidad” limitada del Estado y sus funciones específicas, que no puede delegar. De hecho, en la práctica esto ha producido un Estado activo y que se ha ocupado con firmeza de la implantación de políticas que procuraban asegurar las condiciones para el desarrollo del libre mercado, las que han significado una fuerte intervención en diversos órdenes de la sociedad, aunque discursivamente se siguió proclamando la importancia del Estado mínimo.

Esto se complementa con una concepción general donde lo social y la política (que incluye al Estado) son entendidos como satélite del mercado, que es el sistema central que a su vez encierra toda la economía, y por lo tanto toda la sociedad. De este modo el mercado no sólo subordina en tanto secundariza y pone a los satélites al servicio de los objetivos de mercado, sino que subsume las otras esferas de la sociedad, al convertirlas en sistemas satélites de un sistema constituido desde el mercado, invisibilizándolas (Cabrera, 2009). De este modo lo que existe es el mercado y la economía -o más correctamente relaciones mercantiles y económicas, ya que como señala Rosanvallon (2006), el liberalismo no reduce, sino que se amplía la sociedad a lo económico-.

La racionalidad del sistema central, que es la racionalidad del mercado autorregulado, se impone en los sistemas satélites, aunque en estos puede desarrollarse otras racionalidades, como la solidaridad en la sociedad civil o la equidad como principio que justifica la protección social que brinda el Estado, pero éstos siempre deben estar subordinados a la eficiencia del mercado. Y este fue el principio rector de la propuesta de transformación del sistema educativo.

La educación como cuestión económica

La transformación del sistema fue acompañado por importantes reformas legislativas. En este período se aprobaron tres leyes fundamentales que se proponían transformar el sistema educativo en conjunto. Y si bien puede discutirse la profundidad de esa transformación en la educación superior², difícilmente pueda cuestionarse el éxito en cumplir ese objetivo en el resto del sistema.

La Ley de Transferencia de los Servicios Educativos, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior se propusieron como objetivo la modificación de la educación en la Argentina en procura de lograr una mayor eficiencia en su implementación. El análisis se centrará en las dos primeras leyes, ya que ellas ponen en juego precisamente la concepción sobre el sistema educativo en conjunto, mientras que la Ley de Educación Superior tiene como objeto un sector más acotado de la comunidad educativa.

La Ley de Transferencia Educativa, que llevó el número 24.049 tuvo su origen en un proyecto de la Senadora justicialista Olijela del Valle Rivas y el autonomista José Antonio Romero Feris. Fue tratada en el Senado el 13 y el 28 de noviembre de 1991, y pocos días después fue aprobada en la Cámara de Diputados, con un tratamiento sobre tablas, recurso reglamentario que permite eludir los plazos y pasos normales que debe cumplimentar un proyecto para su tratamiento.

Esta ley, aprobada en diciembre de 1991, registraba como antecedente parlamentario un proyec-

2. No se pretende afirmar que la educación superior no sufriera transformaciones, pero no alcanzaron el nivel de las que se observaron en otros ámbitos educativos.

to enviado por el Poder Ejecutivo en febrero de 1990, que no recibió tratamiento en el recinto. En 1991 el Ejecutivo envió el proyecto de Presupuesto para el año 1992, que contenía entre sus puntos la transferencia de los servicios educativos.

Este proyecto fue desglosado, y tratado de manera separada, aunque el debate en la cámara de Diputados fue conjunto. Es decir, se trató la transferencia de los servicios educativos como tema inherente al Presupuesto, tratando éste a su vez, como un asunto meramente económico, olvidando que es básica y fundamentalmente una política de Estado. Se supone y presenta solamente como una cuestión económica cuando se elabora como una cuestión de caja desde el Ministerio de Economía, relegando la cuestión central de la planificación estratégica acerca de qué, dónde y cómo se decide invertir. Esto es y expresa una política. En el caso que se analiza no se economizó la educación por el hecho de haber sido tratada en conjunto con el Presupuesto, sino porque primero éste se había despolitizado. Es más, hubiera correspondido el tratamiento conjunto si se hubiera adoptado otro punto de vista: la definición explícita de prioridades políticas, que en este caso también se definían, aunque solapadas en un hecho contable.

El debate quedó así surcado por la tensión entre política educativa y económica, ya que la oposición remarcaba que desde su concepción esta ley fue pensada en términos economicistas, lo que explicaba que originariamente fuera concebida como parte del Presupuesto Nacional. E incluso se manifestaba una cierta resistencia del oficialismo al avance de esta perspectiva economicista, por lo menos en las formas, (ya que finalmente el contenido de estos proyectos fue votado por la mayoría en el recinto) observándose que desde el discurso de algunos legisladores del partido de gobierno o sus aliados se intentaba limitar esa impronta de las políticas propuestas. Esto se observa en el dictamen de Comisión (Orden del día³ [OD] 679/91) que aconseja aprobar el proyecto pero dónde se aclara que: "Sin desconocer que la transferencia de servicios educativos nacionales está incluida en el marco de la reforma del Es-

tado, que se fijó como meta el Poder Ejecutivo Nacional, consideramos necesario mantener la especificidad e identidad del espacio educativo en el ámbito de todas las áreas de gobierno. La transferencia de las escuelas es un hecho educativo. Por lo tanto, no corresponde que forme parte del articulado de una ley de presupuesto, pues ello sería considerar a la educación subordinada a las variables económicas". (OD 679/91)

Como se ha dicho, esta intención de la política de poner coto a la economía en los hechos terminaba muchas veces limitándose a una manifestación de principios sin efectos prácticos, ya que, como la misma Orden del Día expresa, el proyecto finalmente acepta la subordinación de la educación a "las variables económicas". Esto es claro cuando se observa, como lo hicieron notar legisladores de la oposición, que si bien proclamaba motivaciones vinculadas a lo educativo, no garantizaba el financiamiento para quienes debían asumir su implementación, dejando en manos del Poder Ejecutivo (y sus técnicos) la resolución de ese tema, señalando que "El capítulo cuarto propone los criterios más generales de financiamiento que luego deberán ser resueltos en la ley de presupuesto".

Durante el debate en el recinto, particularmente en el Senado, fueron pocos los senadores que cuestionaron el proyecto que, según insistía parte de la oposición, imponía un modo economicista de entender la educación. Por el contrario, en muchos casos tanto senadores opositores como oficialistas reconocían la necesidad de esta subordinación de la educación a la economía y la entendían como algo irremediable. En este sentido, pareció operar con eficacia la capacidad hegemónica del neoliberalismo de imponer los términos de los debates, de tal modo que aún muchos de quienes no pertenecían al oficialismo los aceptaban como indefectibles. Así lo expresaba el Senador por Corrientes Aguirre Lanari, del partido Liberal de Corrientes: "Es evidente que el gobierno de la Nación está en tren de sacarle obligaciones al Estado nacional a los efectos de equilibrar el presupuesto, cosa que considero excelente. De esta manera se encauza nuestra

3. Documento legislativo dónde se publica el dictamen de las Comisiones, que puede incluir dictámenes en minoría.

economía por los rumbos que toda buena causa exige. (DSS⁴ 13/11/1991, 4046)”.

El Senador por Entre Ríos Ricardo Lafferriere, de la Unión Cívica Radical, remarcaba el costado economicista del proyecto, pero no sin reconocer que “la gran batalla que está librando el gobierno nacional - la que está librando el país- es la batalla económica.” Por ello afirmaba que: “No estamos poniendo paños en la rueda. No hemos obstaculizado ni restado quórum, prestando así nuestra solidaridad política ante la responsabilidad de los hombres que tienen que equilibrar la nave económica de la Argentina. Y aunque no nos guste, comprendemos que haya que poner el petróleo como bien de cambio, que haya que negociar el tema de los trenes, reformar el Estado con el tema de los teléfonos y Aerolíneas, o iniciar conversaciones respecto de otros asuntos”. (DSS 13/11/1991, p. 4048).

Delimitados los términos de la discusión, Lafferriere aceptaba que la política económica escogida por el gobierno era un camino prácticamente ineludible, por lo que la oposición no podía hacer menos que allanar el camino para su implementación. Al mismo tiempo admitía la faceta económica de la política educativa (en los términos en que se planteaba el debate, se aceptaba que toda política tenía un aspecto económico cuya racionalidad primaba), y sólo criticaba que la discusión se diera en el marco de una coyuntura de urgencia fiscal: “...en realidad cada vez más la discusión sobre la educación tiene un profundo contenido económico pero estratégico, un contenido económico del cual se deriva cual es el perfil de sociedad que podemos construir, un contenido económico que nos va diciendo si queremos hacer una sociedad con determinadas características o con otras. Lo cierto es que hoy estamos discutiendo este tema por una presión de coyuntura más que por una discusión estratégica, por el problema, en todo caso, de ver como nivelamos las cuentas”. (DSS 13/11/1991, p. 4048).

Después agregaba: “¿Qué es entonces lo que me preocupa de esta discusión económico educativo? Que en lugar de discutir la estrategia nacional

para construir una sociedad igualitaria estemos analizando simplemente de qué manera podemos esquivar la presión de la coyuntura, sin preocuparnos demasiado por el verdadero tema de fondo. En estos momentos tendría que estar motivándonos la forma de encontrar un sistema científico tecnológico eficaz, cómo lo vinculamos con la producción, cómo hacemos una educación que esté arraigada en cada una de nuestras regiones”. (DSS 13/11/1991, p. 4048).

En otro tramo de su discurso, este Senador relataba una anécdota que mostraba una vez más la tensión permanente entre los técnicos y los políticos durante esa década (esa tensión encontraba su punto más álgido en el interior del propio gobierno), que muchas veces -en general- significó la subordinación de los últimos a los primeros. Lafferriere relata: “Días atrás, con la angustia que tenía por sentirme un poquito responsable -como todos nosotros- por la situación del país, le escribí una carta al Ministro de Economía en la que planteé esas angustias. Por supuesto, no me contestó; soy apenas un senador. Deshilvanadamente volqué en esa carta los conceptos que acabo de manifestar, y le escribí sobre el drama que sentía, que siento como senador -como seguramente sienten los 44 senadores restantes-; el drama, la impotencia por no poder influir como quisiera, de no poder influir en la estrategia nacional”. (DSS 13/11/1991, p. 4049).

En la sesión del 28 de noviembre, cuando se aprobó la media sanción del proyecto, otro Senador radical (Adolfo Gass), representante de la provincia de Buenos Aires señalaba en el mismo sentido “... Hemos discutido esto con el ministro Cavallo. El senador Trilla, a quien respeto por sus conocimientos en economía, ha hecho todos los esfuerzos posibles para encontrar una solución mejor. Inclusive fue a la reunión que se realizó en la Casa de Gobierno, a la que lamentablemente no dejaron entrar a los señores senadores”. (DSS 2/11/1991, p. 4537).

Con estas palabras, Gass aceptaba como muchas veces se relegaba a los legisladores a un papel secundario en la definición de las políticas públicas, aún en aquellas que requerían la explícita apro-

4. DSS: Diario de Sesiones del Senado.

bación de uno de los tres poderes del Estado: el legislativo, que desde la ideología general del neoliberalismo, debía limitar su papel al de refrendar las decisiones de un Poder Ejecutivo que a su vez debía responder a las políticas que proponían los "expertos", cuyas decisiones se fundaban en bases técnicas. En esas palabras de Gass sobrevolaba así una vez más la idea de inevitabilidad de la aceptación de la propuesta de los técnicos, de un único camino posible. Tanto es así que en el marco de la discusión del proyecto, Gass reconocía que un gobernador electo (no menciona a quién se refiere específicamente) de su partido estuvo en la reunión "y no se opuso a este proyecto de ley. Esto quiere decir que habrá interpretado que no había solución mejor y tuvo que asumirla..."

En la semana siguiente de la aprobación en la H. Cámara de Senadores, el proyecto recibió tratamiento en la Cámara de Diputados. En este recinto, el bloque justicialista presentó una moción a fin de tratar el proyecto de transferencia y el de presupuesto de manera conjunta. Al aprobarse la misma, servicios educativos y Presupuesto Nacional volvieron a ser un mismo asunto legislativo. El Diputado de Buenos Aires Juan Pablo Cafiero del peronismo disidente, procuró mostrar ese hecho como algo que no va de suyo, remarcando la operación de transformación de la educación como propiedad social en política de mercado. Este proyecto de ley no se inscribe en ese ámbito de descentralización sino en el del presupuesto. Por algún acuerdo hoy estamos tratando dos proyectos de ley diferentes: uno de presupuesto y otro de transferencia de servicios educativos, lo que es a todas luces una verdadera ficción. [...]...se sigue analizando la educación con el prisma y el microscopio de los objetivos fiscales. A la sombra de la palabra educación se siguen escribiendo ajuste fiscal, evasión, desigualdad, cumplimiento de las obligaciones con los organismos internacionales, en particular en las cartas de intención suscritas con el Fondo Monetario Internacional. En ellas se adelantó esta decisión del Estado no para descentralizar sino con ese argumento de sacarse de encima esta carga que se ubica al lado de los gastos de una embajada o de un consulado, como si la

educación tuviera un valor puramente económico como los servicios públicos calificados de ineficientes, como los teléfonos o los servicios eléctricos. La idea es sacarse de encima las escuelas secundarias, las técnicas, las artísticas y los bachilleratos. La educación y la salud pasan a ser sujetos de las leyes de mercados, y antes que descentralizar el Estado se convierte en un desertor, en un fugitivo de sus obligaciones más importantes." (DSD⁵ 5 y 6/12/91, pp. 5326 - 5327).

Sin embargo los límites generales de discusión eran claros, y no se correspondían con los manifestados por el Diputado Juan Pablo Cafiero.

Rafael Martínez Raymonda, Diputado demócrata progresista de la Capital Federal concedía que la desregulación era un supuesto inexorable en la definición de políticas públicas. En sus palabras "si deseamos construir un país que crezca, por supuesto debemos desregular" (DSD 5 y 6/12/91, p. 5332), aunque aclaraba que esa desregulación no incluía el poder de policía del Estado.

Jorge Gentile, justicialista de Córdoba expresaba sin ambigüedades la posición del gobierno, que era la de asumir la política pública no como una estrategia política, sino como un destino, una necesidad impuesta por las circunstancias, basada en una racionalidad técnica que imponía la economía. Por eso, este Diputado oficialista señalaba: "El proyecto de ley de presupuesto y la transferencia de escuelas son instrumentos imprescindibles y necesarios, razón por la cual los vamos a votar afirmativamente en general, sin perjuicio de formular algunas críticas en particular". (DSD 5 y 6/12/91, p. 5335).

El proyecto fue finalmente convertido en ley y significó el puntapié inicial para la transformación del sistema educativo, que sería complementado después con otras dos leyes fundamentales: la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior.

La Ley Federal de Educación, que llevó el número 24.195, fue tratada por el Congreso Nacional durante el año 1992, y aprobada finalmente en abril de 1993, a un año del inicio del trámite legislativo.

5. DSD: Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados.

Durante el mismo, el proyecto fue considerado dos veces en cada Cámara, de acuerdo a lo que permitía la Constitución antes de su reforma en 1994.

El Diputado Ángel Elías, de la UCR de Santa Fe sintetizaba en su exposición los principios explícitos e implícitos de la política educativa que representaba el proyecto tratado, desde un discurso que buscaba marcar distancia de la hegemonía economicista: “La recomposición que hace el neoconservadurismo en este estilo de política educativa coloca la centralidad de la responsabilidad por el desarrollo de la educación en las personas, las familias, las instituciones menores y las confesiones religiosas. Más allá de que existen distintas tendencias, siempre aparecen tres características o denominadores comunes en las políticas neoconservadoras en materia educativa, y las tres surgen en este proyecto que hoy se va a aprobar. En primer lugar siempre se va a poner de manifiesto que el desarrollo del sistema público de educación es perjudicial, en segundo término se puntualiza que el presupuesto público debe subsidiar al sector privado, y por último, se plantea la reducción del gasto destinado al sistema de educación pública. Este es un proyecto que se ubica en esa concepción general. Su objetivo principal no se centra en plantear la estructura y composición del sistema educativo en su conjunto, ya que ello aparece como materia tangencial en su normativa. Si leemos con detenimiento, parece que se busca sellar una relación entre lo público y lo privado, lo cual guarda relación con la legislación sobre transferencia de escuelas nacionales a las provincias”. (DSD 14/4/93, p. 6773).

Este proyecto de ley, de marcado tinte neoconservador según las palabras del Diputado Elías, involucró además el tratamiento de otros temas altamente conflictivos y controversiales. Así cuestiones como el papel de la familia en la educación, la educación privada y la cuestión confesional aparecen definiendo ejes del debate, acompañados de otros de menor importancia en la discusión: la cuestión indígena, cuestiones de género (y la utilización del masculino genérico o la expresa aclaración de los as/os en cada caso), e incluso la utilización de la palabra Latinoamérica (que según un Senador era originariamente un término despectivo y discriminatorio inventado por intelectuales franceses). Como hacía notar el Diputado Elías, esta jerarquía en la importancia

de los temas que involucra la educación señala las cuestiones que desde la concepción neoliberal son las propias de la educación: familia, instituciones y confesiones religiosas.

Si bien los aspectos economicistas del proyecto fueron señalados por algunos legisladores opositores, estas manifestaciones eran minoritarias y no alcanzaron a imponer una línea de debate significativa. Sin embargo, en un momento de la larga discusión de esta ley se produjo un debate sobre políticas sociales en educación, que permite un acercamiento a los términos que dominaban las argumentaciones sobre este tema.

En ese debate algunas posiciones sostenidas por la U.Ce.De., partido político que históricamente representó el pensamiento liberal de nuestro país, se vuelven significativas al explicitar lo que los políticos más tradicionales del oficialismo no podían o no se atrevían. La U.Ce.De. se había convertido en un importante aliado del gobierno de Menem⁶, y muchos de sus dirigentes asumieron puestos en el gobierno, convirtiéndose la hija de Álvaro Alsogaray, María Julia, en una figura emblemática de esta alianza. Los legisladores de este partido de derecha que no estaban comprometidos con el discurso tradicional del peronismo, pudieron expresar con mayor transparencia los objetivos de esta ley, sin necesidad de apelar a eufemismos que los hicieran aceptables para la militancia del partido que encabezaba el gobierno.

El discurso de los diputados ucedeistas trasladó de manera literal y directa⁷ los principios establecidos por los economistas (de ideología neoliberal) en materia de políticas públicas y en particular en el área de la educación. En la sesión del 1 y 2 de septiembre de 1992 el Diputado García Cuerva representante de la provincia de Buenos Aires señalaba el principal responsable de los problemas que acuciaban al sistema educativo: la burocracia. “Es evidente que quedaremos en manos de la burocracia con respecto a la reglamentación de la ley. Atención que aquí no hablo de un específico interés del Poder ejecutivo en cuanto a la implementación de esta norma, sino de la burocracia de ayer y de antes de ayer, que todavía subsiste transitando por los pasillos de los ministerios. Esa burocracia es en gran medida la

responsable del estado en que se encuentra el sistema educativo de la República Argentina en este momento". (DSD 1 y 2/9/1992, 2318).

Estos burócratas, a diferencia de los técnicos, representaban el viejo Estado, eran sectores enquistados en todos los gobiernos, incapaces de implementar las políticas que el Estado definía. Cabe recordar que en la concepción neoliberal, el actor privado era el más capacitado para ello, aunque en la práctica se seguían las prescripciones de los organismos internacionales de crédito. Estos señalaban que en procura de profesionalizar el modo en que se implementaban las políticas públicas se debía recurrir a consultores profesionales, que eran contratados por los organismos estatales, duplicando finalmente la estructura burocrática del Estado, a la vez que precarizaban sus condiciones de trabajo.

Álvaro Alsogaray⁸, fundador de la U.Ce.De, funcionario de varios gobiernos democráticos y de facto y a la sazón Diputado por la U.Ce.De. dio un corto pero encendido discurso, dónde puso en blanco sobre negro los objetivos del proyecto que se presentaba, dejando en claro los principios ideológicos sobre los que se discutía.

Alsogaray sostenía en su discurso que existían sólo dos modelos posibles de país: "el socialista y el liberal; no hay otros. Si alguien piensa que existe otro modelo tendría que señalarlo porque seguramente nos llevaría a un debate interesante, tal como se está realizando en otras partes del mundo" (DSD 1 y 2/9/92, 2322). En esa disyuntiva no había opciones posibles. Y si bien el proyecto no era todo lo liberal que Alsogaray hubiera deseado, la tendencia liberal que mostraba era suficiente para contar con su apoyo.

Acorde a las concepciones que había sostenido durante toda su vida pública, afirmaba que "ha-

bríamos podido dictar una ley mucho más breve si hubiéramos establecido los principios fundamentales, dejando para otros niveles su instrumentación" (DSD 1 y 2/9/92, p. 2323). Así, si el Estado se hubiera limitado a asumir sólo sus funciones específicas (definición de políticas), se hubiera agilizado el largo trámite de la ley.

De este modo Alsogaray se convertía en un vocero de los argumentos ideológicos, más que económicos, del neoliberalismo. Puede decirse que desde su concepción la sociedad era de un conjunto de individuos y familias que sabían cuáles eran sus intereses y necesidades. El Estado debía ser simplemente el gobierno de esos intereses, asumiendo funciones de coordinación, y limitándose sólo a ello. Por eso un tema central mencionado por Alsogaray era, por ejemplo, definir quien tenía "la principalidad de la enseñanza. ¿Es el Estado o la familia?" (DSD 1 y 2/9/92, . 2323), y la respuesta a esta pregunta era, por supuesto, la familia, ya que "el Estado debe actuar como control y vigilancia, y subsidiariamente, cuando los otros organismos no están en condiciones de intervenir en la ejecución directa" (DSD 1 y 2/9/92, p. 2323). Otro tema fundamental a definir, según este Diputado, era la cuestión de la gratuidad de la enseñanza, y sus reflexiones mostraban las concepciones del liberalismo tradicional sobre el punto: "Se ha insistido mucho en que la enseñanza debe ser gratuita; y eso no existe. La enseñanza cuesta caro: hay que pagar profesores, maestros, gabinetes, edificios, etcétera. Esto de la enseñanza gratuita es un eufemismo. [...] Lo que se está discutiendo en realidad es quién paga y quién recibe algo gratis. No existen las cosas gratis en la naturaleza, a menos que se espere que caiga algo de un árbol. La enseñanza no es gratuita; es muy cara. Sólo cabe determinar quién paga y quién recibe algo que no le cuesta ningún esfuerzo". (DSD 1 y 2/9/92, 2323).

Sentados los principios económicos con que la educación debía ser analizada, el Diputado Al-

6. Sin embargo, esto no fue fácil de aceptar para muchos de los dirigentes y funcionarios justicialistas, que procuraron "disimular" esta alianza, que se oponía a todo el discurso histórico del peronismo.

7. Considerando las mediaciones habituales de los políticos frente a la crudeza de los economistas, quienes, amparados en la ciencia, desdeñaban el populismo de la política.

8. Alvaro Alsogaray representa el tipo ideal de intelectual liberal tradicional. Con 60 años en 1983, provenía de una familia tradicional argentina. De formación militar, se recibió como ingeniero mecánico aeronáutico de la Universidad de Córdoba, y no contaba con formación académica en economía. Participó de diversos partidos de cuño liberal, y de la gestión de gobiernos tanto militares como civiles. A pesar de representar lo más álgido del anti peronismo nacional, durante el gobierno de Menem fue Diputado Nacional y Asesor Presidencial con rango de Secretario de Estado (Beltrán, 2005).

sogaray reconocía que, de todos modos, se debía asegurar que nadie con la capacidad necesaria para estudiar debiera dejar sus estudios en cualquier nivel por razones económicas. Para ello debían existir las becas, de modo tal que "...Si [la persona] tiene algo dentro del cerebro y puede educarse, se beneficia él y beneficia a la sociedad. Por ello la sociedad debe proveer a esta situación por medio del otorgamiento de becas, pero en forma selectiva". (DSD 1 y 2/9/92, 2323).

Ante este discurso de neto corte neoliberal, la mayoría justicialista quedó en la incómoda posición de avalar con su silencio⁹.

Durante el debate en particular merece especial atención la discusión del título VIII "Gratuidad y Asistencia"¹⁰ que comprendía los artículos 44 y 45. En estos artículos se desplegaba la normativa referida a las garantías que brindaba el Estado acerca del acceso a la educación, y justifica la larga cita, dado que permite analizar el modo en que lo social era abordado desde el concepto rector de equidad: "Art. 44- El Estado nacional y las jurisdicciones educativas se obligan, mediante la asignación del presupuesto educativo de la Nación y de las distintas jurisdicciones, a garantizar el principio de gratuidad en los servicios estatales, en todos los niveles y modalidades. El Estado nacional realizará el aporte financiero principal al sistema universitario estatal para asegurar que ese servicio se preste a todos los habitantes que lo requieran. Las universidades podrán disponer de otras fuentes complementarias de financiamiento que serán establecidas por una ley específica, sobre la base de los principios de gratuidad y equidad... El Estado nacional y las jurisdicciones educativas establecerán un sistema de becas para alumnos/as en condiciones socioeconómicas desfavorables, que cursen ciclos y/o niveles posteriores a la educación general básica, las que se basarán en el rendimiento académico".

"Art. 45 - El Estado nacional y las jurisdicciones se obligan a: Garantizar a todos los alumnos/as el cumplimiento de la obligatoriedad que determina la presente ley, ampliando la oferta de servicios e

implementando, con criterio solidario, en concertación con los organismos de acción social estatales y privados, cooperadoras, cooperativas y otras asociaciones intermedias, programas asistenciales de salud, alimentación, vestido, material de estudio y transporte para los niños/as y adolescentes de los sectores sociales más desfavorecidos. En todos los casos los organismos estatales integraran sus esfuerzos, a fin de lograr la optimización de los recursos, y se adoptarán acciones específicas para las personas que no ingresen al sistema, para las que abandonan y para las repitentes;

- a) Organizar planes asistenciales específicos para los niños/as atendidos por la educación inicial pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas, en concertación con organismos de acción social estatales y privados;
- b) Organizar planes asistenciales específicos para los niños/as atendidos por la educación especial pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas desde la etapa de estimulación temprana, en concertación con los organismos estatales y privados que correspondan.

Los planes y programas de salud y alimentación que se desarrollen en el ámbito escolar estarán orientados al conjunto de los alumnos/as."

El primer párrafo del artículo 44 puede ser interpretado como el resultado de la tensión entre la racionalidad económica y la política: era impensable que un gobierno peronista no declamara una garantía de la gratuidad en una ley que proponía una reforma en el sistema educativo de esta magnitud. Sin embargo, al final del párrafo siguiente se abre la puerta al arancelamiento universitario. Del mismo modo, como se señaló repetidamente en el debate, no se aclaraba de qué modo se garantizaría esa gratuidad, ya que el financiamiento del sistema educativo quedaba en manos de los técnicos encargados de elaborar el presupuesto nacional.

Ángela Sureda, diputada de Santa Cruz por la UCR intentó proponer una alternativa a lo que

9. "Creo que los legisladores peronistas no se tienen por qué sonrojar, porque lo que acabo de decir es un verdadero mérito." (DSD 1 y 2/9/92,2322) espetó el Ingeniero Alsogaray.

10. Finalmente aprobado como Título VI (arts. 39 y 40) con modificaciones.

se presentaba como la única alternativa posible, al defender el proyecto sobre educación presentado por ese partido político y que se encontraba contenido en la Orden del Día 613/92 como dictamen de minoría. Comparando ambos señalaba: "la asistencialidad debe ser integral para los alumnos y agentes de los servicios de educación formal a cargo del Estado, es decir que no hacemos una distinción como la que sí se desprende del proyecto en consideración. Por ejemplo, su artículo 45 se refiere a los sectores sociales más desfavorecidos; pero nosotros consideramos que incluso un niño que no pertenezca a ese sector en un determinado momento puede necesitar la asistencialidad del Estado. [...] Nosotros tenemos en cuenta las necesidades del educando sin considerar el sector social al que pertenece". (DSD 2 y 3/9/92, p. 2418).

La respuesta estuvo a cargo del Diputado justicialista por la provincia de Buenos Aires, Eduardo Amadeo, quién como ya se ha mencionado, entre 1994 y 1998 fue Secretario de Desarrollo Social del gobierno nacional. "Todas las estadísticas demuestran -incluso el sentido común- que un efecto negativo de las políticas sociales lo constituye su falta de direccionalidad: esto es, los que pueden pagar la clínica privada y van al hospital público porque es mejor; los que no pagan los créditos del Estado; los que reciben cajas de alimentos que no necesitan, etcétera.

Las estadísticas son absolutamente objetivas. Hablan de cientos de millones de pesos que se han perdido en el pasado al no haber sido otorgados a quienes más lo necesitaban. [...] El énfasis que pusimos sobre este tema en la discusión en comisión y el que me permito expresar en este momento se debe a nuestro deseo de defender el principio de focalización de las políticas sociales. Si la falta de focalización era irracional en épocas de inflación, cuando el dinero fluía de la maquina, hoy, cuando el Estado tiene limitadas posibilidades de financiamiento, constituye un crimen de lesa patria que afecta a los más pobres". (DSD 2 y 3/9/92, p. 2419).

Y específicamente con referencia al principio de equidad agregaba "Utilizamos una palabra que nos quieren hacer suprimir: equidad. No puede haber justicia social sin equidad, y ésta no significa que

todos reciban lo mismo sino que más reciban los que más necesitan". (DSD 2 y 3/9/92:2420).

En el mismo sentido el Diputado Mario Verdú, del partido Demócrata Progresista de Santa Fe añadía que "el Estado tiene cuatro funciones esenciales: educación, salud, seguridad y asistencialidad. [...] El Poder Ejecutivo deberá determinar una política en materia de becas para ayudar a los más capaces y más necesitados, abandonando el exceso de reglamentarismo". (DSD 2 y 3/9/92, p. 2420).

Por su parte, el Diputado de San Juan Luis Alberto Martínez, del Frente Justicialista, proponía en su exposición que la distribución de los fondos de asistencia se hiciera en base a la necesidad de la eficiencia, que no era otra cosa que la focalización de la asistencia: "Resulta difícil encontrar una redacción que garantice de manera absoluta que los fondos destinados a asistencialidad lleguen exactamente al lugar determinado sin ningún tipo de desviaciones. La única garantía con la que contamos es la realidad objetiva que tienen a mano los responsables de la prestación del servicio educativo. Serán las respectivas jurisdicciones, en cuyas manos estarán la administración y conducción de las escuelas, las que podrán calificar o cualificar la condición socioeconómica en la que está inserta la escuela. Seguramente una escuela de Martínez no obtendrá la misma calificación que un establecimiento de la villa La Cava en los suburbios del conurbano bonaerense. Debemos confiar en la consolidación de aquel principio que de que la asistencialidad debe privilegiar a los sectores más necesitados. Una vez garantizada la voluntad del legislador debemos confiar en que quienes harán efectiva... (Interrupción).

Para mi es importante la voluntad política expresada por todos los sectores aquí representados en el sentido que debemos orientar la asistencialidad para que llegue a quienes más la necesitan. [...] Difícilmente podemos encontrar la fórmula que llegue directamente a donde queremos que llegue y que elimine a otras. Esto lo hará la sapiencia, la sensibilidad, la conducta de los actores de la sociedad que participen, en este caso, del sistema educativo conforme sus responsabilidades. (DSD 2 y 3/9/92, p. 2422).

Estos proyectos convertidos en ley significaron una transformación del sistema educativo, pero también

una naturalización del economicismo como criterio del diseño de políticas en el área, mercantilizando la concepción misma de la educación como derecho.

Reflexiones finales

Los lineamientos fundamentales del pensamiento neoliberal señalaban que el Estado debía definir políticas pero que debían ser los particulares quienes las implementaran. Una de las políticas que al Estado le correspondía definir era la vinculada con la educación, entendida en términos de mercado. Por ello los problemas y cuestiones que se planteaba en torno a ella eran cuestiones que podían ser resueltas técnicamente por los economistas. Incluso los políticos debían aceptar esta premisa, definiendo las políticas en general, pero aceptando que debían hacerlo bajo la premisa de la racionalidad de mercado.

Así, se proponían medidas políticas tendientes a generar el contexto que asegurara al mercado las condiciones de su autorregulación. Así, la racionalización de los gastos del Estado, cuyos objetivos debían ser claramente delimitados, era congruente con un aparato burocrático mínimo, indispensable para asegurar su funcionamiento (lo que no es necesariamente “Estado débil” o no interventor). Desde la racionalidad de la oferta y la demanda, los objetivos del sistema deberían corresponderse con los recursos, y siguiendo la misma lógica, era el mercado el que debía asignar los recursos que determinarían la viabilidad de los objetivos propuestos.

Debía asegurarse una organización (económicamente) racional del sistema, pero sin olvidar que debía reservarse una participación del Estado, particularmente para asegurar la financiación de la cobertura de “la población desprotegida”, bajo el principio de equidad y solidaridad por el cual el Estado debía garantizar el funcionamiento de mecanismos de protección social pero sin abandonar por ello los principios de racionalidad y eficiencia que provenían del mercado. De este modo, el Estado subsanaría las fallas del mercado una de cuyas consecuencias podría ser que parte de la población de sujetos débiles no tuviera acceso al sistema de educativo, por lo que, en nombre de principios de equidad, se debía asegurar el ingreso de esa población si demostraba merecerlo (es decir, como señalaba el

Diputado Alsogaray, si tenían algo en el cerebro). Así, la asistencia a la población de débiles/inútiles/incapaces no se presentaba como un problema que sobrepasase los aspectos referidos a la implementación de la ayuda y la racionalidad de su organización.

La promoción de la equidad fue presentada como una obligación fundamental del Estado, ya que permitía a los más débiles acceder a una “igualdad de oportunidades. La equidad aparecía con frecuencia asociada a la eficiencia y era el sistema vigente (ineficiente) el que impedía su desarrollo y/o aumento. Si se lograba superar los escollos de la ineficiencia se obtendría como resultado una mayor equidad en la sociedad.

La equidad como principio, teniendo por sujetos a los individuos, permitía el desarrollo de mecanismos que intervinieran en procura de subsanar situaciones específicas. Cuando estos mecanismos (que en general se realizan como políticas sociales) son correctamente implementados deberían ser eficientes. La focalización en individuos o poblaciones específicas permitiría dirigir los recursos de manera certera y sin dispersiones, es decir, eficiente. En ese sentido, los proyectos que involucran políticas sociales se sustentaban en la equidad y la eficiencia de manera asociada, por lo que la asistencia directa y focalizada era el modo de implementación que mejor se adaptaba a estos principios.

En suma, este modo de entender la educación significó que durante la década de 1990, la referencia al Estado quedara reducida a su papel en el financiamiento del servicio educativo. Así, el sistema basado en la acción centralizadora del Estado dio paso a otro sostenido en unidades educativas autónomas y en los actores sociales locales (Minteguiaga 2009). De este modo se corrió al Estado de su rol de representante del interés general y común, que quedó en manos de la sociedad civil. A través de la noción de comunidad educativa se ampliaron las funciones educativas de ésta, apoyándose fundamentalmente en el pasaje de un esquema centrado en el sistema educativo a otro sostenido en la escuela.

En esta década el debate sobre la educación y la reforma educativa estuvo dominado por los expertos, que jugaron un papel casi excluyente en el mismo. La retórica del saber técnico utilizó como recurso el descre-

dito de la política, lo que implicó un trabajo político de despoliticación de los términos del debate a partir del cuestionamiento a la política. En este debate se buscó desconectar los problemas educativos de las condiciones

de vida. Se sostuvo la idea de que los problemas educativos eran un producto exclusivo de factores endógenos del sistema de enseñanza, negando su conexión con el modelo económico-social que se instauró entonces.

Bibliografía

- Anderson, P. (2003). Neoliberalismo: un balance provisorio. E. Sader, & P. Gentili, Edits. Recuperado el 4 de Abril de 2008, de Clacso: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/trama/anderson.rtf>
- Anderson, P., Boron, A., Sader, E., Salama, P., & Therborn, G. (2003). La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social. (E. Sader, & P. Gentili, Edits.) Recuperado el 4 de Abril de 2008, de Clacso: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/trama/social.rtf>
- Bourdieu, P. (2002). Las estructuras sociales de la economía. Buenos Aires: Manatí.
- Beltran, G. (2005). Los intelectuales liberales: poder tradicional y poder programático en la Argentina reciente. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cabrera, M. C. (2009). La cuestión social como cuestión económica en la producción especializada de los principales think tanks de la Argentina. Su papel intelectual y político en la orientación y fundamentación de políticas sociales durante la hegemonía neoliberal. Buenos Aires, Argentina: Tesis de doctorado presentada en FLACSO.
- Danani C. y Cabrera M. C. (2007) "El campo educativo en Argentina: escenario y mapa de actores". En colaboración con Equipo PROPONE-Argentina En: Análisis de escenarios del campo educativo y mapa de actores: Argentina, Chile, Colombia y Perú. Fundación Ford. Santiago de Chile. 2007. Pág. 21-47.
- Gerchunoff, P., & Torre, J. C. (1996). La política de liberalización económica en la administración de Menem. *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, 36 (143).
- Grassi, E., Hintze S. y Neufeld M. R. (1994) Políticas Sociales, Crisis y Ajuste Estructural. (Un análisis del Sistema Educativo, de Obras Sociales y de las Políticas Alimentarias). Buenos Aires: Espacio.
- Grassi, E. (2004). Política y cultura en la sociedad neoliberal. La otra década infame (Vol. II). Buenos Aires: Espacio.
- Grassi, E. (2003a). Política, cultura y sociedad: La experiencia neoliberal en la Argentina. En J. Lindenboim, Danani C. (Edits.), *Entre el trabajo y la política. Las reformas de las políticas*

- sociales argentinas en perspectiva comparada (págs. 107 - 166). Buenos Aires: Biblos.
- Harvey, D. (2007). Breve historia del neoliberalismo. Madrid: Akal.
- Mintegiuga, A. M. (2003) Relaciones borrascosas: políticas compensatorias en educación y Estado neoliberal. Algunas consideraciones teórico-políticas acerca del Plan Social Educativo. Artículo publicado en: *Litorales. Teoría, Método y Técnica en Geografía y otras Ciencias Sociales*. Revista electrónica del Instituto de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. N° 2, Agosto de 2003.
- Mintegiuga, A.M. (2009). Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa. México: FLACSO.
- Polanyi, K. (2003). La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo (2ª ed.). (E. Suárez, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosanvallon, P. (2006). El capitalismo utópico. Buenos Aires: Nueva visión.

Fuentes

- REPÚBLICA ARGENTINA. H. Cámara de Senadores de la Nación. (1993) Diario de Sesiones. 22 y 23/9/93, 3306-3405. Buenos Aires: Imprenta del Congreso de la Nación.
- REPÚBLICA ARGENTINA. H. Cámara de Diputados de la Nación. (1993) Diario de Sesiones. 29 y 30/4/93, 7011-7136. Buenos Aires: Imprenta del Congreso de la Nación.
- REPÚBLICA ARGENTINA. H. Cámara de Diputados de la Nación. (1993) Diario de Sesiones. 28 y 29/4/93, 6830-6993. Buenos Aires: Imprenta del Congreso de la Nación.
- REPÚBLICA ARGENTINA. H. Cámara de Diputados de la Nación. (1993) Diario de Sesiones. 5 y 6/5/93, 247-323. Buenos Aires: Imprenta del Congreso de la Nación.
- REPÚBLICA ARGENTINA. H. Cámara de Senadores de la Nación. (1993) Diario de Sesiones. 22 y 23/9/93, 3306-3405. Buenos Aires: Imprenta del Congreso de la Nación.
- REPÚBLICA ARGENTINA. H. Cámara de Diputados de la Nación. (1992) Orden del día 922/92. Buenos Aires: Imprenta del Congreso de la Nación.

Artículos seleccionados
Convocatoria: Educación

La Educación como forma de intervención en lo social Un abordaje desde la Identidad

Daniela Bocar*

Fecha de recepción:	20 de diciembre de 2011
Fecha de aceptación:	10 de mayo de 2012
Correspondencia a:	Daniela Bocar
Correo electrónico:	danielabocar@yahoo.com.ar

* Estudiante de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Resumen:

El presente artículo relata una experiencia socioeducativa transitada con la comunidad de Villa Madero, en el marco del proyecto "Por la Identidad de nuestra escuela" impulsado por la Escuela Primaria N°9 de La Matanza, en el período 2009-2011, en el que me he desempeñado a cargo del equipo de conducción.

Una larga trayectoria en las aulas del conurbano enriquecida por la carrera de Trabajo Social a punto de finalizar, permitieron construir junto a la comunidad educativa un proyecto comunitario desde un paradigma diferente al que vio nacer a la escuela sarmientina, cuyo claro propósito fue la normalización y homogeneización cultural,

en un país donde la Educación no existía como derecho social sino como dispositivo disciplinador de maestros y alumnos en la constitución de identidades ligadas a un orden nacional establecido.

Desde un marco teórico-metodológico-referencial diferente, la educación entendida como una forma de intervención en lo social implica educar a los sujetos en el pleno conocimiento de los derechos humanos, construyendo con ellos un pensamiento crítico que les permita interpretar el presente como contingente, otorgándoles la llave a distintos futuros posibles.

Este artículo relata la experiencia de una comunidad que restituye a su escuela pública su nombre de origen arrebatado por una dictadura militar que usurpó su historia e intentó borrar su identidad.

Palabras clave: Educación - Escuela - Identidad.

Resumo

Este artigo relata a experiência socioeducativa da comunidade argentina de "Villa Madero", no projeto chamado "Em Busca da Identidade de Nossa Escola", realizado pela "Escola Primaria nº 09 de La Matanza", entre 2009 e 2011, período em que exerci a função de diretora.

O projeto contou com a larga experiência adquirida em salas de aula e com a carreira de Trabalho Social, que me permitiram desenvolver uma relação de integração da comunidade com a escola, diferentemente do paradigma existente na escola tradicional.

Entender a Educação como uma forma de intervenção social implica em educar as pessoas a partir do conhecimento dos direitos humanos, construindo com elas um pensamento crítico que lhes permita interpretar o presente, dando-lhes a chave para um futuro diferente.

Este artigo relata a experiência de uma comunidade que restitui à escola pública a sua verdadeira identidade, devolvendo o que lhe foi roubado pela ditadura militar.

Palavras chave: Educação – Escola – Identidade.

"... El pasado estaba quieto, bueco, mudo. Nos enseñaban el tiempo pasado para que nos resignáramos, conciencias vaciadas al tiempo presente. No para hacer historia, ya que estaba hecha, sino para aceptarla. La pobre historia había dejado de respirar, traicionada en los textos académicos, metida en las aulas, dormidas en los discursos de efemérides, la habían sepultado con ofrendas florales, bajo el bronce de las estatuas y los mármoles de los monumentos."

(Eduardo Galeano. *Memorias del Fuego – Umbral*)

Introducción

Si existe una institución que atraviesa la vida de todos los sujetos, esa es la escuela. El Estado, a través de ella, es el responsable de garantizar el

derecho a la Educación y hacerla posible en los diferentes contextos sociales.

El presente artículo propone reflexionar acerca de lo que es posible en la escuela cuando se decide problematizar lo instituido y transformar las prácticas pedagógicas en prácticas democráticas constructoras de ciudadanía. Como afirma Carlos Cullen, "(...) para evitar tanto la injusticia de a exclusión como la naturalidad de la marginación, proponiendo prácticas educativas relacionadas con el cuidado del otro, con el reconocimiento de las diferencias, y con la posibilidad de conectarse profundamente con el deseo singular, de docentes y alumnos, en una verdadera gesta de construcción de lo común". (2009).

Una escuela en democracia es aquella que le otorga valor a la palabra, aquella en la que todos sus miembros pueden participar, decidir, ser escuchados. Lo es en tanto que resignifica continuamente los procesos socializadores anteriores y simultáneos, que recrea conocimientos producidos en otros contextos sociales y lo enseña sistemáticamente, intencionalmente y públicamente.

Desde esta perspectiva, el presente artículo comienza haciendo un breve recorrido desde los inicios del sistema educativo argentino hasta la ley nacional de educación que actualmente lo regula. Focaliza en la escuela como institución donde el derecho a la educación se hace efectivo y da cuenta de su raigambre en la historia de la comunidad. Destaca la importancia de que el Trabajo Social en la escuela trascienda sus muros y construya anclaje en lo comunitario. Por último se describe el proyecto llevado a cabo intentando reflexionar sobre las implicancias del mismo en la institución y en el barrio.

Desde sus orígenes a nuestros días. “¿Por qué triunfó la escuela?”

Es importante comenzar reflexionando en este interrogante a fin de dilucidar los motivos que hicieron y hacen que la escuela, una institución que ha sufrido el efecto erosionante de las concepciones sociales históricamente construidas, se mantenga de pie a pesar del largo proceso de desjerarquización y desvaloración en el que estuvo inmersa en las últimas décadas.

Remitiéndonos a sus orígenes, Pablo Pineau señala que “Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo.” (2001:27) En ese entonces, la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria. Nuevas escuelas iban apareciendo al paso de la modernidad que avanzaba. Sin saberlo en ese momento, la escuela se constituía en la institución que se mantendría de pie ante los avatares de la historia. Los contextos sociales cambiaron a lo largo de los tiempos, pero el

texto escolar se mantuvo. Se sucedieron diferentes sistemas políticos y económicos, se impusieron nuevos modelos culturales y sociales, pero todas las formas optaron por la escuela como institución educativa privilegiada.

¿Qué es la escuela? “La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos -según algunos liberales-, o de proletarios -según algunos marxistas-, pero no sólo eso. La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronación de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos”. (Pineau 2001:28)

La institución que aún hoy llamamos escuela tuvo sus orígenes en el modelo educativo impulsado por la generación del '80 “que le imprimió a la sociedad argentina un rostro ahistórico” (Rigal, 1994:6). Se trataba de una escuela generosa e inocente con voluntad homogeneizante para los pobladores de estas tierras. Impartía saberes supuestamente neutros, desprovistos de todo carácter político. La Educación era pensada en torno a un modelo de Estado específico: el Estado moderno.

La educación pública implementada desde 1884, con la Ley 1420, logró su objetivo de integración política y cultural, pero lo hizo ignorando todo tipo de diferencias y diversidades.

El modelo pedagógico que tuvo lugar en el período comprendido entre 1884 y 1916, fue el impulsado por Sarmiento, dentro de lo que Adriana Puiggrós denomina “sistema de instrucción pública centralizado” (SIPCE) que se extendió hasta 1980. (Puiggrós, 1990).

Bajo este modelo, el educador era portador de una cultura superior que debía imponer al educando, un sujeto negado socialmente.

A la escuela pública del imaginario sarmientino, “concurría un sujeto abstracto, que jamás llegó

a existir. Sarmiento tomaba como educando a la población, una abstracción, entendida como equivalente a la masa resultante de la desorganización y la barbarie". A lo que se apuntaba era a imponer una forma de ser, de sentir y de hablar, un modelo capaz de actuar sobre la sociedad, transformándola y controlándola. (Puiggrós, 2003)

Esta escuela de fines del S. XIX, principios del S. XX, creía que "la educación podía cambiar las sociedades en tanto los sujetos fuesen educables. De esta manera, mientras se promovía el sistema educativo más democrático para su época, se realizaba una operación de exclusión de los sectores populares". (Puiggrós, 2003)

A partir de la década del '30 se suceden distintos movimientos populares en Latinoamérica que impulsaron la educación pública llevando a cabo una política de expansión.

En nuestro país, entre 1946 y 1955 el peronismo lleva a cabo una importante transformación, vinculando la educación con el trabajo. En las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires aparece el asistente social cumpliendo el rol de orientador profesional con los alumnos de 6° grado que finalizaban su escolaridad primaria. (Corrosa-López-Monticelli, 2006:50)

Durante los gobiernos peronistas el Estado se hizo cargo de la Educación en un sentido amplio. Ya en la década del '50 ideas desarrollistas comenzaron a abrir las puertas a la enseñanza privada, situación que provocó enfrentamientos entre quienes defendían la educación laica y los que apoyaban la libertad de enseñanza.

En las décadas del '60 y '70 se comenzó a cuestionar la utilidad de la educación (Corrosa-López-Monticelli, 2006:51), a la vez que comienza el debate entre los conceptos de escolarización y educación, emparentado este último con la necesidad de una educación para la liberación.

El golpe militar de 1976 interrumpió toda forma de reflexión y debate. "A partir de ese momento se desató una verdadera guerra a la educación pú-

blica que fue asediada por tres flagelos: la represión dictatorial, el desastre económico social y la política neoliberal". (Puiggrós 1996:125)

La Educación pública argentina comenzó a transitar la etapa más grave vivida en cien años de historia. Ya en la década del '90, la respuesta a la crisis educativa fue la sanción de la Ley 24.195, más conocida como Ley Federal de Educación, con un discurso mercantilista bajo el acatamiento de las normativas del Banco Mundial.

También conocida como Ley General de Educación, su implementación dejó el mayor vaciamiento educativo de la historia.

Con secuelas que aún persisten, en el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación que desde otro paradigma se funda en los pilares de la inclusión social y la atención a la diversidad, estableciendo la obligatoriedad de la educación inicial y secundaria.

En este marco, la escuela hoy se enfrenta al desafío de democratizar las prácticas escolares a fin de que los niños, niñas y adolescentes puedan apropiarse de los saberes socialmente validados y construir ellos mismos sus propias lecturas del mundo y de la realidad, participando activamente de sus propios aprendizajes. Esta escuela debe promover, garantizar y posibilitar que todos los sujetos accedan a los saberes socialmente productivos, condición esencial para que desde el lugar de la inclusión social, cada uno de ellos se realice como ciudadano pleno.

Acuerdo con Paulo Freire cuando señala que "La tarea de enseñar, no puede quedar reducida a la transmisión de contenidos o destrezas; por el contrario, debe avanzar un paso más, a fin de comprometer a los docentes y a los alumnos en su entorno social y cultural." (Freire, 2002:93). Será tarea de la escuela del nuevo milenio promover en los sujetos el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales, y reafirmar la soberanía e identidad nacional, tal como lo señala la Ley Nacional de Educación.

La escuela en el barrio

Inserta en el barrio de Villa Madero, Partido de La Matanza, la Escuela Primaria N° 9 fue la primer escuela del barrio. Comenzó a funcionar en 1905 en una precaria construcción de chapa y madera, propiedad del entonces comisario del pueblo. Con la llegada del ferrocarril a estas tierras cercanas a los mataderos, aparecieron los primeros inmigrantes, españoles e italianos en su mayoría. Se hizo necesario entonces una escuela para los hijos de estos colonos, naciendo de este modo la primer escuela del barrio. Más de cuatro décadas pasaron hasta que la construcción ya no pudo mantenerse en pie. Fue entonces que el Estado dispuso la construcción de un nuevo edificio en el marco del Plan Mil Escuelas de la Fundación Eva Perón. Quedaba inaugurada esta escuela que llevaría el número 9 y a la que se la bautizó con el nombre de su fundadora, tallándolo en bajo relieve en el muro de su frente.

Años turbulentos se sucedieron luego en la historia de la Argentina. Corría el año 1955 cuando un golpe de estado derroca al gobierno constitucional de Juan Domingo Perón y un velo de sombras envuelve la vida de los argentinos.

Es en ese momento que la Escuela 9 es despojada de su nombre, el cual es literalmente tapado con cemento en su muro del frente del edificio, imponiéndosele el de Estados Unidos Mexicanos que conservaría hasta el 16 de Septiembre del año 2010. Es en esa fecha que, la comunidad educativa, a partir de un proyecto impulsado desde el interior de la escuela, hizo efectiva la restitución de su nombre de origen, permitiéndole recuperar su identidad usurpada cincuenta y cinco años atrás.

Memoria e Identidad

La Identidad, derecho inalienable de las personas y los pueblos, tiene su fundamento en la Memoria, tanto individual como colectiva. En la medida que cada generación transmite a la siguiente su legado histórico y patrimonio cultural, la memoria colectiva va constituyendo y conservando la identidad del conjunto. “Cuando los individuos aprenden cómo actuar, qué creer y qué decir, lo

que en el fondo ocurre es que la sociedad recuerda su ser, y por eso perdura. Más aún, cabría decir, recuerda para perdurar.” (Schokolnik, 1996).

Los nombres adquieren especial relevancia a lo que a perdurar se refiere, porque “el nombre forma parte de la identidad. No hay nombre enteramente inocente. (...). No es mero azar ni capricho nombrar algo sin que se cree o se revele una poderosa relación entre nombre y cosa. No se nombra sin razones ni consecuencias. Todo nombre representa misteriosamente a la cosa nombrada.” (Uslar Pietro, 1993).

Los nombres atesoran la memoria de los pueblos, revelan sus identidades, permiten comprender quiénes somos, de dónde venimos, hacia dónde vamos.

“La memoria nos ayuda a iluminar el presente y generar el futuro en la vida de los pueblos y en nuestras propias vidas. La historia es memoria de la vida de los pueblos, que se fue construyendo en el tiempo, entre luces y sombras, entre el dolor y la resistencia” (Perez Esquivel, 2006)

El Proyecto “Por la Identidad”

El trabajo en equipo con quienes integran la comunidad educativa permitió desnaturalizar lo instituido a lo largo de los años y dar debate por los sentidos de la historia, de las prácticas de enseñanza, de lo que es y queremos que sea una escuela en democracia, de lo que representa la escuela pública en el barrio.

La escuela 9 era conocida en la comunidad con el nombre de Estados Unidos Mexicanos. Haciendo trabajos de reparación de su frente castigado por las lluvias y el viento de tantos años, sus muros dejaron ver perfectamente las letras de un nombre que alguna vez fuera esculpido al momento de su fundación: Eva Perón.

Se inició sin éxito la búsqueda de datos en los archivos de la escuela; no existía documentación alguna con anterioridad a 1960.

Corría entonces el mes de marzo de 2009 y trabajando con los niños y las familias acerca en el día

de la Memoria, la Verdad y la Justicia, se consultó a la comunidad sobre la posibilidad de que la escuela hubiese tenido otro nombre.

Decenas de testimonios de vecinos mayores de sesenta años permitieron constatar que efectivamente nuestra hipótesis era real e inmediatamente se propuso recuperar a la escuela su nombre de origen, en el marco del derecho a la Identidad.

La escuela 9 era también una desaparecida. Ella, al igual que miles de personas durante el proceso militar, había perdido su nombre, su Identidad. La tarea de enseñar cobró entonces un significado diferente. La escuela comenzaba a transitar un proyecto en el que esta generación de docentes y alumnos torcería la historia, educando a los niños en el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos.

Nos pareció oportuno organizar un escrutinio comunitario a fin de determinar fehacientemente si el barrio de Villa Madero deseaba recuperar el nombre a la escuela y su implicancia en el proyecto.

Niños, adolescentes, jóvenes y adultos se acercaron a votar en las instalaciones de la escuela. La Comunidad decidía recuperar la Identidad de la primera institución del barrio. Se redactó el proyecto y se presentó a las autoridades correspondientes.

En el año 2010, el Senado de la provincia de Buenos Aires resolvió hacer efectivo el pedido de la comunidad, y el Honorable Concejo Deliberante declaró de interés municipal el proyecto "Por la Identidad de nuestra escuela".

El 16 de Septiembre de 2010, en un importante acto que convocó a la comunidad de Villa Madero, la bandera mexicana hizo su entrada por última vez a una fiesta escolar, pasando a ocupar un lugar destacado en la institución en un cofre de honor.

Una escuela pública en democracia no podía tener un nombre falso.

El trabajo en conjunto con vecinos, instituciones barriales, docentes, niños y familias lo hizo posible. "Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo" (Freire, 2002:93)

El mencionado proyecto pudo ser posible a partir de situarnos como educadores que conciben al niño como sujeto de derechos y a la educación como una práctica eminentemente política, que obliga a problematizar una y otra vez nuestra concepción del hombre y del mundo.

Desde esta perspectiva propiciada por mi formación como trabajadora social, se articularon acciones con organizaciones barriales que involucraron a los diferentes actores institucionales y comunitarios, generando un trabajo en red que posibilitó experiencias de convivencia democrática y propició la construcción de ciudadanía.

El escenario actual obliga a las instituciones a responder de manera nueva a situaciones inéditas. El trabajo social en la escuela no puede quedar limitado a combatir el ausentismo y gestionar recursos, sino que debe y puede dar un paso: hacer de la educación una herramienta de emancipación y transformación social, hacer de la escuela el lugar de la posibilidad.

Quienes trabajamos como profesionales en el sistema educativo, debemos contar "con la voluntad de sostener una institución que ponga en relación con otros saberes, que ayude a habilitar otros futuros, que nos conecte con otros pasados y otros mundos, pero también con la apertura para inventar, para apropiarse, para enriquecer un espacio que, de no renovarse, parece destinado a convertirse en ruinas". (Dussel, 2006)

Bibliografía

- Corrosa L, López, Monticelli (2006). *El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires. Espacio.
- Dussel, I. (2006) *De la Primaria a la EGB, en Teregi, F, (comp) Diez miradas sobre la escuela primaria*. Ed. Paidós.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires. Ed. Siglo Veintiuno.
- Pérez Esquivel, A. (2006). *Carta por el día de la Memoria, la Verdad y la Justicia, en el 30 aniversario*.
- Pineau, P. (2001). *¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"*. En Pineau, P.; Dussel I. y Caruso, M. *La Escuela como máquina de educar*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujeto, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Ed. Galerna
- Corrosa L, López, Monticelli (2006). *El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires. Ed. Espacio
- Puiggrós, A. (2003) *Civilización o Barbarie, en "Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente"*. Buenos Aires. Ed. Galerna
- Schokolnik Samuel. (1996) *Tiempo y Sociedad*. Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, San Miguel de Tucumán, en Cisneros, Guzzi, Memoria e Identidad (UNT)

Fuentes

- Ley N° 26206.
- Documento Curricular 2/09 – Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Artículos seleccionados
Convocatoria: Educación

Desafíos de las Universidades Públicas en contextos de pobreza y profundización de las desigualdades sociales El caso de la Universidad Nacional de Misiones

Silvana Martínez* y Juan Agüero**

Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2011
Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2012
Correspondencia a: Juan Agüero
Correo electrónico: juanaguero@arnet.com.ar

* Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Misiones. Magíster en Trabajo Social, UNER. Cursó el Doctorado en Ciencias Sociales, UNER.

** Docente Investigador de la Universidad Nacional de Misiones. Magíster en Trabajo Social, UNER. Doctor en Ciencias Económicas, UBA.

Resumen:

En este artículo se exponen algunas reflexiones sobre los desafíos que tienen las Universidades Públicas en contextos de pobreza y profundización de las desigualdades sociales, haciendo referencia en particular al caso de la Universidad Nacional de Misiones. Estas reflexiones no son inocentes o ingenuas, ni mucho menos asépticas, sino que se inscriben en la necesidad de repensar el lugar que ocupan las Universidades Públicas en estos contextos. Las Universidades siempre constituyeron ámbitos privilegiados de

conocimiento y formación y respondieron a diversos intereses político-ideológicos y económicos en distintos momentos históricos. Es decir, siempre se vincularon al poder y ejercieron poder e influencia, basados precisamente en el saber y en el prestigio de quienes producen y distribuyen conocimientos. Si bien es un poder simbólico, siempre se encarnó en intereses político-ideológicos y económicos muy concretos. Las Universidades son instrumentos privilegiados de liberación y emancipación, pero también de opresión y dominación. Depende de para qué y para quién se ejerce el poder. Depende del Proyecto Político-Ideológico y Económico que se encarna en las Universidades. No son neutras ni asépticas. En este artículo se proponen algunas acciones muy concretas que pueden llevar a cabo las Universidades Públicas en el marco de un Proyecto de Desarrollo Regional con justicia distributiva e inclusión social.

Palabras clave: Universidad pública - Pobreza - Desigualdades sociales.

Resumo

Neste artigo se expõe algumas reflexões sobre os desafios que possuem as Universidades Públicas no contexto de pobreza e aprofundamento das desigualdades sociais. Faz-se referência, em particular, ao caso da Universidade Nacional de Misiones. Estas reflexões não são inocentes, muito menos assépticas, sendo que se enquadram na necessidade de repensar o lugar que ocupam as Universidades Públicas neste contexto. As Universidades sempre constituíram segmentos privilegiados de conhecimento e formação. Responderam à diversos interesses políticos, ideológicos e econômicos, em distintos momentos históricos. É dizer que sempre vincularam poder, exercendo poder e influência, baseados precisamente no saber e no prestígio à quem produz e distribui conhecimento. Se bem que é um poder simbólico, pois sempre incorporou interesses político-ideológicos e econômicos concretos. As Universidades são instrumentos privilegiados de liberdade e emancipação, mas também, de opressão e dominação. Depende para quê e para quem se exerce esse poder. Depende do Projeto político-ideológico e econômico que se incorpora nas Universidades. Não são neutros nem assépticos. Neste artigo propõe-se algumas ações concretas que as Universidades Públicas podem executar, como parte de um Projeto de Desenvolvimento Regional com justiça distributiva e inclusão social.

Palavras chave: Universidade pública; pobreza; desigualdades sociais

Introducción

En este trabajo se aportan algunas reflexiones sobre los desafíos que tienen las Universidades Públicas en contextos de pobreza y profundización de las desigualdades sociales, haciendo referencia al caso particular de la Universidad Nacional de Misiones. Estas reflexiones no son inocentes o ingenuas, ni mucho menos asépticas, sino que se inscriben en la necesidad de repensar el lugar que ocupan las Universidades Públicas en estos contextos. Si se exige actualmente a cualquier empresa privada contar con un Plan de Responsabilidad Social Empresarial, cabe imaginar el tipo y densidad de la responsa-

bilidad social, histórica y política que les cabe a las Universidades Públicas, dado su carácter de instituciones públicas financiadas con recursos de toda la sociedad.

El trabajo se compone de cuatro partes. En la primera, se reflexiona sobre la importancia histórica y política de las universidades como instituciones de educación superior. En la segunda, se hace referencia a la trayectoria de las universidades públicas en Argentina. En la tercera, se alude a la importancia de las universidades públicas en contextos de pobreza y desigualdad y, finalmente, se reflexiona sobre el caso particular de la Universidad Nacional de Misiones.

Importancia histórica y política de las universidades

La historia nos enseña que las Universidades siempre constituyeron ámbitos privilegiados de conocimiento y formación superior, y también que siempre respondieron a distintos intereses político-ideológicos y económicos, según el lugar y el contexto histórico donde se situaban. Es decir, las Universidades siempre estuvieron vinculadas al poder y, además, siempre ejercieron poder, fundado en el saber y en el prestigio de quienes producen y distribuyen conocimiento. Es un poder simbólico, pero que se encarna fuertemente y se hace presente en intereses económicos y políticos muy concretos, según el contexto histórico de cada época.

Antes del surgimiento de los Estados Nacionales, este poder simbólico lo monopolizó la Iglesia Católica, para sus propios intereses, intereses que no siempre se vincularon a la salvación y a la evangelización, sino al ejercicio del poder político terrenal, al control o influencia sobre los gobiernos y gobernantes, a la acumulación de bienes materiales y a la expansión y consolidación de un sistema de poder centralizado, lineal y jerárquico. A partir de su fundación, en 1540, los Jesuitas fundamentaron la Fe y la Doctrina Católica, poniendo especial énfasis en la Ciencia y en la Universidad. En Argentina son varias las Universidades Católicas, algunas muy antiguas y otras muy recientes, creadas incluso en la Década de 1990.

Con la Revolución Francesa y el surgimiento de las Democracias Liberales y los Estados Nacionales, las Universidades se expanden y acompañan el desarrollo de la Modernidad y el Capitalismo Industrial. Realizan dos tareas fundamentales: a) desarrollar la ciencia y la tecnología y b) formar a los ciudadanos, dirigentes y gobernantes. Es decir, las Universidades expanden el Conocimiento Científico y Tecnológico y forman para la Democracia: dos roles directamente vinculados con el Proyecto Político y Económico de la Modernidad. Es más, las Universidades encarnan y realizan los ideales mismos de la Modernidad: el desarrollo de la Razón, la Libertad y el Progreso Humano ilimitado.

Las Universidades Públicas en Argentina

En nuestro país, los ideales de Razón, Libertad y Progreso estuvieron presentes ya en la Revolución de Mayo y luego en los hombres de la Generación del 37 y en quienes pergeñaron y llevaron adelante el Proyecto Político-Ideológico y Económico de la Generación del 80. En su mayoría, estos hombres estaban formados en Universidades, con estos ideales de Razón, Libertad y Progreso. Ahora bien, Razón, Libertad y Progreso ¿de quién y para quién? Esta es la pregunta decisiva y fundamental cuya respuesta señala el rumbo político-ideológico del proyecto.

Por entonces, las Universidades eran instituciones a las cuales podían acceder sólo unos pocos privilegiados que podían pagarlas y estudiar en ellas. Se trataba de una pequeña minoría aristocrática, integrada además sólo por hombres, ya que las mujeres no tenían acceso a los espacios de ejercicio del poder. Es decir, las Universidades tenían por entonces dos sesgos muy importantes: uno vertical y otro horizontal. Tenían un fuerte sesgo vertical porque eran sólo para una elite ubicada en el punto más alto de la estratificación social y un fuerte sesgo horizontal porque eran sólo para varones y no para mujeres.

Sin embargo, este modelo de Universidad Elitista y Aristocrática, es jaqueado fuertemente con la llegada al poder de Hipólito Irigoyen en 1916, por el voto secreto y obligatorio establecido por la ley Sáenz Peña de 1912, aunque esta ley reconocía derecho electoral sólo a los varones y no a las mujeres. El Proyecto Irigoyenista rompe con el elitismo aristocrático de la Generación del 80, incorpora a las clases medias a la vida política del país y se encarna en las Universidades Públicas mediante la Reforma Universitaria de 1918, cuyos postulados aún permanecen vigentes: ingreso irrestricto, gratuidad de la enseñanza, autonomía y cogobierno universitario, concursos docentes transparentes y periódicos, libertad de cátedra.

A pesar de este progreso institucional para el país, el Proyecto Irigoyenista es atacado violentamente por la oligarquía reaccionaria, que no estaba dis-

puesta a perder gratuitamente sus privilegios ni el poder elitista que había ejercido durante décadas. Apelando a las bayonetas y la ambición de poder de algunos sectores resentidos de las fuerzas armadas, la oligarquía reaccionaria se toma revancha en 1930, irrumpiendo violentamente contra el segundo gobierno constitucional de Hipólito Irigoyen, a quien derrocan llevando a cabo el primer golpe militar contra un gobierno democrático en Argentina. Después vendrían otros, cada vez más crueles y nefastos.

Sin embargo, quince años más tarde, un 17 de Octubre de 1945, se inicia un nuevo Proyecto Político, liderado por Juan Domingo Perón y María Eva Duarte, que retoma y profundiza el Proyecto Irigoyenista e incorpora a los trabajadores y a las mujeres a la vida política del país. El nuevo Proyecto Político-Ideológico y Económico se encarna en las Universidades Públicas, asentado en las banderas de la justicia social, la soberanía política y la independencia económica. Los postulados de la Reforma del 18 se profundizan y las Universidades Públicas se llenan de contenido nacional y popular.

Como era de esperar, este Proyecto Justicialista también es atacado violentamente por la oligarquía reaccionaria. Los golpes militares se suceden, interrumpiendo sistemáticamente la vida democrática del país: En 1955 contra Juan Domingo Perón, en 1962 contra Arturo Frondizi, en 1966 contra Arturo Illia y en 1976 contra María Estela Martínez de Perón. Las revanchas de la oligarquía reaccionaria son cada vez más violentas y las Universidades Públicas pagan un duro precio: cesantías de profesores, cierres de carreras y facultades, destierros de destacados científicos e investigadores y, obviamente, el genocidio de más de 30.000 argentinos en la última Dictadura Cívico-Militar, de los cuales un gran número eran universitarios.

La vuelta a la democracia el 10 de Diciembre de 1983 pone a prueba la capacidad de la Democracia y de las Universidades Públicas para afrontar las nuevas arremetidas de la oligarquía reaccionaria, esta vez encaramada en los funcionarios de gobierno y en las políticas públicas que aplicaron

sistemáticamente el Programa Neoliberal Monetarista del Consenso de Washington y se arrodillaron ante el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y los Grupos Económicos Locales fuertemente concentrados y transnacionalizados.

Un ejemplo de este alineamiento con los mandatos del Consenso de Washington y las políticas de los Organismos Financieros Internacionales es el Documento de Enero de 1991, emitido por el Banco Mundial, titulado "ARGENTINA: Reasignación de los Recursos para el Mejoramiento de la Educación", que fue la base de la Ley de Educación Superior sancionada en la década de 1990 y que todavía hoy regula el Sistema Universitario del país, como Monumento al Imperialismo Cultural y prueba irrefutable de que todavía seguimos con el Proyecto Político-Ideológico y Económico del Consenso de Washington, mal que nos pese y aunque nos llenemos de discursos progresistas y de centro-izquierda. ¡Seguimos con la Ley Universitaria del Consenso de Washington! ¡Seguimos durmiendo con el enemigo!

Las universidades en contextos de pobreza y desigualdad social

¿Qué importancia tienen las Universidades Públicas en contextos de pobreza y profundización de las desigualdades sociales? Los desafíos para las Universidades Públicas son mayores en contextos de pobreza y profundización de las desigualdades sociales. En estos contextos son muchas y muy importantes las tareas que pueden y deben llevar a cabo las Universidades Públicas. En los párrafos siguientes se abordan algunas de estas tareas, sin que se trate de un listado taxativo sino sólo ilustrativo.

1. Las Universidades Públicas pueden y deben comprometerse, como ámbitos de conocimiento y formación superior, a aportar su conocimiento y experiencia en la investigación y desarrollo de alternativas de solución a los problemas más graves y estructurales que generan pobreza y desigualdad social.

Los temas de investigación de las Universidades Públicas suelen ser muy variados y dependen

alternativamente de decisiones institucionales, programas departamentales, programas de posgrado, decisiones de los centros de investigación o de los propios grupos de investigadores. También dependen de las líneas de financiamiento a las cuales se pueden acceder o de convenios con otras instituciones.

En ninguno de estos casos hay una priorización de problemáticas que interesan a la sociedad y menos aun de problemáticas vinculadas con la pobreza y las desigualdades sociales.

Investigar estas cuestiones es una decisión que deben tomar las Universidades Públicas y llevarlas a cabo institucionalmente, como una línea de investigación prioritaria. Además, se deben asignar los recursos que sean necesarios para garantizar que sea una realidad y no una ficción institucional.

En función de esta línea prioritaria de investigación, se pueden desarrollar otras acciones tales como formación de recursos humanos, implementación de programas de estudio, carreras, adquisición de bibliografía específica, otorgamiento de becas para pasantías, perfeccionamiento, especialización, estudios de experiencias llevadas a cabo en otros lugares, planes desarrollados por otras universidades, entre otras acciones.

Este conjunto de acciones sin dudas podría y debería constituir un aporte valioso de las Universidades Públicas a la solución o al menos disminución de la pobreza y las desigualdades sociales. Sin embargo, no son las Universidades Públicas sino los gobiernos los que tienen las herramientas políticas, legales y presupuestarias como para aprovechar estos aportes, aunque esto puede transformarse sólo en documento y no ser ejecutado como política, lo cual es un riesgo siempre latente en este campo.

2. Las Universidades Públicas pueden y deben constituirse en ámbitos de discusión política y técnica de los problemas estructurales que generan pobreza y desigualdad social y de las alternativas posibles de solución de los mismos, promoviendo y coordinando la participación de

sus propios miembros y de las organizaciones sociales, políticas y gremiales.

En el fenómeno de la pobreza y las desigualdades sociales la única manera de comenzar un proceso de modificación del mismo es transformándolo primero en un problema. Si el fenómeno no se transforma en problema, permanecerá como algo distante e indescifrable, como algo que existe pero no requiere intervención porque no constituye un problema y por lo tanto puede seguir estando ahí como algo natural o naturalizado.

La manera de transformar un fenómeno en problema es preguntarse sobre sus orígenes, su modo de configuración, los factores que lo condicionan, los elementos que lo constituyen, las consecuencias que provoca, los sujetos que intervienen en el mismo, el ámbito de emergencia y desarrollo, la lógica de producción y reproducción, la temporalidad, la trayectoria histórica, las perspectivas futuras que se derivan del mismo, entre otros interrogantes.

Este es el proceso de reflexión y de problematización que podría y debería iniciarse en las Universidades Públicas acerca del fenómeno de la pobreza y las desigualdades sociales. Esto es posible por tratarse de un ámbito público federal, que no depende de las jurisdicciones provinciales o municipales y por lo tanto no están sujetas al control, la vigilancia o la supervisión política que suelen ejercer estas jurisdicciones.

Como ámbitos federales, las Universidades Públicas pueden y deberían constituirse en espacios de debate y discusión pública de la problemática de la pobreza y las desigualdades sociales y generar dispositivos institucionales destinados a la organización, coordinación y dirección del debate y la participación de los actores sociales, incluyendo los propios miembros de las universidades.

Este debate público debería implementarse mediante diversas formas institucionales: debates abiertos, paneles de debate, asambleas, conferencias, talleres, encuentros, jornadas, entre otras. Las Universidades Públicas tienen experiencia suficiente en el uso de estos instrumentos y, por

lo tanto, no sería una cuestión novedosa o desconocida, sino una posibilidad de transferencia y aprovechamiento de una experiencia que ya existe en las universidades, de un capital institucional con el que ya se cuenta y sólo habría que utilizarlo socialmente.

3. Las Universidades Públicas pueden y deben contribuir con recursos humanos especializados, conocimientos, tecnología y experiencia, a llevar adelante procesos de formulación y evaluación de proyectos de desarrollo a mediano y largo plazo.

Los proyectos de desarrollo a mediano y largo plazo son instrumentos útiles para organizar y coordinar el esfuerzo, los recursos y las acciones que deberían llevarse a cabo para modificar la pobreza y las desigualdades sociales. Se trata de problemas estructurales y por lo tanto la solución de los mismos no puede darse a corto plazo, sino a mediano y largo plazo. Esto no significa que no haya paliativos o medidas coyunturales, pero la solución necesariamente tendrá un horizonte de mediano y largo plazo.

No es una tarea sencilla formular un plan de estas características sino que, por el contrario, requiere de conocimientos especializados, habilidades y experiencia, además de recursos económicos y tiempo material para la discusión de las distintas cuestiones y problemáticas involucradas en un plan de este tipo. No puede haber improvisación, impericia o desconocimiento, sino más bien un trabajo organizado y sistemático que garantice la obtención de resultados en un tiempo determinado.

Muchos planes llevan años en construcción. Nunca se terminan de concretar ni los objetivos, ni las acciones ni los recursos. Si ya constituyen un fracaso como plan, mucho más aún si es que se llevan a la práctica. Son planes abortivos o con alto riesgo de fracaso. De lo que se trata, por lo tanto, es de poner en marcha un proceso más bien breve, pero contundente, de discusión, análisis y decisión sucesiva de alternativas más favorables y además posibles de ser ejecutadas.

El problema de la pobreza y las desigualdades sociales es un tema suficientemente grave y dra-

mático como para discutir honestamente su configuración y las posibilidades y alternativas concretas con las cuales podría intentarse una cierta solución en un plazo razonable. No es un tema como para prolongar el debate innecesariamente, transformándolo en un debate estéril y superfluo. Al contrario, su gravedad requiere una intervención seria y competente, a lo cual podrían y deberían contribuir las Universidades Públicas, ya que suelen contar con recursos humanos especializados, conocimientos, tecnología y experiencia.

4. Las Universidades Públicas pueden y deben participar como actores sociales en la ejecución de proyectos de desarrollo a mediano y largo plazo, contribuyendo con:

- La formación y capacitación de recursos humanos.
- El desarrollo de tecnología.
- La asistencia técnica.
- La discusión y divulgación de los proyectos.
- La concientización y sensibilización.
- El asesoramiento para su implementación.
- La formación de redes sociales.
- La capacitación para la gestión.
- La evaluación y medición de resultados.

5. Las Universidades Públicas pueden y deben contribuir real y efectivamente en la lucha contra la pobreza y las desigualdades sociales:

- Poniendo sus recursos al alcance del mayor número posible de ciudadanos, especialmente de aquellos con menos oportunidades y posibilidades.
- Formando y capacitando para el trabajo, de acuerdo a los perfiles de recursos humanos que demanden los distintos sectores económicos.
- Formando líderes comunitarios, dirigentes de base y promotores de desarrollo local.
- Orientando, asesorando y apoyando técnicamente a los grupos sociales más vulnerables en la formulación y gestión de proyectos e iniciativas.
- Investigando y sugiriendo soluciones a los problemas estructurales que generan pobreza y desigualdades sociales.

- Promoviendo, asistiendo y acompañando la formación de organizaciones sociales, redes institucionales y acciones colectivas que tengan por objeto la lucha contra la pobreza y las desigualdades sociales.
- Organizando eventos que aborden la problemática de la pobreza y la profundización de las desigualdades sociales.
- Publicando información sobre la problemática de la pobreza y las desigualdades sociales.
- Brindando servicios concretos tales como bolsas de trabajo, información sobre programas sociales, capacitación laboral, prevención y asistencia en situaciones de violencia laboral y familiar, información ciudadana, entre otros.
- La protección de Artigas y Andresito entre 1811 y 1819.
- La apropiación luso-brasileña entre 1819 y 1830.
- La adopción correntina entre 1830 y 1881.
- La ocupación paraguaya entre 1838 y 1865.
- La venta del 67 % del territorio a 29 terratenientes.
- La nacionalización entre 1881 y 1953.
- La provincialización de 1953.
- La intervención federal de 1954-1960, 1962-1963 y 1975.
- La autonomización de 1960-1962, 1963-1966 y 1973-1975.
- La ocupación militar de 1966-1973 y 1976-1983.
- La democracia formal de 1983 en adelante.

El caso de la Universidad Nacional de Misiones

Misiones es una provincia relativamente joven. Su existencia como provincia autónoma data de 1953 y su constitución de 1958. Tiene una superficie de casi 3 millones de hectáreas y una población de 1.100.000 habitantes. Es una de las provincias más pequeñas del país, sólo superada por Tucumán con algo más de 2,2 millones de hectáreas y por Ciudad Autónoma de Buenos Aires con sólo 200.000 hectáreas. Su territorio se mete como cuña entre Brasil y Paraguay, países con los cuales tiene 1.167 km de frontera, mientras que el límite con Corrientes no supera los 100 km.

Misiones fue siempre un territorio en disputa. En este escenario, creció la provincia y esto marcó fuertemente su historia y su fisonomía. Durante más de cinco siglos, fue escenario de fuertes disputas políticas e ideológicas por la apropiación de su territorio. Estas disputas tuvieron forma religiosa, económica y militar. La provincia tuvo muchos “cambios de dueño” y pasó por una diversidad de situaciones históricas y políticas, entre las cuales una breve síntesis sería la siguiente:

- La conquista y colonización española del siglo XVI.
- La reducción y aculturación jesuítica entre 1609 y 1767.
- La cacería luso-brasileña y la dispersión entre 1767 y 1811.

La Universidad Nacional de Misiones fue creada el 16 de Abril de 1973, después del acto electoral del 11 de Marzo de 1973, pero antes de asumir el 25 de Mayo de 1973 el nuevo gobierno democrático que concluyó con la dictadura militar instalada el 28 de Junio de 1966. Actualmente se compone de 6 facultades, 2 escuelas y un total de 45 carreras de grado y pregrado, 28 carreras de posgrado y más de 20.000 alumnos.

Como el resto de Universidades del país, la Universidad Nacional de Misiones fue intervenida entre 1976 y 1983 por la dictadura militar. Con el regreso a la democracia y tras un breve período de normalización, elige a sus autoridades en 1986 y desde entonces los gobiernos universitarios se suceden cada 4 años de manera más o menos afín con el signo político de los gobiernos de turno. Así, entre 1986 y 1990 las autoridades universitarias fueron de signo radical y entre 1990 y 2002 de signo peronista. Desde el 2002 y más claramente desde el 2003 a la fecha, el fenómeno de la transversalidad o travestismo político instalado en Misiones, tuvo su fuerte correlato en las autoridades y en la gestión universitaria, que se caracterizó por el consentimiento y acompañamiento de las políticas públicas ejecutadas en Misiones por los sucesivos gobiernos provinciales.

Estas políticas públicas provinciales, sin embargo, no tuvieron el contenido ni el sentido nacio-

nal y popular que tuvieron las políticas públicas nacionales aplicadas desde el 25 de Mayo de 2003 en adelante y, por lo tanto, no generaron en Misiones el efecto instituyente e incluso que las políticas nacionales generaron en el país. Mientras a nivel nacional se cambiaba radicalmente la composición de la Corte Suprema de Justicia y se instituía un Poder Judicial independiente, en Misiones se integraba y consolidaba un Superior Tribunal de Justicia totalmente dependiente y subordinado al poder político. Mientras a nivel nacional se mejoraban rápidamente los salarios públicos y privados, en Misiones fue tal el deterioro que actualmente la provincia se ubica en los últimos lugares del país en materia salarial, además del alto porcentaje de trabajo en negro, desocupación, precarización laboral y trabajo esclavo.

Mientras a nivel nacional se avanzaba rápidamente en la recuperación de empresas públicas y estatización de los fondos jubilatorios, en Misiones se profundizó el modelo de la década de 1990 con la privatización de la salud, la tercerización del empleo público, el auge de las organizaciones no gubernamentales subsidiarias del Estado, la subcontratación de mano de obra y el desfinanciamiento de la educación. Mientras a nivel nacional se combate a los monopolios y se tiende a una política de nacionalización de la economía, en Misiones aumentó considerablemente la concentración de grupos económicos, la concentración de la riqueza y la extranjerización de la tierra.

El alineamiento político con los sucesivos gobiernos provinciales de turno transformó a la Universidad Nacional de Misiones en una institución profundamente conservadora, sin voz y sin voluntad para la más mínima crítica. No se escuchó su voz ante los casos de muertes de niños por desnutrición que tomaron estado público incluso en los medios informativos nacionales, ni ante el aumento de la violencia y la brutalidad de la policía provincial, ni ante el aumento de casos de asesinatos sin esclarecimiento, ni ante las muertes por desnutrición de niños mbyá, ni en el caso de los tareferos estafados, ni ante los espeluznantes índices de pobreza, marginalidad, indigencia y desigualdad social que muestra la provincia,

ni ante la destrucción del medio ambiente que provocarían las represas de Garabí y Panambí, a pesar de que el Estatuto de la Universidad obliga a la preservación del medio ambiente.

Es indudable que en el caso de la Universidad Nacional de Misiones, se hace más que necesario poner en marcha con urgencia un proceso de debate y construcción colectiva de un Nuevo Proyecto de Universidad. Este Nuevo Proyecto debería implicar como mínimo para la Universidad Nacional de Misiones la decisión de tomar el camino del compromiso social; recuperar la autonomía, la voz y la capacidad de crítica; generar conocimientos y tecnologías que contribuyan efectivamente a la solución de problemas socialmente significativos; educar para la libertad, la autonomía y la emancipación; formar ciudadanos, no mercaderes; capitalizar los aciertos y logros; corregir el rumbo y hacerse cargo de los errores; en fin, reinventar la utopía, la ilusión y los sueños.

Este nuevo proyecto de Universidad es necesario y urgente porque 37 años de vida institucional no son muchos para una Universidad tan joven, pero también es cierto que no son pocos y no siempre, o tal vez casi nunca, se hizo lo necesario o lo suficiente o al menos lo posible como Universidad Pública, para devolver a la sociedad más de lo que se ha recibido en sueldos, dedicaciones exclusivas, honorarios, viáticos, en una provincia como Misiones, con la mayor parte de su población jaqueada por el hambre, la miseria, la explotación, la falta de trabajo, la precarización laboral, el trabajo en negro, la humillación política, las prebendas de los planes sociales, la falta de justicia, de educación, de salud, en fin, en una provincia donde los derechos sólo se declaman y no existen en la realidad sino sólo en la fantasía y la ficción del discurso y la política.

Conclusión

Las Universidades Públicas tienen una enorme importancia estratégica. Son instrumentos privilegiados de liberación y emancipación, pero también de opresión y dominación. Depende de para

qué y para quién se ejerce el poder. Depende del Proyecto Político-Ideológico y Económico encarnado en las Universidades. No son neutras ni asépticas. Tampoco los docentes, alumnos, investigadores y extensionistas. Tampoco los funcio-

narios universitarios, sindicalistas y no docentes. Todos son actores y ejercen poder, pero lo que hay que acordar es un nuevo proyecto de Universidad, que exprese claramente para qué y para quién se ejerce el poder.

Bibliografía

- Martínez, S. y Agüero, J. (2008) *La dimensión político-ideológica del trabajo social. Claves para un trabajo social emancipador*. Buenos Aires: Dunken.
- Wickström Lloyd J. (2007) *El renovado imperio de la corrupción*. Posadas.
- Ibáñez, A. (1988) *Educación Popular y Proyecto Histórico*. Lima: Tarea.
- Terán, O. (2008) *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Banco Mundial (1991) ARGENTINA: *Reasignación de los Recursos para el Mejoramiento de la Educación*. Washington.
- Agüero, J. (2008) *Globalización, finanzas sociales y microfinanzas*. Buenos Aires: Dunken.
- Badano, M. y otros (2009) *Trabajo docente y universidad pública: Políticas y subjetividades en los '90*. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.
- Petrucci, A. (coord.) (2010) *La utilidad social del conocimiento: Fortaleciendo el vínculo de la universidad con su medio. Propuestas de investigación social*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Artículos seleccionados

Convocatoria General

Nuevos enfoques para el Trabajo Social Análisis de discursos juveniles

Manuela Shaw Blanco*

Fecha de recepción: 6 de julio de 2011
Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2011
Correspondencia a: Manuela Shaw
Correo electrónico: manushaw@hotmail.com

* Licenciada en Trabajo Social. (Universidad Católica del Uruguay). Unidad de Apoyo al Personal. ANTEL (Administración Nacional de Telecomunicaciones). Recursos Humanos. Universidad Católica del Uruguay.

Resumen:

Este artículo resume el trabajo realizado con jóvenes de un albergue nocturno de Montevideo. El objetivo fue experimentar nuevas metodologías, específicamente la pragmática aplicada a la lectura de los discursos de los jóvenes. Se buscó hacer partícipe al adolescente de su propia intervención, quedando el Trabajador Social y la Institución como escuchas, brindando un espacio de conversación y encuentro. El análisis pragmático de las entrevistas y conversaciones se reveló rico a la hora de mostrar los imaginarios de los jóvenes y en poder analizar lo no dicho como portador de información fundamental

para el encuentro del cotidiano y de las ensoñaciones del joven, pero también como manifestación de un otro con el cual el Trabajador Social se enfrenta y se encuentra a sí mismo.

Palabras claves: Trabajo Social - Pragmática - Imaginarios sociales.

Resumo

Este artigo resume o trabalho realizado com jovens de um albergue noturno de Montevideú. O objetivo foi experimentar novas metodologías, especificamente a pragmática aplicada à leitura dos discursos dos jovens. Buscou-se fazer com que o adolescente participe de sua própria intervenção, ficando o Trabalhador Social e a Instituição como ouvintes, brindando um espaço de conversação e encontro. A análise pragmática das entrevistas e conversações revelou-se rica à hora de mostrar os imaginários dos jovens e em poder analisar o não dito como portador de informação fundamental para o encontro do cotidiano e das ilusões do jovem, mas também como manifestação de um outro com o qual o Trabalhador Social se enfrenta e se encontra a si mesmo.

Introducción

El propósito de este trabajo, es el analizar las voces de jóvenes en un Hogar Nocturno a través de una lectura pragmática de sus discursos surgidos en entrevistas y conversaciones. Este abordaje ofrece al Trabajador Social un instrumento que facilita, desde otra perspectiva, el conocimiento del universo social y simbólico de los jóvenes y brinda, en futuras intervenciones, un espacio donde sus voces los hacen protagonistas de sus propios proyectos.

Este desafío pasa por un concepto diferente de comunicación, el Trabajador Social accede a las representaciones del mundo por medio del lenguaje, sin lenguaje no hay representación, sin representación no hay significación y es en la representación social donde se encuentra el individuo sujeto de intervención.

El trabajo se desarrolló en un Refugio Nocturno para jóvenes, allí pueden estar de 18.30 a 8.00 horas. Se les ofrece un servicio de cena, una cama y una orientación para solucionar la carencia de una vivienda estable, tienen un espacio recreación (salidas y paseos), formación e información, limpieza de la casa, descanso y desayuno. Las edades oscilan entre los 12 a 18 años, en el momento del trabajo había mayoría de varones.

Han llegado allí por motivos relacionados con situaciones familiares de precariedad, han desertado de sus hogares en forma transitoria o definitiva, incluso a veces son adolescentes expulsados del hogar por abuso y violencia familiar, sin otra alternativa que la calle. Al llegar se realiza una evaluación que es el primer paso para contemplar y valorar la posibilidad real de reinserción. En el caso de que el joven tenga una referencia familiar se toma contacto con ella y se trabaja el fortalecimiento de los vínculos, pensando en la reinserción en su grupo familiar, como parte de la proyección al grupo y a la sociedad. Siendo un refugio transitorio se trabaja con la transitoriedad, porque allí no es la casa que tanto buscan, es como un puente que los puede ayudar a buscarla.

Nuestro objetivo era el mayor conocimiento de los chicos, fue entonces cuando vimos en el propio lenguaje un potencial, partimos de la idea de que la comunicación podía ofrecer insumos para mejorar el conocimiento del joven sujeto de estudio, pero, además nos podía ofrecer herramientas para lograr que el joven fuese parte e interviniera en su proceso y que este no fuera decidido e impuesto por la institución. Quedaban configurados así nuestros objetivos: conocer más al joven, utilizar su propio lenguaje como objeto de estudio y tercero y no por eso menos importante:

acceder a la posibilidad de que su proceso fuera resuelto y realizado por él mismo, no impuesto desde fuera.

El marco teórico utilizado se basó en la Pragmática desde donde los discursos permiten una lectura de lo insinuado o de lo que se desea realmente decir, como varios autores entre ellos Bajtin y Maingueneau proponen. Ese material insinuado, que se intenta manifestar pero no se logra sino a través de gestos, repeticiones o silencios lo llamamos lo no dicho y es el que permite un acceso al mundo simbólico del joven y a sus representaciones sociales.

Metodológicamente se utilizaron entrevistas y conversaciones, ambas fueron leídas y analizadas desde un enfoque pragmático. Esta metodología de tipo cualitativo se interesa por la calidad de los hechos sociales, mostrando su heterogeneidad y su lógica relacional y apunta a la realidad como una construcción sociocultural. Importando especialmente la relación intersubjetiva, la descripción y la interpretación para alcanzar aproximaciones a la comprensión del sentido del material que se recaba. Por entrevistas cualitativas se entiende en este trabajo diferentes encuentros con el entrevistado, el modelo es una conversación y no un intercambio formal de preguntas y respuestas, por lo tanto no existen cuestionarios y sí pautas de entrevista. Se plantea así un diseño exploratorio y flexible (Hernández Sempieri, 2001, 58) dadas las características del tema, el diseño debe permitir un acercamiento a una realidad social específica, la de los jóvenes objeto de estudio. Sin perder de vista la investigación social, lo que supone un rigor en el proceso de operacionalidad y de codificación de la realidad que se estudia.

Para Tobón (s/f. 221) esto supone un trabajo de construcción en el pensamiento de objetos investigables a partir de las preguntas e inquietudes que motivan los hechos reales que se desean investigar, el objetivo es tratar de traducir nuevas operaciones generales sobre lo que vemos y sa-

bemos en proposiciones o interrogantes verificables, sobre las cuales se puede recolectar información, procesarla, analizarla y relacionarla para luego, reconstruir esas apreciaciones en nuevos estadios de conocimiento.

Esta manera de investigar es considerada por Visalachis (2006. 22) como una nueva forma de pensar, más que como estrategia técnica pues constituye un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una forma de conceptualizar.

En las entrevistas se abordan temas ordenados en módulos: institución/familia y recreación/sueños, a partir de allí se realizaron las lecturas que fueron ordenadas en cuadros síntesis permitiendo observar temas comunes entre los jóvenes entrevistados. Dichos temas fueron los ejes que guiaron las propuestas de intervención más tarde sugeridas, buscando al joven constructor de su proyecto hacia un futuro, mientras el trabajador social y la institución iban ofreciendo los espacios donde dialogar y crecer en ese proyecto.

Con una lectura pragmática, es posible acceder a la imagen que los jóvenes construyen de sí mismos en su presente y para sus ensoñaciones¹ futuras, pues la pragmática al trabajar con el habla, esto es con la realización comunicativa de sujetos concretos, se encarna en nombres, en individuos y en situaciones singulares y colabora para ir al encuentro de la voz de los jóvenes.

En las lecturas realizadas sobre el lenguaje de los jóvenes el trabajador social podía reconocerlos como los “otros”, a la vez que se reconocía a sí mismo, especialmente en su rol de creador de espacios para que la voz del joven fuera oída, podía asumirse como sujeto solidario legitimizador de la voz del otro. (McLaren, Giroux, 1998)

Para acceder a esos universos simbólicos y a sus configuraciones se leyó “lo dicho”, para alcanzar lo “no dicho” y esa información no explíci-

1. Se toma el término ensoñaciones en su más amplio sentido, contemplando todas las acepciones del Diccionario de RAE, la acepción más usada de “sueño o representación fantástica de quien duerme”, pero nos interesa especialmente: ilusión, fantasía y también una tercera acepción: ideal, fantástico, maravilloso. Entendemos que el término contempla así el imaginario actual del joven con respecto a su futuro.

ta surgía como muy rica a la hora de explicitar el imaginario de los jóvenes. Entonces las diferentes formas del lenguaje y su estudio no solo son portadoras de información no explícita, que permite el acceso a los universos simbólicos del joven, sino que a través de ellas el joven se construye a sí mismo y a su mundo.

Al cotejar las informaciones y las lecturas de los jóvenes, en los diferentes cuadros, surgieron varias constantes que eran imposibles de prever antes de aplicar las entrevistas y de mantener las conversaciones. Una de estas constantes por ejemplo, comprobó que realmente los jóvenes, mostraban un deseo futuro de establecer una familia regida por los padrones concebidos como tradicionales², en sus conversaciones existía una valoración de la familia nuclear que se incorpora en el proyecto de vida del joven.

El análisis del lenguaje social

La observación del lenguaje, como medio por el cual las personas producen sentidos y toman posición en sus relaciones sociales cotidianas, es un tipo de análisis o de práctica del discurso. Este tipo de análisis y de estudio del lenguaje social busca la ruptura con lo habitual, para poder dar mayor visibilidad a asuntos y sentidos que muchas veces se pierden en lo cotidiano o en lo institucionalizado.

Nuestra propuesta se centra en la posibilidad del Trabajo Social de potencializar interpretaciones complejas desde procesos reconstructivos, desfocalizando la intervención inmediata y colocando al Trabajo Social en una posición de escucha de las múltiples voces.

Es la posibilidad de plantear una escucha polifónica, como diría Bajtin, la cual no es viable sin reflexión pero que en Trabajo Social posibilitará develar lenguajes que para el trabajador poseen encarnaciones concretas y nombres propios, porque cuando se analiza un discurso y se tra-

baja sobre él, a la vez se está revisando el propio discurso del trabajador social, su construcción y práctica ya que el sujeto del lenguaje, tal como lo ha reflexionado Bajtin, es un sujeto actuante, siempre en formación, que metido en medio de una comunicación verbal, influye y es influido, construye y es construido.

Esto lleva a pensar entonces en términos de identidad, pues el modo en que pensamos y nombramos al otro, es una manera de pensarnos a nosotros mismos.

El discurso del otro

El discurso configura, entre otras cosas un modo de nombrar al otro, marca el horizonte desde el cual los otros son referidos pero además, el otro puede adoptar las características dadas por quien lo mira o lo busca nombrar, de esta forma, en la construcción del otro está nuestra propia construcción.

El estudio de los discursos permite reconstruir la imagen que de sí mismos poseen los jóvenes, una vez que identificados como adolescentes en situación de calle, el mismo rótulo ya es identificatorio y marca al joven por lo que ese imaginario significa para los otros.

Hacia lo no dicho

La guía o pauta de la entrevista menciona las áreas claves que serán exploradas, es una lista de temas generales que van pautando la actuación del entrevistador, recordándole sobre qué aspectos debe preguntar o profundizar. No son preguntas estructuradas, por el contrario, es flexible, abierta al surgimiento de subtemas y presupone un conocimiento previo con el entrevista. (Taylor y Bogdan.1987)

Las pautas preparadas para las entrevistas abordan específicamente esos espacios que pueden develar el imaginario del joven. Los sueños y

2. La familia tradicional dice J.C. Nocetti (2004) es aquella que durante más de mil años perdura en Occidente como modelo de unión entre padre, madre e hijos. Concordamos con el concepto de K. Batthyany (2003), para quien en Uruguay la "familia tradicional" como tal no existe, en todo caso, se puede hablar de "las diversas formas de las familias uruguayas", sin embargo, agrega que en el imaginario colectivo, la palabra "familia" se aplica a la pareja con dos hijos, un varón y una mujer si es posible.

aspiraciones de los jóvenes no coinciden con su realidad actual, lo que es obvio, por eso son sueños y aspiraciones, sin embargo surge que esos sueños y aspiraciones encajan dentro de padrones sociales³ tradicionales nunca vividos por el joven, ahora transformados en sueños futuros.

Las informaciones obtenidas sobre institución/familia y recreación/sueños se distribuyeron en diferentes cuadros, a los que se les acrecentó la exposición explicativa e informativa de los datos recogidos en ellos, así como una interpretación que toma en cuenta el contexto y las situaciones vividas, estas no deben perderse de vista porque es ese marco contextual el que aporta un verdadero significado, por eso la atención siempre estuvo puesta en cómo se habla, en cómo el que habla se posesionaba de la escena que describía, el lugar que ocupaba, las expectativas que desarrollaba, la negatividad de las acciones relatadas, buscando lo que realmente veía el joven, más allá de su verdad o no, porque para ese joven esa era su verdad en ese contexto descrito.

Además de las entrevistas se utilizaron conversaciones con los jóvenes, conversar es siempre una de manera de producir sentidos y de posicionarse en las relaciones que se establecen en el cotidiano.

Una lectura diferente

Como el sujeto que se desempeña en este trabajo es aquel joven que toma existencia en cuanto comunica y habla, en cuanto sujeto de su propio discurso que va develando su mundo y sus sueños, debía encontrarse una manera de leer los registros de los datos obtenidos en las conversaciones y entrevistas.

Para el análisis pragmático se tomaron en cuenta los indicios textuales como las reiteraciones, las contradicciones, los verbos que enmarcan los enunciados (verbos performativos), paráfrasis, imitaciones, entre otros, en general palabras que indican la intención del emisor y sus actos de habla.

Desde esta nueva forma de lectura, las dimensiones seleccionadas: institución/familia y recreación/sueños, se podían observar ahora desde otras dimensiones, en el caso de la institución era posible leer referencias físicas, sociales, denuncias, imaginarios creados, etc. En lo social se podía distinguir familia, amigos, institución, pero también espacios y tiempos, y dentro de familia se podían ver contactos, constitución y pasado, así como leer un presente y un futuro. Dentro de sueños ver la distancia con la realidad y en el medio leer los deseos, los miedos y las proyecciones con sus valores, símbolos, fantasmas, rituales, proyectos y deseos.

Dice Chaves (2005) que el joven es presentado como un ser de un tiempo inexistente. El pasado no le pertenece porque no estaba, el presente no le pertenece porque no está listo, y el futuro es un tiempo que no se vive, sólo se sueña, es un tiempo utópico. En las entrevistas se abría la posibilidad de que el joven hablara de su mañana, de su tiempo utópico y lo fuera construyendo como presente.

Los espacios de interés: institución, familia, recreación y sueños quedaron ordenados en tres cuadros diferentes.

Lectura de las entrevistas

La lectura que se realizó debe recentralizar la interpretación, ya que no se puede partir exclusivamente de la significación que le otorgue el adulto, se hace imprescindible tomar en cuenta la visión del otro. Aunque se esté viviendo y hablando de un mismo espacio compartido, el imaginario - como sistema de imágenes y representaciones simbólicas referidas a ese espacio- va a ser diferente, porque cada individuo comprende su papel en ese espacio, su relación con él, el lugar de su propia biografía de manera distinta. Por lo tanto, ese espacio no es solo el espacio físico sino que es la representación que cada uno hace de él. Así, la institución es para el joven la representación simbólica que él tiene de ella. Gravano (1999) dice que esta distancia entre el espacio y su repre-

3. Entendemos un ejemplo de estos padrones a la familia tradicional, dentro del concepto mencionado en la nota de pie de página 2.

sentación no implica concebirlas como dos esferas de desarrollo autónomo sino dos contrarios necesarios mutuamente y en unidad.

En las entrevistas se detecta un continuo vaivén, es un discurso bisagra, el joven acepta y se incluye en expresiones como: "no tengo problemas",

"hablo con cualquiera", "hay que respetarlos", "nos dan consejos" y simultáneamente se excluye en expresiones como: "me cuesta integrarme", "no hablo", "te rompe n", "vienen [solo] a trabajar [los educadores]". Veamos el CUADRO SÍNTESIS que se elaboró de la lectura de las entrevistas sobre el tema institución.

Institución	Joven 1	Joven 2	Joven 3	Joven 4
Educadores	Hablo con cualquiera, algunos nos dan consejos.	Nos educan, hablo todos los temas. No tengo problemas pero no me llevo con la Trabajadora Social.	Son tremendos, tolerantes, hay que escucharlos. Unos hacen sus tareas, dan consejos, otros mandan, con algunos está todo bien y con otros todo mal	No son todos iguales, hablan de cosas que pasan, hay que respetarlos
Denuncias	Hablan por teléfono	Demoran en llegar, unos vienen a trabajar, otros a educar.	Unos apurados por irse, otros hablan por teléfono, juegan al solitario, toman mate. No hacen nada. No hay talleres. Se van en cuento con las salidas.	Los educadores no son todos iguales. Algunos menores entran antes de la hora
Sociabilidad	Converso, miro TV, con algunos hablo de lo que sea.	Siento vergüenza, me cuesta integrarme. Converso con jóvenes, miro TV. Voy al cine, maquinitas.	Fumo porrito. Hablo de todos los temas. Escucho música	No hablo, voy a la casa de un amigo a las 12hs. Bailo, tomo, fumo, tengo varios amigos
Límites	Nos hablan, están bien pero rompen un poco las pelotas	Advertencia 1° te avisan, hablan con calma, luego más énfasis	Dan consejos, mandan a veces, te rompen los huevos	Los ponen hablando, hay que respetar al educador
Institución	Techo, comida, tele y mate	Como, me baño, miro TV. Converso, duermo y me voy, a las 8 afuera.	Nos ayudan, dan techo y comida, nos escuchan.	Me siento solo, escucho música, algún partido. Cama y comida
Actividades fuera de la institución	Gurises Unidos, fútbol. Ayudo a mi hermana, trabajo en la feria \$ 70 a 80 por día.	Trabajo en ONG, \$ 1800 por mes.	Estudio Escuela Piedra Alta. Trabajo en la feria una vez por semana \$50. Capoeira	Estudio en la Escuela Piedra Alta, Gurises. Vendo en la calle estampitas a \$ 150 por día.
No le gusta	No poder salir después de las 21. Fideos con mondongo y porotos	Apagar la TV temprano. Preferiría el horario abierto. Zapallitos	La comida de mi madre La hora de levantarse y de llegar, los horarios	AS, Coordinadora. Que algunos entren antes de la hora. Pastel de carne. Se van en cuento con las salidas
Le gusta	Milanesas con tuco	Tortelines con tuco, salir, acampar, tener plata	Comida cubana Salir con los de acá	Polenta con tuco, dibujar, dormir
Qué hace y cuántas horas está en la calle.	De mañana 4 horas	5 hs. Ando por ahí.	En la aduana en una achique. Mangueo en el Super hasta las 13 hs.	No paso tiempo en calle

Ahora veremos un recorte ilustrativo del tipo de lectura realizado.

Surge el tema del hablar, con quién se habla, de qué se habla y surgen dos niveles bien diferenciados: en uno está presente la autoridad de una forma directa, en el otro nivel de forma sugerida.

Los cuatro jóvenes de esta pauta manifiestan esta idea de autoridad, ya sea en el hecho de reconocer que los educadores cumplen su función de educar o por el hecho de saber que hay que respetarlos, pero en todos ellos la idea de autoridad está presente sin conflicto aparente.

En el otro nivel, que llamamos de autoridad sugerida, el tema del hablar con los educadores se enfoca desde otro ángulo, donde no surgen verbos que remiten directamente a la idea de autoridad como: educar, aconsejar, escuchar o respetar, que sí aparecen en las primeras expresiones.

Las dos primeras manifestaciones nos están transmitiendo algo diferente a las dos últimas. Los dos primeros jóvenes se centran en el verbo “hablar” y con él pretenden abarcar todos los temas y a todos los educadores, de esta forma nos están transmitiendo dos mensajes distintos. En uno, parecería que le encanta conversar y lo hacen con todos los educadores y sobre cualquier tema, lo cual sería dudoso tomando en cuenta las dificultades de expresión a la hora de la entrevista. En otro, quiere pasarnos el mensaje de que él tiene un trato muy fluido con la autoridad

En estas posibilidades el “hablar” se manifiesta como una vía positiva de acercamiento al otro, a la autoridad y con la cual hay un vínculo estrecho. En las dos segundas entra el aspecto negativo: “no todos son iguales”, “en otros todos mal”.

Cuando hacen referencia a los educadores, encontraremos que los jóvenes que manifiestan “nos educan”, “nos dan consejos”, son los mismos que dicen “hablo con cualquiera”, “hablo todos los temas”.

Los que tienen la actitud de “hay que escucharlos”, “hay que respetarlos” son los dos que juz-

gan, seleccionan. Los verbos “escuchar” y “respetar”, en un primer momento pueden llevar a pensar en una actitud de sumisión mayor.

Esta actitud se presenta en los dos jóvenes que juzgan y diferencian a los educadores, por lo tanto si en un primer momento, dicha actitud, se entiende como de mayor sumisión que la del primer grupo (que se presenta con mayor desenvoltura) en una relectura se entiende como una actitud de mayor reflexión o quizás de mayor madurez.

Una posición -manifestada por dos de los educandos- es la de aceptar la autoridad sin cuestionamientos, pues la autoridad: educa y aconseja, son ellos los que quieren sentirse cerca de esa autoridad manifestando una fluida relación con el poder.

Los dos otros jóvenes, muestran una actitud más reflexiva y cuestionadora, donde no se acepta el poder simplemente por serlo, aunque se le respeta.

El tema de la autoridad surge también cuando se conversa con los jóvenes sobre los límites y las denuncias. En la puesta de límites prevalecen verbos como: hablar, advertir, aconsejar, lo que sugiere que dicha puesta de límites es vivida con respeto y normalidad.

Esto reafirma la posición anterior de que la autoridad es vivida con aceptación y sin conflictividad. Incluso la queja de “romper las pelotas” está suavizada: “un poco”. Las expresiones corresponden al lenguaje corriente de los adolescentes y no se utilizan como expresión de agresividad.

Cuando releemos el espacio de las denuncias, encontramos que sin embargo, la autoridad sí surge comprometida indirectamente a través de denuncias que los jóvenes efectúan. Concretamente se los llevó a hablar sobre los educadores y se les dio la posibilidad de denunciar actitudes dentro de la institución que ellos consideraran incorrectas.

Estas denuncias muestran coherencia con lo que los mismos jóvenes quisieron transmitir al hablar de los educadores. Allí recordemos que dos de

ellos asumían una posición más reflexiva, son los mismos que ahora están exigiendo coherencia, si se les dijo que habría salidas, talleres y que la hora de entrada era una, ahora, en la práctica eso no se cumple y queda de manifiesto una falta de coherencia que deteriora la figura de autoridad, aunque uno de los jóvenes dice que no todos los educadores son iguales, lo que no niega la incoherencia.

Todos los jóvenes se presentan exigentes en el cumplimiento de las tareas y los horarios, la incoherencia mina la propuesta y eso es señalado por los jóvenes. Todos en definitiva reclaman atención: no se les dedica tiempo, y peor, se les prometió en algunos casos hacerlo. Las promesas fueron de un horario, de talleres, de salidas, de no estar apurados, en definitiva "de educar".

Los cuatro jóvenes denuncian la ausencia de coherencia y de cumplimiento de la propuesta inicial.

El espacio de la Institución surge no solo al tratar ese espacio específicamente, también aparece indirectamente referido dentro de otros aspectos como "le gusta" y "no le gusta", "denuncias" y "sociabilidad". En las repuestas solo referidas a la Institución predomina el verbo "dar" y conversar", "escuchar" y "ayudar".

En tres de las respuestas, aunque de diferentes modos, aparece el aspecto de "transitoriedad" de la institución. Solo uno de los jóvenes utiliza el verbo "ayudar" y "escuchar", es el mismo que en "límites" dice que los educadores aconsejan.

Dos grupos de opiniones se oponen. Esto puede señalar varias posibilidades: los jóvenes diferencian muy bien el espacio de la institución del papel de los educadores. Los jóvenes atacan y denuncian a los educadores buscando mayor atención. No atacan a la institución por miedo a la expulsión y al miedo a la calle, temor que surgirá más adelante al hablar de este espacio fuera de la institución.

Con respecto a los límites los aceptan porque es una manera de sentirse atendidos en la medida que no los molesten demasiado, sino: "rompen los huevos".

Les exigen a los educadores lo que no tienen con sus familias.

El tiempo está presente en la Institución, en la calle, en la sociabilidad y con respecto a los educadores. El aspecto horario se presenta como una constante, marca el tiempo de permanencia fuera de la institución, fiscaliza la entrada y la salida de la institución. Si a alguien le permiten entrar antes, es considerado como elemento negativo, se levanta una queja. Sirve para fiscalizar a los educadores y reclaman si estos no hacen cumplir el horario para todos por igual. El tiempo fuera de la institución es contado por horas. Lo mismo corrobora el joven que calculó sus horas en la calle sin contar la acción de manguear (pedir) que es considerada una ocupación.

Dentro de la institución se menciona: el tiempo que los educadores no se ocupan directamente de ellos. El tiempo de estar en la institución surge como administrador del día del joven, a través del horario el espacio institucional aparece hasta ahora como nucleador de la vida del joven.

La institución es un lugar transitorio, del cual el joven debe separarse en un determinado momento, no puede asimilarlo como su hogar. Los jóvenes quisieran que la institución estuviera abierta todo el tiempo, lo que en realidad lo convertiría en una casa y eso es lo que están señalando: esta no es mi casa. Pero es más, si se toma en cuenta la transitoriedad, los jóvenes están diciendo: voy a perder esto también.

Este tema de la pérdida se irá configurando a lo largo de los próximos puntos.

Con respecto a la sociabilidad la constante en este aspecto está dada por el conversar. En este aspecto surgen dos espacios, el de la sociabilidad fuera de la institución y en ella. Dentro de la institución aparece la comunicación con los educadores y con otros jóvenes.

Hay dos casos donde el "hablar" es propuesto por los jóvenes, ellos son los emisores. Pero en los dos otros jóvenes, frente a los educadores ellos pasan a ser los receptores.

En general, tomando en cuenta todos los cuadros no solo el de sociabilidad, cuando el joven hace referencia al tema del “hablar” se presenta más en el eje:

joven educador, que en el eje
joven joven

Esto confirma la importancia que tiene para el joven la comunicación con el educador o al menos la importancia que le quiso dar el joven en estas entrevistas a esa comunicación. Lo que desea transmitir es: yo tengo afinidad con el educador, yo me llevo bien con él, él se dirige a mí, yo le importo.

Otro aspecto dentro de sociabilidad es el vínculo que el joven establece con algún aparato: televisión, cine y maquinitas y con la adicción: cigarrillos, porros, alcohol.

En la lectura de esta primera parte del módulo I las constantes han sido:

*No me gusta que la institución
no sea mi hogar
Me produce miedo el egreso
de la institución
Me gustaría crear vínculos más fuertes.*

Conclusiones

El lenguaje, desde su lectura pragmática, se mostró más rico de lo esperado como portador de informaciones, porque desde esta área la comunicación nunca es teórica, se encarna en personas y en situaciones. Fue posible desde el lenguaje, con una lectura desde un punto de vista pragmático, acceder a la imagen que los jóvenes construyen de sí mismos en su presente y para sus ensoñaciones futuras.

En las lecturas realizadas sobre el lenguaje de los jóvenes el trabajador social pudo reconocerlos como los “otros”, a la vez que se reconocía a sí mismo, especialmente en su rol de creador de espacios para que la voz del joven fuera oída y a la vez podía asumirse como sujeto solidario legitimador de la voz del otro.

No menos importante fue lograr el objetivo de que fueran los jóvenes quienes fueran asumiendo protagonismo en la construcción de su propio proyecto, mientras el trabajador social comenzaba a levantar las propuestas de futuros trabajos y posibilidades de futuras áreas de intervención para luego ir proponiendo las vías o las posibilidades de cómo intervenir, a la vez que la institución ofrecía los espacios donde dialogar y crecer en ese proyecto. El tipo de herramientas utilizado -conversaciones, entrevistas y su análisis- brindó información diferente a la que tradicionalmente se posee, en el sentido de poder mirar y leer desde otros ángulos.

Continuamente en las entrevistas surgieron temas y aspectos que no estaban previstos, por ejemplo en la necesidad que planteaba frecuentemente el joven de un reconocimiento, principalmente manifestado en la necesidad de integración al modo de vida del educador. También cuando el joven exige a la institución el cumplimiento de promesas, en ese momento, está exigiendo el reconocimiento como persona, pero también en la medida que necesita expresar su buena relación con el educador o cuando manifiesta que mantiene un vínculo familiar, en ese momento está luchando contra su propia situación y exponiendo su capacidad de poder pertenecer a una sociedad, tener un lugar de actor dentro de ella.

La necesidad de reconocimiento surgió también, en el exigir un espacio de recreación, en el pensar una familia futura nuclear, en el no querer repetir los mismos esquemas familiares actuales en su futuro, en el temor a la calle, en la angustia de la transitoriedad. La fe en la superación es uno de los principales capitales con que cuenta el individuo y así lo manifiestan los jóvenes en sus ensoñaciones futuras, salir de la condición actual y adquirir padrones de la sociedad, conforma una referencia simbólica constante en los jóvenes entrevistados.

Esta propuesta de trabajo, fue un desafío al apostar en el lenguaje como herramienta del Trabajador Social pero demostró que conversando, entrevistando, leyendo e interpretando se otorga la voz al otro y permite determinar áreas de interés

donde realizar futuras intervenciones, sin perder de vista el proyecto institucional, trabajando con temas no impuestos, sino sugeridos por la propia población objetivo.

El trabajo posee muchas más posibilidades, por ejemplo sobre la identidad de dichos jóvenes o en qué medida presentan un lenguaje determina-

do, con ciertas características específicas, con qué grados de agresividad.

Todos los actores -institución, Trabajador Social, población objetivo- podemos seguir trabajando nuevos espacios de comunicación donde distintas voces se vayan configurando en protagonistas de sus propios proyectos.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1981) *Problemas da poética de Dostoiéovski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Batthyany, K. "Familia nuclear en Uruguay". *Suplemento Economía y Mercado*, El País. Noviembre 27 de 2003. Página 12, Universidad, octubre 20 de 2001
- Chaves, M. (2011). Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Mi SciELO*. Sun, 30 Oct . [online. Consulta: 30.10.11]
- Foucault, M. (1985) *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gravano, A. (1995) *Miradas urbanas. Visiones barriales*. Montevideo: Nordan.
- Hernández Sempieri, R. (2001). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill
- Maingueneau, D. (2001). *O contexto da obra literaria*. São Paulo: Martins Fontes.
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998) Desde los márgenes: Geografías de la identidad, la pedagogía y el poder. En: McLaren, P. *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nocetti, J.C. (2004). *La crisis de la familia y la clínica actual*. [Disponible en www.educarchile.cl/ntg/familia]
- Taylor. J. Bogdan. (1987) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tobón, M. C, et. al. (s.f.) *La práctica profesional del trabajador social*. (guía de análisis) Buenos Aires: Humanitas, Celats.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) La investigación cualitativa En: *Estrategias de investigación Cualitativa*. Madrid: Gedisa editores.

Artículos seleccionados
Convocatoria General

La ideología y la utopía como categorías para repensar lo público desde el Trabajo Social

Mónica Glomba* y Ignacio Aranciaga**

Fecha de recepción: 19 de julio de 2011
Fecha de aceptación: 29 de agosto de 2011
Correspondencia a: Ignacio Aranciaga
Correo electrónico: aiaranciaga@unpa.edu.ar

* Docente Investigadora; Adjunta Ordinaria en la UNPA-UACO;
JTP Ordinaria en la UNLu, carreras de Lic. Trabajo Social
maestranda de la UNLP.

** Docente Investigador Adjunto Ordinario UNPA-UACO.
Director Programa de Formación de Grado de la Licenciatura
en Trabajo Social UNPA-UACO. Mg. en Ciencia Tecnología y
Sociedad. Lic. en Trabajo Social.

Resumen:

El trabajo ubica una reflexión acerca de los posicionamientos que adquiere la profesión en el marco de la reconfiguración que transita el Estado y recuperando en esa discusión a la ideología y la utopía como imaginación social y cultural con sus aspectos contradictorios en Trabajo Social.

Pretendemos poner en tensión estas ideas que se encuentran implícitas en la dimensiones constitutivas de la práctica profesional: teóricas-metodológica, operativa-instrumental, y forman la dimensión ético-política del Trabajo Social.

La dimensión ético-política en su singularidad, asociada a la construcción de proyectos ético políticos en trabajo social, es estructurante de la profesión; eludir esta discusión y

prescindir en la misma de la categoría ideología y de la utopía es circunscribir el proyecto al corsé de lo posible.

Ambas no son des-profesionalizantes sino que por el contrario su reconocimiento, y visibilidad constituyen componentes re-profesionalizantes para el trabajo social. En una sociedad donde la discusión se centra en binomios contradictorios: desigualdad/ igualdad; Ciudadano/consumidor; distribución de la riqueza/concentración de la riqueza, es necesario recuperar la discusión acerca de la teoría como mediación necesaria para la comprensión de la realidad, de la acción como constitutiva de ésta y de la ideología como contradictoriamente constituida por la ideología históricamente orgánica o como conciencia crítica en movimiento.

Palabras claves: Ideología - Utopía - Trabajo Social.

Resumo

O trabalho faz uma reflexão sobre as posições adquiridas pela profissão no marco da reconfiguração que atravessa o Estado, recuperando nessa discussão à Ideologia e à Utopia como imaginação social e cultural com os seus aspectos contraditórios no Serviço Social.

Nosso objetivo colocar em tensão essas idéias que estão implícitas nas dimensões constitutivas da prática profissional: teóricas-metodológica, operacional-instrumental, e formam a dimensão ético-política do Serviço Social.

A dimensão ético-política na sua singularidade, associada à construção de projetos ético-políticos em Serviço Social, é estruturante da profissão; eludir esta discussão e prescindir na mesma da categoria Ideologia e da Utopia é confinar o projeto o quanto seja possível.

Ambas não são desprofissionalizantes, muito pelo contrário: o seu reconhecimento e visibilidade constituem componentes para a re-profissionalização do Serviço Social. Em uma sociedade onde a discussão se centra em binômios contraditórios: desigualdade / igualdade; cidadão / consumidor; distribuição da riqueza / concentração da riqueza, é necessário recuperar a discussão da teoria como mediação necessária para compreender a realidade, da ação como constitutiva dessa realidade e da ideologia como contraditoriamente constituída pela ideologia historicamente orgânica ou como consciência crítica em movimento

Introducción

El objetivo del presente trabajo es ubicar una reflexión acerca de los posicionamientos que adquiere la profesión en el marco de la reconfiguración que transita el Estado y recuperando en esa discusión a la ideología y la utopía como imaginación social y cultural con sus aspectos contradictorios en el Trabajo Social.

Pretendemos poner en tensión estas ideas que se encuentran implícitas en las dimensiones teóricas-metodológica, operativa-instrumentales, y construyen/constituyen a la vez la necesaria dimensión ético-política del Trabajo Social.

La dimensión ético-política, asociada a la construcción de proyectos ético políticos en trabajo social, es estructurante de la profesión; eludir esta

discusión en el presente contexto y prescindir en la misma de la categoría ideología y de la utopía (como horizonte) es circunscribir el proyecto al corsé de lo posible.

Ambas no son des-profesionalizantes sino que por el contrario su reconocimiento y visibilidad constituyen componentes re-profesionalizantes para el trabajo social. En una sociedad donde la discusión se centra en binomios contradictorios: desigualdad/igualdad; Ciudadano/consumidor; distribución de la riqueza/concentración de la riqueza, es necesario recuperar la discusión acerca de la teoría como mediación necesaria para la comprensión de la realidad, de la acción como constitutiva de ésta (si partimos de que se conoce para transformar); y de la ideología como contradictoriamente constituida por la ideología históricamente orgánica o como conciencia crítica en movimiento.

Al respecto del proyecto ético-político Montañó (2006) señala que debe estar necesariamente inspirado y articulado con proyectos societarios. El autor señala que el proyecto profesional “redimensiona y se inserta en determinados valores, ideologías, proyectos, articulado con actores sociales que representan los valores, ideologías y proyectos profesionales hegemónicos. Aún más, los proyectos profesionales no sólo se insertan en proyectos y valores sociales, sino que están de alguna manera condicionados por el lugar que éstos ocupan en la correlación de fuerzas en la sociedad” (127).

Es recuperando esa mirada que la intervención del trabajador social se ubica hoy en un contexto de reconfiguración de lo público fortaleciendo y profundizando esa reconfiguración o contribuyendo al sostenimiento de lo viejo. La ideología y la utopía reaparecen en esta mirada en sus aspectos contradictorios y positivos, contribuyendo dialécticamente a la creación de lo nuevo.

De la falsa conciencia a la conciencia por venir...

Recuperar el concepto Ideología implica en primera instancia hacer un comentario acerca de los conceptos que históricamente se han construido en relación a ella.

Una de las definiciones más reconocidas y que ha, de alguna manera, captado el sentido ideología es la realizada por Marx mediante la metáfora que toma de la experiencia física; la experiencia de la imagen invertida que se da en una cámara oscura o en la retina.

Esto nos lleva a “el paradigma o modelo de la deformación como inversión” (Ricoeur, 1995, 83). Esta idea nos remite al primer concepto de ideología. La primera función de la ideología es producir una imagen invertida. Entonces la primera función de la ideología, de este sistema de ideas, es la deformación y ocultamiento de la realidad. Pero para Ricoeur la ideología cumple dos funciones más.

La segunda función de la ideología es el de legitimación de la autoridad porque dice Ricoeur (1995) que “Ningún sistema de liderazgo, ni siquiera el más brutal, gobierna sólo mediante la fuerza, mediante la dominación. Todo sistema de liderazgo requiere no sólo nuestra sumisión física sino también nuestro consentimiento y cooperación. Todo sistema de liderazgo desea que su poder esté garantizado por el hecho de que su autoridad sea legítima” (55)

El papel de la ideología es legitimar esa autoridad. Más exactamente, si bien la ideología sirve como el código de interpretación que asegura la integración, la ideología lo hace justificando el actual sistema de autoridad. La estructura misma de la legitimación asegura el necesario papel de la ideología. La ideología debe superar la tensión que caracteriza el proceso de legitimación, una tensión entre la pretensión a la legitimidad por parte de la autoridad y la creencia en esa legitimidad por parte de la ciudadanía. La tensión se da porque si bien la creencia de la ciudadanía y la pretensión de la autoridad deberían estar en el mismo nivel, la equivalencia de creencia y pretensión nunca es verdaderamente real, sino que es una fabricación cultural. De manera que en la pretensión de legitimidad por parte de la autoridad siempre hay algo más que en las creencias realmente sustentadas por los miembros del grupo. La ideología trata de asegurar la integración entre pretensión a la legitimidad y creencia, pero lo hace justificando el sistema de autoridad existente tal como es.

La última función de la ideología es la de integración siempre teniendo presente que cuando hablamos de ideología tenemos que pensarla en términos de poder. Ricoeur cita a Geertz "La función de la ideología consiste en hacer posible una entidad política autónoma al proveer conceptos llenos de autoridad que le den sentido al suministrar imágenes persuasivas por medio de las cuales pueda captársela sensorialmente" (1995, 221) sigue Ricoeur (1995) diciendo:

"La noción de la autoridad es un concepto medular porque cuando el problema de integración nos lleva al problema de una sistema de autoridad, el tercer concepto de ideología nos remite de nuevo al segundo. No se debe a un azar el hecho de que el lugar específico de la ideología exista en la política, pues la política es el terreno en que las imágenes básicas de un grupo suministran en definitiva reglas para ejercer el poder. Las cuestiones de integración conducen a cuestiones de legitimación y éstas a su vez conducen a las cuestiones de deformación. De manera que nos vemos obligados a marchar hacia atrás y hacia arriba en esta jerarquía de conceptos" (280)

Recuperando a Ricoeur, la función de integración de la Ideología se prolonga en la función de legitimación y ésta en la de disimulo. Pero, ¿Qué acontece cuando existe en la lectura del actual contexto una reconfiguración de la coyuntura, una nueva lectura de las relaciones de fuerzas que construyen el escenario político, económico, social en América Latina y Argentina? ¿Cómo se configura la ideología? ¿Cuál es el nuevo discurso público? ¿A quiénes constituye como sujetos? ¿De qué manera? ¿Cuáles son los acontecimientos de la Historia del Pueblo que son reivindicados? ¿Cuál es el sentido que adquiere una nueva construcción de Memoria colectiva? ¿De qué manera son reivindicados? ¿Cómo se presenta el Estado? ¿Cuáles son las fuerzas existentes, cuales coexisten, disputan, qué proyectos disputan? Podemos señalar como ejemplo el recupero de ciertas fechas como la Vuelta de Obligado; el día de la Memoria, Verdad y Justicia, el 25 de Mayo y una nueva lectura de los acontecimientos en el marco de los procesos independentistas de América Latina. Recuperando la noción de crítica lógica lexicológica de Bourdieu ¿No existen hoy palabras hegemónicamente constituidas con

un significado universal disputadas en sus acepciones? La noción de ciudadanía, la pobreza, la idea de Patria; la categoría de niño/a; las configuraciones de la política, la militancia, y el Estado. Entonces ¿Puede pensarse en un escenario reconfigurándose donde la ideología lleva en sí misma la negación que permite reconstruirse en otra ideología? ¿Puede esta nueva ideología constituirse en conciencia para sí de los sectores históricamente subalternos, en conciencia crítica en movimiento? Entendemos que sí. El escenario se presenta contradictorio y la disputa se expresa en cada instancia de los campos profesionales del trabajo social. Cada espacio de acción colectiva representa una lucha objetiva por el lugar que ocupamos y queremos ocupar, así también por la interpretación de los significados otorgados.

La importancia de pensar la dimensión ética y política en el Trabajo Social radica justamente en que somos sujetos profesionales constituidos ética y políticamente. O sea esa dimensión está también presente en nosotros.

Pero al ser una dimensión presente, suele naturalizarse y no justamente problematizarse. La intención es saber de qué estamos hablando y la necesidad de contar con elementos para esa problematización. Por eso definiremos, en principio como entendemos a la política. La entendemos como un campo de lucha, de conflicto de valores e intereses enfrentados. Este conflicto puede no tener resolución, superación o síntesis porque muchas veces son irreconciliables. No queremos reducir la política al funcionamiento de la maquinaria institucional, pero también contra quienes buscan la política solamente en las prácticas de oposición a eso dispositivos, sostendremos acá que el conflicto y la tensión entre la idea de la política entendida como práctica institucional de administración de las sociedades y la idea de la política entendida como antagonismo y lucha es constitutiva de la política misma. Que el espacio de la política se define exactamente en esa tensión, en ese punto de cruce entre instituciones formales y las prácticas sociales -entre las instituciones políticas y las acciones políticas- que se producen en el ámbito de la vida cotidiana de los sujetos.

Tenemos entonces dos espacios donde se ponen en juego la idea de política, en el ámbito de lo institucional y en el ámbito de la vida cotidiana. En ambos la ideología aparece en sus tres concepciones, repetimos, engaño o disimulo, legitimación e integración, pero estos tres aspectos confluyen en la idea que la ideología es significado al servicio del poder hegemónico pensándolo para ambos espacios de la política.

Lo interesante y que nos empieza a dar elementos como sujetos profesionales para poner en valor la dimensión ético-política es analizar nuestras prácticas a partir de la interrelaciones entre significado y poder.

Si tenemos que pensar, reflexionar sobre la dimensión ético-político en la práctica profesional, la misma requiere tener en consideración tres aspectos: nuestra ideología se produce en contextos sociales estructurados, entonces se relacionan con las condiciones sociales, históricas en que las producimos, receptionamos y hacemos circular. En primera instancia entonces, podemos analizar la cuestión socio-histórica. Luego nuestra ideología se presenta como una estructura discursiva articulada con rasgos, patrones y relaciones y es ahí donde ubicamos la intervención propiamente dicha, el encuentro con “el Otro”. Por último se tienen que tener en cuenta un proceso de interpretación o reinterpretación como construcción sintética que busca dar cuenta del significado producido para establecer, mantener o transformar las relaciones de dominación. A partir de allí como un proceso de apropiación y comprensión de dichos significados.

Aquí entonces lo que se busca generar es un proceso metodológico para en cierta medida operacionalizar esta dimensión que parecería tiende a invisibilizarse o pareciera no forma parte de la sistematización explícita de las intervenciones profesionales de los trabajadores sociales.

La intervención y su sentido ético y político: Como des-cosificar lo naturalizado

Se instala como idea hegemónico en el campo del trabajo social, coincidir en que el ámbito de la

vida cotidiana de los sujetos se constituye en espacio privilegiado de nuestro ejercicio profesional, en ella la praxis social como categoría ontológica se presenta en su doble dimensión, como instancia de objetivación de las necesidades del sujeto en relación con otros hombres y la naturaleza y en cuanto espacio de transformación histórica; en términos de Kosik (1967) la práctica utilitaria y la práctica humano genérica. Es en el espacio-tiempo-ritmo de la vida cotidiana donde la ideología se sintetiza cosificando la realidad, construyendo miradas distintas desde los sujetos particulares según el lugar que ocupa en las relaciones sociales. Lugares de subalternidad o lugares de dominación. Esquemáticamente así planteado, ¿Qué aporta la intervención del trabajo social o del trabajador social? Obviamente refuerza una u otro sentido señalado. Considerando, que esta discusión no compete a decisiones individuales sino a proyectos colectivos (en disputa) contextualizados en proyecto sociales (en disputa).

Heller (1977) expresa en relación a las ciencias sociales y su vínculo con la vida cotidiana que:

“hasta la ciencia social puramente especializada contiene siempre un momento de valor, una elección de valor, dado que su tema es precisamente la sociedad. Una retirada en la especialización puede representar un acto de defensa contra la ideología reaccionarias, haciéndose con ello resistencia (...) pero la mayoría de las veces tiene un carácter apolítico: se contempla la sociedad existente, el statu quo, como algo dado (...) que debe ser estudiado, no transformado”.(72)

Recuperando esta idea ¿Cuál es el lugar desde donde la intervención profesional se ejerce? ¿Un lugar de cooptación ideológica-consciente o no o un lugar de resistencia activa, de movimiento crítico que se materializa en la intervención? La respuesta nos lleva no sólo a operar en la densidad teórica en términos de Netto, sino en la dimensión ético-política, en la elección de valores.

Para ejemplificar, en la década de los 90 los principios de estado mínimo, focalización, descentralización, equidad, eficiencia formaban parte de la argumentación de toda política pública,

justamente con el discurso del Fin de las Ideologías. En ese contexto los términos universalidad, igualdad se disponían como líneas discursivas enfrentadas con esas otras, definiéndose espacios de resistencias que convocaban a los trabajadores sociales fundamentalmente en la universidad donde existía mayor posibilidad de autonomía y ejercicio de la libertad. El espacio de la intervención profesional se constituía en un espacio sujetado a las lógicas políticas y económicas neoliberales; el discurso prevaleciente muchas veces entre los colegas era "nada se puede hacer"; "es lo que hay"; estableciéndose en la materialidad de la intervención la distinción entre "quienes merecían y quienes no merecían"; era lo ideológicamente hegemónico. Mas allá de las resistencias acontecidas en cada ámbito de trabajo.

En este sentido, Iamamoto (1982), señala que hay que pensar que:

"la actuación profesional como actividad socialmente determinada por las circunstancias sociales objetivas que confieren una dirección social a la práctica profesional, lo que condiciona y mismo sobrepasa la voluntad y/o conciencia de sus agentes individuales. La unidad entre esas dos "dimensiones" es contradictoria, pudiendo presentarse un desfase entre las condiciones y efectos sociales objetivos de la profesión y las representaciones que legitiman ese quehacer. En otros términos: un desfase entre intenciones expresadas en el discurso que ratifica ese quehacer y el propio ejercicio de esa actividad. El esfuerzo está orientado, para aprehender el Servicio Social inserto en el proceso social" (85).

¿Qué características asume el proceso actual? ¿Podemos hablar de continuidad, de profundización de un modelo de exclusión? ¿Podemos hablar de un modelo distinto o podemos hablar de ciertas continuidades y ciertas rupturas que se hacen presentes en las prácticas sociales e impregnan nuevos significados a la intervención profesional? ¿Qué posición asumimos en este sentido? ¿Asumimos alguna posición? ¿En que espacio generamos hoy un horizonte de resistencia? ¿En la Academia y/o en el propio Estado también? La apreciación siempre remite a un horizonte contradictorio. La palabra intervención proviene del término latino *intervenio*, "venir entre" o "in-

terponerse". Es decir la intervención puede ser sinónimo de mediación, intersección, cooperación; o de intromisión, intrusión, coerción, control. Es decir según Luckacs (1975).

"la inserción en la totalidad (cuyo presupuesto es precisamente el todo del proceso histórico) no sólo altera decisivamente nuestro juicio acerca del fenómeno singular, sino que con ella experimenta una alteración fundamental la estructura objetiva misma, la naturaleza material del fenómeno singular como tal". (203)

Recuperando la categoría de universalidad los procesos de luchas actuales, de reivindicaciones/reforma realizados en los distintos países constituyen dos paradigmas de justicia, que están mutuamente interconectados, pero a la vez son distintos. Uno que tiene que ver con la redistribución económica, centrándose en dichas desigualdades como ser la explotación, marginación y privación. Mientras el otro paradigma, refuerza la idea del reconocimiento y los desfases son significativos en los aspectos culturales y patrones sociales de representación, interpretación y comunicación.

Siguiendo con esa caracterización Glomba y Ferraro (2010) afirman que: *"En este sentido profundizar la justicia implica contribuir a la construcción de escenarios donde prime lo colectivo, instalando nuevas relaciones de fuerza que amplíen el horizonte de lo posible hoy, poniendo en tensión conceptos declamados que circulan en el contexto actual, pero con perspectivas ideológicas diferentes que en general no son enunciadas, nos referimos a ciudadanía/democracia/participación. Estos conceptos en movimiento pueden fortalecer las necesidades del capital o pueden fortalecer la perspectiva de los derechos humanos"*.(8)

Del fin de las Ideologías a la Utopía como exploración de lo Posible

Recuperando el tópico anterior ¿Cuál es el lugar que le otorgamos a la Utopía? y ¿A qué hacemos referencia cuando hablamos de ella? Podemos destacar tres concepciones sobre la utopía, la primera (en correlación con la primera concepción de la ideología), como lo irreal, de incongruencia

con la realidad, como lo irrealizable. Otra concepción no menos interesante es, si la ideología es legitimación, la utopía es una alternativa del poder existente.

Asimismo y por último, una concepción positiva tiene que ver con la utopía como la exploración de lo posible (mientras que la ideología se configura como integración) y al mismo tiempo pone en cuestión, replica y explora otras formas de la coyuntura actual, conformando la utopía la posibilidad de nuevas formas de poder, de desafío a la autoridad, de sociedad, de configuración de lo público, cuestionando de esta manera el orden presente. Al respecto de estas líneas de reflexión, Paulo Freire (1993) nos decía que *“en la historia uno hace lo posible, y no lo que le gustaría hacer. De un lado yo reconozco que sólo lo posible de hoy puede ser hecho, y no lo que me gustaría hacer. Pero inmediatamente yo hablo de la necesidad de viabilizar lo inviable, lo que significa una pelea permanente para cumplir lo posible ya. Y trabajar en el sentido de tornar posible lo que parece imposible.”* (5)

¿Y qué es lo posible ya? Sería conveniente esta discusión sostenerla en el marco del colectivo profesional como ejercicio necesario para ubicar al trabajo social y su relación con los procesos sociales y los proyectos societales en disputa.

Pensando en los conceptos de Ideología y Utopía como términos re-profesionalizantes, cabe preguntarnos ¿cómo vinculamos nuestras prácticas profesionales con estos conceptos en la actualidad?, ¿Desde qué ideología reconocemos nuestras prácticas?, ¿Las reconocemos?, ¿Opera en nuestro imaginario social nuestras utopías como proyecto profesional en concordancia con el proyecto societario?, ¿Reconocemos nuestra práctica profesional como un acto eminentemente político?

Si pensamos en las transformaciones producidas en la sociedad y el estado desde los noventa a la primera década del siglo XXI, momento en el cual claramente se reconfiguraron las relaciones entre el Estado, mercado y la Sociedad civil, lo que se constituyó como crítica a la realidad existente, como exploración de lo posible en ese

entonces, implicó una relación de subalternidad del Estado al Mercado, del ciudadano al consumidor y de los derechos a la mercancía. ¿Qué ha sucedido en los últimos años? ¿Se ha producido modificaciones sustanciales en estas relaciones?. Entendemos que sí, independientemente de las tensiones, contradicciones existentes que refieren a relaciones de fuerzas, a intereses disputables y disputados, a la conformación o no de sujetos colectivos, a la profundización de los procesos de construcción de ciudadanía y de democracia plena. La reconfiguración de lo público se ubica en ese escenario.

Se trata pues, entendemos de des-mercantilizar y des-familiarizar las necesidades y asumirlas como derechos, recuperando valores tales como los que afirma Montaña (2006): *“la libertad, la democracia sustantiva (y la democratización) y la ciudadanía y su expansión, ampliando los derechos humanos, civiles, políticos y sociales, la justicia social (y la igualdad social, que no se confunde con identidad), las políticas sociales universales, no-contributivas, de calidad y constitutivas de derecho de ciudadanía, la ampliación de la esfera pública, la eliminación de toda forma de explotación, dominación, sometimiento, como sistema de convivencia social y de desarrollo de una ciudadanía sustantiva”*. (128)

Estos fundamentos constituyen parte del proyecto ético político, parte de un proyecto societal y adquieren materialidad en la producción intelectual del trabajo social, en la formación de trabajadores sociales y en la intervención profesional.

El Estado...Mira qué dice y hace y te diré qué es

El ejercicio profesional del Trabajador Social tiene como espacio privilegiado al Estado. Vilas (2004) lo define de la siguiente manera: *“Es al mismo tiempo estructura de poder, sistema de gestión y fuente generadora de identidades. Desde el punto de vista de la política, el Estado es ante todo institucionalización de las relaciones de poder entre fuerzas sociales y de su articulación con el sistema internacional de relaciones políticas, comerciales financieras. Las instituciones políticas y sus formulaciones constitucionales y legales son la expresión de un bloque de poder en el que se conjugan jerarquías de clase, étnico-culturales y de género, entre otras: organi-*

zaciones empresariales y sindicales, movimientos sociales, grupos identitarios. Se expresa a través de mandatos obligatorios (leyes, decretos, sentencias judiciales, reglamentos, etc) dentro de un ámbito territorial delimitado. El Estado es así unidad suprema de decisión respecto de la población de un territorio; es espacio institucional de los acuerdos, conflictos y tensiones entre actores y recurso de poder que convierte en mandatos imperativos las decisiones que en último análisis son siempre referibles a las configuraciones de poder en la sociedad y en las articulaciones internacionales." (68)

¿Qué características reúne hoy este Estado? ¿Es el Estado Benefactor tal cual lo concebimos en nuestra historia; es el Estado Neoliberal tal cual lo concebimos acá cerca y no hace tanto tiempo? O ¿adquiere características nuevas, contradictorias, -pero nuevas- que tensionan en ciertos aspectos el mundo material y espiritual que se nos presentaba como inamovible y naturalizado? Algunas pistas podemos enunciar al respecto que afirman modificaciones: la política en relación a los derechos humanos, la ley de Medios, la privatización de las AFJP, la Asignación Universal por Hijos -ahora extendida- Ley de matrimonio igualitario, una trama discursiva que incorpora términos tales como derechos, igualdad, participación política.

A modo de cierre

El Trabajo Social se vincula firmemente con la ética y la política. Desde allí, nuestra posibilidad de edificar un proyecto que tenga fuerte peso en las esferas de la disciplina ética y de las elecciones políticas, y como fin fundamental, el Ser Humano.

Ante el interés instrumental dominante -en la sociedad, el mercado y el Estado-, se podría asumir una actitud hermenéutica y crítica. Debemos tener en cuenta lo que nos dice Ricoeur respecto de su análisis de la ya clásica polémica entre Habermas y Gadamer, "*La hermenéutica sin un proyecto de liberación es ciega, pero un proyecto de emancipación sin experiencia histórica es vacuo.*" (1995, 319) Es cierto que no estamos ante un proyecto de reconfiguración de lo público sencillo, dado que el sistema de dominación y autoridad es a la vez un sistema

que se reproduce y de resistencia entre dominantes y dominados. Para llevar adelante un proyecto que adquiera ciertos grados de emancipación, hay que establecer dos hechos fundamentales: por un lado, tomar conocimiento de que estamos ante una realidad de dominación asimétrica y sistemática, la que se encuentra institucionalizada y legitimada por el intercambio producido en el mercado. Por otro lado, existe la posibilidad, aún remota, de reconocer esta situación y realizar una transformación. Es factible afirmar, entonces, que, en el primer caso, se trata de un engaño basado en una creencia irracional; mientras que, en el segundo caso, es una ilusión promotora de una esperanza racional.

Ahora bien, para transformar el engaño, la legitimación e integración de la ideología en ilusión racional, es preciso un paso no menor; esto es, en primera instancia, lograr el reconocimiento de una relación desigual. Este punto es fundamental, dado que la motivación de los diferentes actores no convoca a la conciencia. Cabe hacer notar que la motivación empresarial y la de los obreros -por citar sólo una pareja de actores- se han reificado y que la situación de reconocimiento tendería a un proceso de humanización de la relación laboral. Construir una ilusión racional es edificar una utopía autorreflexiva, lo cual adquiere un componente trascendental, ya que ésta es la condición de posibilidad de los sujetos y de la intervención profesional del trabajador social. Esta idea es posible, dado que el sujeto y el trabajador social participan en el proceso de comprensión de la ideología. Dicha actitud de comprensión lleva, en última instancia, a la de autocomprensión, y la comunidad indaga acerca de sus condiciones objetivas y subjetivas, así como cuestionan su lugar en el mundo.

A partir de esta autorreflexión se abren posibilidades hermenéuticas y críticas para la comunidad. Asumiendo que este proceso de auto comprensión se haya plagado de contraposiciones y cruzado por infinidad de intereses en pugna -en términos de Simmel, que el primado de las formas deje de ser patrimonio de la economía-, podemos afirmar que la comunidad tienen posibilidades políticas de efectuar una

mirada crítica en torno del mundo socio-histórico. Una apuesta al trabajo ético y político de la interpretación; a las capacidades de los sujetos y sujetos profesionales; reflexionar

críticamente sobre su ubicación en un mundo históricamente estructurado en base a la desigualdad para establecer nuevas reconfiguraciones de lo público.

Bibliografía

- Benhabid, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. igualdad y diversidad en la era global Cap.3 en De la redistribución al reconocimiento. Cambio de paradigma en la política contemporánea*. Bs. As. Katz Editores.
- Freire, P. (1993). Interrogantes y propuestas, entrevista sostenida con Ana Quiroga, recuperado el 22 de abril, 2011 de en www.elortiba.org/freire.html.
- Glomba, M., La Ferraro, S. (2010) Posibilidades posibles de hoy...tensionar en *3er Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social. Escenario Político de Latinoamérica, el desarrollo del pensamiento crítico en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social*. 1 y 2 de julio, 2010. ISBN 978-950-33-0786-1 cd 363.1 Córdoba.
- Heller, A. (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. pp. 197. Barcelona, Editorial Península.
- Iamamoto, M. (1982) *Servicio Social y División del Trabajo*. Editorial Cortez. San Pablo, Brasil.
- Kosic, K. (1967) *Dialéctica de lo concreto*. Editorial Grijalbo, México.
- Lukacs, G. (1975) *Historia y conciencia de clase*. pp. 203. Barcelona, Editorial Grijalbo.
- Netto, JP (1997) *Capitalismo monopolista y servicio social*, Sao Paulo, Editora Cortez.
- Montaño, C. (2006) Un proyecto para el servicio social crítico. En M. Rozas Pagaza (coord) *La Profesionalización en trabajo social, rupturas y continuidades, de la reprofesionalización en trabajo social a la construcción de proyectos ético-políticos*. Buenos Aires, Editorial Espacio.
- Ricoeur, P. (1995) *Ideología y Utopía*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Vilas, C. (2005) *¿Estado víctima o Estado promotor? El debate sobre soberanía y autonomía en el capitalismo globalizado*. En C. Vilas et al *Estado y política en la Argentina actual*. Editorial Prometeo, Buenos Aires.

Artículos seleccionados
Convocatoria General

Un modelo de intervención social en dos modelos de país ¿Qué hacemos los trabajadores sociales?

Marta Dell'Aglio*

Fecha de recepción: 19 de julio de 2011
Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2011
Correspondencia a: Marta Dell'Aglio
Correo electrónico: martadellaglio@yahoo.com.ar

* Magister en Trabajo Social; PUC, SP, Brasil. Docente de la Carrera de Trabajo Social- FSOC-UBA.

Resumen:

En los años 90 hubo un Estado Presente sustentado por políticas Neoliberales del 76 consolidadas en este período, con un proyecto de país basado en la exclusión social y la distribución inequitativa de la riqueza. Con un gobierno sin garantías constitucionales que gobierna por decreto.

El Trabajo Social siguió el modelo de Estado y de Políticas Públicas de dos maneras; sirviendo a los intereses de la clase dominante en las que el que solicitaba el recurso era "un necesitado" y los que resistieron creyendo que el que pedía era un sujeto de derecho.

En el 2003 un Proyecto de País Nacional y Popular basado en un Estado de Derecho con Garantías Constitucionales y plena vigencia de los Derechos Humanos, civiles, sociales, políticos y económicos. Políticas Públicas dirigidas a la inclusión social y a la generación de puestos de trabajo para recuperar los ingresos genuinos y la categoría de ciudadanía.

Un Trabajo Social donde los que apoyaron aquel modelo se alinean ahora sin más con este nuevo proyecto junto con los que resistieron el de los 90, tanto en la práctica cotidiana como en los ámbitos académicos trabajando en silencio con persistencia y convicción para alcanzar este.

En esta breve síntesis intervienen distintos actores sociales que los 90 intentó hacer invisibles y hoy están plenamente visibles. Intervinieron también dos lógicas de pensamiento y funcionamiento con distintos marcos teóricos y de referencia que dan cuenta de las distintas modalidades de intervención social.

La reflexión final pretende interpelar estos modelos para pensar que hay una sola manera de hacer el trabajo social: es el trabajo comprometido con los sectores populares tomando al que demanda como ciudadano y respetándolo en su dignidad.

Las preguntas ahora son: Qué hacemos los trabajadores sociales, cómo lo hacemos, con quién y para quién? ¿Quién es el que demanda, qué pide y qué le damos?

Palabras clave: Estado Presente - Políticas Públicas - Trabajo Social tradicionales.

Resumo

Na década de 90 houve um políticas do Estado neoliberal apoiados pelo consolidada 76 neste período, com um projeto nacional baseado na exclusão social e distribuição desigual de riqueza. Com um governo sem garantias constitucionais que regem por decreto.

O trabalho social foi modelado em política de Estado e público de duas formas: servindo aos interesses da classe dominante em que o estava solicitando o apelo de "necessitados" e aqueles que resistiram acreditando que ele pediu foi um assunto de direito.

Em 2003, um Projeto de País Nacional e Pessoas com base na regra de direito com as garantias constitucionais eo pleno exercício dos direitos humanos, civis, sociais, políticas e econômicas. Políticas públicas que visam a inclusão social ea geração de empregos para recuperar a renda real e cidadania.

Um trabalho social onde os partidários da linha do modelo já não mais com este novo projeto, juntamente com aqueles que resistiram a 90, tanto na prática cotidiana e na academia trabalhando em silêncio, com persistência e convicção para alcançar este objetivo.

Neste breve síntese envolvendo diferentes atores sociais que 90 tentaram tornar invisível e agora estão totalmente visíveis. As declarações também foram duas lógicas de pensar e trabalhar com diferentes quadros teóricos de referência e que conta para as diferentes formas de intervenção social.

A reflexão final a desafiou estes modelos a pensar que só há uma maneira de fazer trabalho social: o trabalho compromete a tomar os setores populares que a demanda como cidadão e respeitando a sua dignidade.

As perguntas agora são: O que os assistentes sociais fazem, como nós fazemos, com quem e para quem? Quem é a demanda, o que faz eo que damos?

Palavras chave: Situação actual, Políticas Públicas, Trabalho Social

Introducción

En 1995, en el contexto del Proyecto de investigación de Maestría en Trabajo Social, en el marco del convenio celebrado entre la UNLP (Universidad Nacional de La Plata) y la PUC.SP (Pontificia Universidad Católica de San Pablo) Brasil, vinculado al tema de la Intervención del Trabajo Social en el ámbito jurídico, planteo los primeros interrogantes que pude compartir, en el tránsito del Modelo Neoliberal, con pocos pero sólidos compañeros de estudio.

La investigación, que finalizó en el 2000, arrojó interesantes cuestionamientos, respecto de las lógicas de pensamiento y acción del trabajo social y el poder judicial, basados en la interpelación al derecho formal sustentado en la influencia doctrinaria y filosófica del positivismo. De tal modo que se busca el “hecho delictivo” y luego “se aplica la ley” quedando, la mayoría de las veces, el derecho detrás de las necesidades reales de la sociedad. Sin embargo las reglas del derecho son formuladas por los legisladores lo cual nos invita a pensar que a través del poder legislativo el derecho se puede colocar al lado de aquellas necesidades, como da cuenta hoy entre otras cosas la ley de matrimonio igualitario.

Por otro lado, dado que el trabajo social es un accionar político con un sentido y un direccionamiento siempre va a tomar posición al momento de la intervención y esto es lo que da cuenta de las distintas modalidades de intervención. Surge de la investigación claramente que nuestro posicionamiento va de la mano de la Constitución Nacional por entender que cada área de intervención del trabajo social involucra un derecho constitucional cercenado, avasallado, violado, desoído, irrespetado.

Si bien la investigación se hizo en el área de la justicia, las reflexiones se pueden transpolar a las otras aéreas de intervención social: salud, vivienda, educación, recreación, trabajo, familia, niñez y adolescencia. Porque el trabajo social interviene en todos los derechos constitucionales que de alguna manera fueron cercenados, quitados, violados, desoídos, irrespetados, avasallados.

Las conclusiones finales hacen una aproximación a formas de intervención que ponen en cuestión e interpelan los modelos impuestos por las políticas neoliberales para que dejen de llamar al que demanda por su apodo, necesitado, y lo llamen por su nombre propio, ciudadano, ser humano sujeto de derechos.

Ser humano porque a pesar de la exclusión siguió de pie con la esperanza de recuperar lo que intentaron quitarle: la dignidad. Sujeto de derechos porque sus derechos siempre estuvieron legal y legítimamente reconocidos y establecidos en la Constitución Nacional, aunque el modelo se haya encargado de hacerlos invisibles.

Así los primeros interrogantes permitieron arribar a la búsqueda de caminos que intenten transformar los derechos formales en derechos reales, la permanente contradicción entre justicia formal y justicia social que bien sintetiza en un discurso el General Juan D. Perón.

“...Pero lamentablemente en su lugar se dictó primero la ley y luego se crearon los entes y se asignaron las funciones, y en la práctica se verificaba si las funciones asignadas se ajustaban a lo que se quería. Este método juricista ha sido muy útil al estado liberal...”

Este artículo pretende retomar estas búsquedas tratando de profundizar las reflexiones dando cuenta de las lógicas de pensamiento y funcionamiento de dos proyectos de país que logran poner en acción dos modelos de estado, dos modelos de políticas públicas y dos maneras de hacer el trabajo social donde las diferencias esenciales pasan por la reflexión crítica, permanente y comprometida de dos maneras diferentes de recorrer un camino de tanta responsabilidad ético-política, donde nuestras intervenciones tienen un fuerte impacto sobre los actores principales de cada escenario: la persona que demanda.

De tal modo que este artículo propone en un primer momento hacer una breve caracterización de los dos modelos de estado, políticas públicas y trabajo social. En un segundo momento articular aquellos modelos con las modalidades de in-

tervención social en las instituciones cuyo eje se centra en el "sujeto de derechos". Finalmente se proponen algunas reflexiones que generen en el colectivo profesional más que respuestas nuevas, preguntas acerca del ¿Qué hacemos los trabajadores sociales?

Parte I. Dos modelos de país y un estado presente

En los 90 asistíamos a un modelo de país con un proyecto neoliberal herencia de la dictadura militar de 1976. Con un estado presente, cuya presencia se imponía en la evidencia en un estado de derecho con un gobierno elegido democráticamente por el pueblo. Pero un estado sin garantías constitucionales para ese pueblo, con una justicia dependiente del ejecutivo nacional, y un ejecutivo que gobierna por decreto. Con un congreso con débil institucionalidad, crisis de representatividad y legitimidad política. Pérdida de los derechos sociales, económicos, civiles y políticos con la consiguiente pérdida de ciudadanía.

Un proyecto de país que en lo económico consolidó un modelo centrado en el mercado, donde este regulaba hasta las relaciones sociales. El hombre pasó a ser una mercancía y tenía el valor de la moneda. Una política privatista con una inequitativa distribución de la riqueza.

En lo político, con el desmantelamiento de los sindicatos se produjo la despolitización y con ella de la falta de participación ciudadana. Crisis de credibilidad política y representatividad institucional.

En lo social: desocupación. flexibilización laboral, desregulación salarial, políticas sociales focalizadas que lejos de achicar la brecha de la desigualdad produjo una profundización de las mismas y la consiguiente exclusión de nuevos sectores sociales. Pérdida de derechos sociales que transformaron al ciudadano en ciudadano de cuarta o "del no derecho" En este punto quiero llamar la atención del lector respecto a tres cuestiones para retomar en las reflexiones finales:

1- No es cierto como se pretendió hacer creer que había un estado ausente. Muy por el con-

trario había un estado presente que se apoyó en un modelo de país sin un proyecto nacional y popular. Un modelo neoliberal que empieza a debilitarse hasta su caída inexorable que se pone de manifiesto con la crisis del 2001.

- 2- Conviene aclarar que junto con las lógicas de pensamiento y acción que sostuvieron este modelo convivieron otras tratando de resistirlas y combatirlas. Lógicas de pensamiento y acción que resistieron actores sociales concretos, militantes, organizaciones barriales, sociales y también de profesionales, entre ellos nosotros, algunos trabajadores sociales que parecía que íbamos de contramano con este modelo. Parecía no, efectivamente íbamos de contramano. Chocábamos con él. Y por ello pagamos multas, sanciones de algún tipo.
- 3- Es pertinente reforzar aquí la idea de estado presente- Porque caracterizarlo como ausente es negar que hubo un proyecto detrás de cada acción de ese estado, hubo una ideología.

En el 2003 se inicia una etapa de constitucionalización que instala un estado de derecho con plena vigencia de la Constitución Nacional y con ello la independencia de los tres poderes.

Un ejecutivo que elabora proyectos para someterlos a la discusión del legislativo, porque sabe de qué se trata la función, lo hizo, lo peleó, lo defendió y lo respetó. Fue uno de los actores que resistió el modelo anterior. Un legislativo funcionando tanto que por primera vez deja sin presupuesto para el 2011 al ejecutivo nacional. Un judicial que aunque lento se hizo más creíble, poniendo en el centro de la escena el enjuiciamiento a las juntas militares con el procesamiento y condena a los torturadores y represores.

Con todo ello la recuperación de la institucionalidad y un gobierno con un proyecto de país nacional y popular que corre del centro de la escena el mercado y la teoría del derrame, para poner en su lugar la política en el sentido más amplio de la palabra hasta la recuperación de la noción Estado-Nación- "Hoy tenemos Patria" (discurso de la presidenta en Chaco-2011), no es una frase armada sino una historia recuperada.

En lo económico un plan de redistribución más equitativa de la riqueza que incluyó a todos los sectores formadores de precios en el mercado con una política de sustitución de importaciones dirigido a la apertura del mercado interno. Un proyecto de industrialización creciente que genere nuevos puestos de trabajo- La síntesis hoy es Tecnópolis.

En lo social: políticas sociales más redistributivas de inclusión social, generando a través de la economía social, nuevos ámbitos de trabajo con ingresos genuinos, dando un salto cuantí y cualitativo a través de la Argentina Trabaja, plan nacional de empleo con la conformación de cooperativas. Todos destinados a la recuperación de la dignidad a través del trabajo. La asignación universal por hijo que impacta fuertemente en la terminalidad escolar disminuyendo significativamente la deserción escolar. Cambió los planes por restitución de derechos.

Apertura de nuevos ministerios producto de demandas sociales que fueron incorporados a los temas de la agenda pública, tales como el Ministerio de Producción y el Ministerio de Seguridad. En lo político, la política colocada en el centro de la escena permitiendo el disenso, el debate y el consenso, consolidando la participación ciudadana y la democracia. La militancia de los jóvenes poniendo en evidencia la credibilidad de la política. También aquí hay dos cuestiones a señalar para las reflexiones finales:

- 1- Es cierto que con este proyecto de país hay un estado presente que recuperó la credibilidad política y el funcionamiento de las instituciones que conforman el aparato del estado. Puso en el centro de la política, la política de Derechos Humanos con el enjuiciamiento y condena a la junta militar del 1976.
- 2- Porque aquellos actores de los 90 que resistieron y pelearon el modelo ganaron, hoy ya no van de contramano. Hoy todos tienen posibilidad de optar caminos alternativos en todo caso de doble mano, y todos están habilitados para ello, mientras se enmarquen en los parámetros de la Constitución.
- 3- Es oportuno reiterar entonces que hay dos

modelos de país pero un solo tipo de estado: un estado presente con diferentes presencias.

Parte II. Un modelo de trabajo social. ¿Qué hacemos los trabajadores sociales?

¿Qué hacemos los Trabajadores Sociales? Deberíamos saberlo y de hecho lo sabemos Aludimos aquí a la práctica profesional y a las modalidades de intervención. Aunque esos saberes y modalidades se correspondan con diferentes maneras de leer la realidad. Cada uno tiene una modalidad que se sustenta en diferentes marcos teóricos y marcos de referencias. Marcos teóricos que implican una visión de mundo y marcos de referencia que conllevan valores, ideologías y experiencias previas y acumuladas. En este sentido y siguiendo el mismo recorrido de análisis de la primera parte del artículo, haremos una breve reseña de la trayectoria histórica del trabajo social.

En la dictadura se instala un modelo de intervención que se corresponde con aquel proyecto. El trabajo social ejerce fuertemente la función de control y vigilancia para mantener al hombre aislado como sujeto histórico y político aislándolo a su vez de la sociedad. Con un aparato judicial subordinado al poder absoluto de la dictadura militar y sus aparatos de represión.

Por un lado el trabajo social era el instrumento adecuado para ejercer esa función, especialmente en los tribunales. Cabe aclarar que esto fue acompañado por la formación académica que se recibía en la Facultad de Derecho, que imponía una fuerte impronta jurídica.

Por otro lado, quienes se formaron en los 70 resistieron desde un trabajo silencioso y solitario tratando de preservar el derecho a la vida en un contexto de país sin garantías constitucionales. Estos son hoy algunos de los referentes de los procesos de cambios profundos a favor de este proyecto nacional y popular.

En la reapertura democrática el trabajo social por un lado va a retornar a las instituciones para ayudar y asistir al “necesitado”. Con un trabajo

predominantemente individual tratando de reconstruir el trabajo con familias que más tarde se transformaría en el actor socio-político por excelencia de un ideal de trabajo social comunitario.

Esto fue acompañado desde la academia por un proceso de transformación donde se hizo hincapié en la elevación del nivel académico para lo cual se sustituyó el trabajo de base para pasar a la formación de técnicos "capacitados" para elaborar y formular buenos diagnósticos y proyectos fragmentando así los aprendizajes que lejos de formar planificadores para conducir políticas sociales que acompañen las demandas sociales, instrumentó técnicos al servicio de las políticas sociales neoliberales.

De esto da cuenta el viejo plan de estudios, que hoy se pretende reformular, específicamente en el área de las prácticas profesionales que organizó los aprendizajes en torno a la elaboración de diagnósticos y proyectos donde el alumno tenía que aprender a hacerlos en aula, sin importar demasiado cuanto servía a la institución o a las personas a las que estaba dirigida la acción institucional. De modo tal que si la institución no tenía un problema para ser indagado se hacía un relevamiento de las instituciones o bien se formulaba un problema ideal. Motivo de estas reflexiones es que hoy se impone la urgente necesidad de plasmar el nuevo plan de estudios que en sus avances muestra la importancia de la intervención que articule una práctica integrada.

Con ello se reafirmó un trabajo social tecnócrata al servicio del modelo imperante. Sin embargo se hablaba del trabajo territorial como centro y eje de las intervenciones. El territorio era el lugar privilegiado de las acciones del trabajo social, pero a los efectos de realizar diagnósticos con indicadores que dieran cuenta de la pobreza, quizás para dar respuesta a los requerimientos del Banco Mundial.

Por otro lado, continuaban resistiendo aquellos que impregnados de una formación setentista siguieron batallando desde la academia y ahora no tan solos, ni tan silenciosos buscando ese trabajo social que está al lado del pueblo acompañando sus procesos por la inclusión social. Hoy y desde

el 2003, una democracia que se consolida, exigiendo al trabajo social una fuerte presencia en el territorio con políticas asistenciales si, para achicar desigualdades y con una mirada integral de la persona. Hoy el trabajo social habla de sujeto de derechos. Con viejas y nuevas metodologías, confrontándose, que proponen un desafío: una vuelta al trabajo comunitario porque hoy de vuelta hay un proyecto de país nacional y popular.

También aquí la academia acompaña el momento histórico, y se replantea la formación. Pretende un trabajo más cerca del pueblo y se habla de una práctica integrada. Una práctica que haga efectiva las intervenciones, que los alumnos se apropien de los saberes que brindan las instituciones que son centros de prácticas para el desempeño pre-profesional. intervenciones que plasman en forma dialéctica, lo que técnicamente llamamos proceso metodológico del trabajo social.

Aquí otra vez aparece un trabajo social que desde el discurso ahora es progresista porque acompaña una vez más el modelo dominante en el poder, pero que son los mismos que resistían este modelo en los 90 y apoyaban fuertemente aquel, tanto en la práctica como en la academia.

Por otro lado un trabajo social encarnado en los que resistíamos aquellos modelos y creíamos y esperábamos este.

Una pregunta que sigue a la inicial de esta segunda parte es ¿Cómo hacemos el trabajo social? Y aquí me voy a apoyar en las afirmaciones de Raquel Gentile cuando sostiene que:

"La importante tarea política realizada por la profesión, en su ámbito de trabajo, se refiere a las cuestiones de ciudadanía en sus dimensiones civil, económica, social y política...El servicio social no es sólo una profesión viable políticamente, sino, sobre todo, puede contribuir efectivamente a la construcción de un mundo nuevo, libre de opresiones, injusticias, autoritarismos y desigualdades de todo orden..." (1998, 18).

En este que hacemos y como lo hacemos deviene una propuesta metodológica o modalidad de

intervención en la que, siendo el trabajo social un accionar político con identidad, dicho accionar se fundamenta en un marco teórico cuya visión de mundo se enmarca en la concepción de garantizar la plena vigencia de los derechos del hombre y un marco de referencia que se apoyará en los principios de justicia social, libertad y equidad. Por otro lado desde el marco teórico se involucra al sujeto de derechos y desde el marco de referencia a la persona y con ello el respeto a su dignidad.

Es posible que muchos acuerden con este esquema conceptual, de hecho el modelo liberal lo aprueba, pero no todos acordarán en el cómo lo harán en la acción concreta. Este esquema está sintetizado claramente en el libro “La práctica del perito trabajador social, una propuesta metodológica de intervención social”.

Para encontrar unidad de criterio entre lo que pensamos, decimos y hacemos hay que reflexionar sobre este ¿cómo? ¿Cómo hacemos el trabajo social? ¿Cómo hacemos nuestras intervenciones?

La persona que demanda nuestra intervención es un ciudadano al que le han quitado algún derecho. No es un necesitado. No necesita. Viene a pedir, a reclamar lo que le han quitado. Tampoco es un usuario, el usuario es el que usa algo y si no lo tiene no lo puede usar, mucho menos será un beneficiario, el beneficiario es el que se beneficia de algo, ¿qué beneficio es tener que pedir?

En todos los casos los términos colocan al que demanda en una situación desventajosa. Es el que por haber quedado excluido tiene que pedir un favor y además agradecer. Y si a esto le sumamos los prejuicios del profesional o técnico que piensa que pide en todos lados, porque está acostumbrado a que le den, a que le regalen estamos entonces estableciendo una relación de poder tan desigual que seguramente aquel quedara ubicado en el lugar del sometido, no porque quiso sino porque ahí lo colocamos nosotros.

Es entonces la concepción de ciudadano que va a interpelar fuertemente a la de necesitado, tema que Eva Perón sintetiza en su frase: “donde hay

una necesidad nace un derecho”, entonces si el derecho está no existe la necesidad.

De ahí que nuestras acciones estarán dirigidas a responder a la demanda a partir de generar vínculos de confianza mutua facilitando el acceso a la satisfacción de la misma. No olvidemos que tener la posibilidad de decidir nos adjudica una cuota de poder y con él la posibilidad de satisfacerla o no de manera discrecional.

Por otro lado según el lugar que ocupe el trabajo social en las instituciones será la profundización en las reflexiones sobre estos cuestionamientos al momento de la intervención.

Es muy probable que si estamos en un lugar de gestión, nos resulte más complejo identificar la demanda dada la distancia que interpone el aparato burocrático. Sin embargo al tener presente el lugar desde el cual podemos intervenir nos exigirá mayor compromiso en la reflexión.

Porque aquí tenemos la obligación, la responsabilidad y el desafío en los escritorios de leer los papeles visualizando el territorio, sus actores y los problemas que se identifican en ellos. Siempre teniendo presente la confrontación en algún momento y de alguna manera con la realidad que los involucra.

Para interpelar nuestras prácticas hay que decir que la trayectoria histórica del trabajo social indica que este ha adherido siempre a los intereses de las clases dominantes, por lo tanto no se ha desarrollado una conciencia social en el colectivo profesional que permita desarticular definitivamente estas prácticas conservadoras buscando modelos que refuercen nuestra identidad profesional.

Me parece oportuno citar nuevamente a Raquel Gentile; “La efectividad y la eficacia del proceso del trabajo profesional se realiza por la capacidad de garantizar los derechos constitucionales y/o de transformar las intenciones de esos derechos en derechos efectivos de los ciudadanos...”

De lo que se trata en última instancia es de transformar los derechos formales en derechos reales y la justicia formal en justicia social.

Ahora quiero remarcar dos cuestiones fundamentales:

- 1- Para problematizar nuestro accionar no es central la discusión asistencialismo- prevención, promoción, sino replantear los modelos de intervención social interpelando los marcos teóricos y de referencia
- 2- En los dos modelos de estado y de políticas sociales es posible intervenir con la misma modalidad, lo que seguramente en uno de los dos modelos traerá consecuencias.

¿Qué estado? ¿Qué trabajo social?

Los títulos del artículo dan lugar a las presentes conclusiones. Como dice Thwaites Rey en su libro "Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas: ¿Qué estado para que proyecto de país?". Nosotros podemos concluir que cada vez que hay estado, siempre habrá un estado presente direccionado por un proyecto de país.

-En los 90 esta presencia, siguiendo el modelo neoliberal acentuó la exclusión social, el trabajo social, acompañando ese modelo, y bajo el manto de un discurso progresista formó desde la academia trabajadores sociales tecnocráticos para trabajar en la inclusión social haciendo diagnósticos y proyectos. Pretendiendo un trabajo comunitario se basó en investigaciones que lograban hacer relevamientos barriales o proyectos que poco servían a las instituciones y a la gente.

Pero también estaban los que resistieron tanto en la academia como en el trabajo cotidiano, proponiendo en la primera un corrimiento de la investigación en la práctica para colocar en su lugar la intervención, modelo que fue negado, y resistido durante diez años, hasta encontrar hoy su lugar. En el segundo, la practica generando espacios de discusión y reconstrucción de la ciudadanía mirando siempre al que demando como sujeto de derechos, poniendo a la familia

como el actor socio-político principal para dicha reconstrucción.

El 2003 un proyecto de país nacional y popular que llevó adelante una política de redistribución más equitativa de la riqueza direccionada a la inclusión social. El trabajo social ahora sale a la vanguardia, ahora es un trabajo social progresista que acompaña al pueblo en sus demandas, ahora si mira al sujeto de derechos, ahora propone como novedoso un plan de estudios que mire una práctica integrada, casi el mismo que resistiera diez años atrás.

Hoy resulta sencillo sostener un discurso que articule las políticas públicas, con políticas sociales más universales, con un estado generador de inclusión social y un trabajo social más progresista.

Quiero decir finalmente, que este modelo de país fue deseado, anhelado y construido por aquellos que en los 90 fueron resistiendo desde las instituciones y la academia el modelo imperante. Junto a ellos el trabajo social ocupó el mismo lugar. Este modelo no fue casual, fue construyendo de a poco y desde abajo por los mismos de siempre. Estos eran y son los que fueron tenaces y perseverantes, los que tuvieron y mantuvieron ideales, utopías y nostalgias de un proyecto nacional, los que tuvieron convicciones.

Por los que hoy no están pero dejaron sus legados, por los que fueron coherentes con sus principios y siguieron peleando contra las injusticias, por los que creyeron en la gente y en las instituciones, por los que sabían que la política es el principal motor de una nación libre e independiente.

Lejos de ser este artículo un producto acabado es una humilde contribución para repensar nuestras acciones: ¿Qué hacemos, cómo lo hacemos, para qué y para quién lo hacemos? Hoy hay mucho por hacer y mucho para problematizar, pero hoy también hay mucha esperanza, hay futuro, hay un porque hacer las cosas. Vale la pena.

Bibliografía

- Barg, L. (2003) Los vínculos familiares. Reflexiones desde la práctica profesional del trabajo social. Editorial Espacio.
- Barreix, J y otros (1995) *Método y Metodología en trabajo social*. Editorial Humanitas Buenos Aires
- Berger y Luckman (1995) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Dell'Aglio, m. (2004) *La Práctica del Perito Trabajador Social. Una propuesta Metodológica*. 1ra edición. Buenos Aires. Editorial Espacio.
- Donzelot, J. (1996) *La policía de familia*. 2da.edición. Editorial Río de Janeiro.
- Foucault, M. (1995) *La verdad y las formas Jurídicas*. Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1996) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.
- Funes, E. y otros (1998) *La crisis del lazo social. Durkheim, cien años después*. 1ra.edición. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Gentile, R. (1998) *Representacoes e práticas identidade e proceso de trabalho no serviço social*. Veras Editora. Sao Paulo.
- Jelin, E. y otros (1996) *Vida cotidiana y control institucional en la Argentina en los años 90*. 1ra.edición. Grupo Editor Latinoamericano.
- Nun, J. y otros (2008) *Territorios, identidades y federalismo*. Editorial Edhasa.
- Perón, J. D. (1983) *La Comunidad Organizada*. Ediciones Realidad Política
- Rosanvallón, P. (1995) *La Nueva Cuestión Social. Repensar el Estado Providencia*. Ediciones Manantial
- Rozas, M. (2004) *Metodología de trabajo social. Una propuesta metodológica*. Editorial Espacio.
- Sautu, R. (2005) *Todo es teoría- Objetivo y métodos de investigación*. 1ra.edición. Ediciones Lumiere. Buenos Aires.
- Thwaites R y otro (2005) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas*. 1ra.edición. Buenos Aires. Editorial Prometeo.

Artículos seleccionados
Convocatoria General

Familia, un campo de relaciones

Liliana Barg*

Fecha de recepción: 14 de diciembre de 2011
Fecha de aceptación: 14 de febrero de 2012
Correspondencia a: Liliana Barg
Correo electrónico: lilibarg@hotmail.com

* Docente - Magister en Trabajo Social. Institución: Hospital Universitario. Mendoza. Argentina.

Resumen:

El motivo de este trabajo es aportar al debate teórico en relación a la intervención con familia en las instituciones en la actualidad, dado que la pregunta que debemos realizarnos es si las nuevas modalidades de vivir en familia se han incorporado en las prácticas profesionales o si subyacen aún las modalidades de entender a la familia según modelos o mandatos tradicionales.

Para analizar estos aspectos hay que tener en cuenta que la familia autoritaria de otros tiempos, la familia triunfal o melancólica de no hace mucho, fueron sucedidas por una familia con diferentes formas de organización, con fracturas internas o rupturas y con diversos modos de vivir en ella.

Los ejes centrales del trabajo tienen que ver con los conceptos de Bourdieu en relación a la familia como campo de relaciones y como cuerpo, con los vínculos familiares desde una perspectiva psicoanalítica, la prohibición del incesto y las formas de acceso a la paternidad o maternidad en parejas homosexuales.

La propuesta es que para intervenir con familia, es importante incluirnos en los debates teóricos actuales para que las prácticas profesionales puedan ser redefinidas a la luz de las nuevas formas de vivir en familia que nada tienen que ver con los modelos tradicionales.

Palabras claves: Familia - Relaciones - Intervención.

Resumo

Família, um campo de relações

O motivo deste trabalho é contribuir ao debate teórico em relação à intervenção com família nas instituições na actualidade, dado que a pergunta que devemos nos realizar é se as novas modalidades de viver em família se incorporaram nas práticas profissionais ou se subyacen ainda as modali de entender à família segundo modelos ou mandatos tradicionais.

Para analisar estes aspectos há que ter em conta que a família autoritaria de outros tempos, a família triunfal ou melancólica de não faz muito, foram sucedidas por uma família com diferentes formas de organização, com fracturas internas ou rupturas e com diversos modos de viver nela.

Os eixos centrais do trabalho têm que ver com os conceitos de Bourdieu em relação à família como campo de relações e como corpo, com os vínculos familiares desde uma perspectiva psicoanalítica, a proibição do incesto e as formas de acesso à paternidad ou maternidade em casais homossexuais.

A proposta é que para intervir com família, é importante nos incluir nos debates teóricos actuais para que as práticas profissionais possam ser redefinidas à luz das novas formas de viver em família que nada têm que ver com os modelos tradicionais.

Palavras claves: Família - relações - intervenção

Introducción

Al interrogarnos en relación a los cambios que se dan en la sociedad en los últimos veinte años, en el contexto socio-cultural, en los escenarios políticos y económicos en los que se desarrolla la vida humana, sabemos también de las modificaciones y nuevas organizaciones que han dado al interior de los andamiajes familiares.

El motivo de este trabajo es precisamente aportar al debate teórico en relación a la intervención con familia en las instituciones en la actualidad, ya que nos preguntamos si las nuevas modalidades de vivir en familia se han incorporado en las prácticas profesionales o si subyacen aún las formas de entender a la familia según modelos o mandatos tradicionales.

Para analizar estos aspectos hay que tener en cuenta que la familia autoritaria de otros tiem-

pos, la familia triunfal o melancólica de no hace mucho, fueron sucedidas por una familia con diferentes formas de organización, con fracturas internas o rupturas y con diversos modos de vivir en ella. (Kleiman, S. 2009)

Si bien consideramos que una familia no es una unidad homogénea, por el contrario, es heterogénea y abierta al intercambio, la sociedad de consumo apunta a homogenizar a todos como sujetos de demanda, como clientes o nichos de mercado, priorizándose al consumidor por sobre el ciudadano.

El acceso a la tecnología, internet y las comunicaciones, han modificado las relaciones con los otros sustancialmente. Las personas se informan por esta vía, compran mercaderías, leen, viajan por el mundo, discuten los diagnósticos del médico, rechazan determinados tratamientos o medicamentos, juegan en forma interactiva y los

más jóvenes chatean, estudian, escuchan música y mandan mensajes de texto todo en forma simultánea ante los ojos asombrados de los más grandes. (Bauman, Z.2010)

En este sentido, coincidimos con Bourdieu (que hace suyo un concepto de Marx en Grundrisse) que la sociedad no se compone de individuos aislados, más aún en la era de internet, sino que expresa la suma de los vínculos y de las relaciones en que están insertos los individuos y lo hace patente en el hecho de que sus dos conceptos centrales, habitus y campo, designan nudos de relaciones. Destruye así la noción hueca de sociedad sustituyéndola con las de campo y espacio social.

Según él una sociedad diferenciada no forma una totalidad única integrada por funciones sistemáticas, una cultura común, conflictos entrecruzados o una autoridad globalizante, sino más bien consiste en un conjunto de esferas de juego relativamente autónomas que no podrían reducirse a una lógica societal única ya sea de los capitalismos, de la modernidad o de la posmodernidad. (Bourdieu, P.2005)

Más aún en esta época donde no existen fronteras y es la era de las comunicaciones, se da el intercambio entre personas a veces muy distanciadas geográficamente. Así, un campo está integrado por un conjunto de relaciones históricas objetivas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o de capital) mientras que el habitus alude a un conjunto de relaciones históricas depositadas en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción.

Cada campo prescribe sus valores particulares y posee sus propios principios regulatorios. Estos principios definen los límites de un espacio socialmente estructurado donde los agentes luchan en función de la posición que ocupan en dicho espacio, ya sea para modificarlo, ya sea para conservar sus fronteras y configuración.

Un campo es del mismo modo que un campo magnético, un sistema estructurado de fuerzas

objetivas, una configuración relacional dotada de una gravedad específica capaz de imponerse a todos los objetos y agentes que penetran en ella. De la misma manera que un prisma, cualquier campo refracta las fuerzas externas en función de su estructura interna, la cual explica por qué los efectos generados dentro de los campos no son ni la mera suma de acciones anárquicas, ni el resultado integrado de una intención concertada, aunque a veces tenga toda la apariencia de serlo. (Sapiro, 2005)

El campo familiar es, simultáneamente un espacio de conflictos y competición, en analogía con un campo de batalla en el que los contendientes rivalizan por establecer un monopolio sobre el tipo específico de capital eficiente en él: la autoridad cultural en el campo artístico, la autoridad científica en el campo científico, la autoridad sacerdotal en el campo religioso, la autoridad familiar en la familia, etc.

Conforme progresan estas luchas se modifica la distribución y el peso relativo de las formas de capital y se modifica la estructura del campo. Esto le da a cualquier campo un dinamismo y una maleabilidad histórica que escapan al rígido determinismo del estructuralismo clásico.

Por ejemplo, en relación al juego burocrático, aludiendo a la lógica organizacional particularmente rígida de las burocracias públicas, siempre existe un margen considerable de incertidumbre e interacciones estratégicas. Es decir, que cualquier campo se presenta como una estructura de probabilidades, recompensas, ganancias o sanciones, que siempre implica cierto grado de indeterminación.

El espíritu de Familia

Es en función de estas consideraciones que Bourdieu sostiene que la familia es una ficción, un artefacto social, una ilusión en el sentido más corriente del término, pero una ilusión bien fundada porque nos ha sido inculcada a través de una labor de socialización llevada a cabo en un universo organizado según la división en familias.

Este principio de construcción es uno de los elementos constitutivos de nuestro habitus. El habitus no es propiamente un estado del alma, es un estado del cuerpo, es un estado especial por el cual las condiciones objetivas se incorporan y se convierten así en disposiciones duraderas, maneras duraderas de mantenerse y de moverse, de hablar, de caminar, de pensar y de sentir que se presentan con todas las apariencias de la naturaleza. El habitus es producto de la historia, perdurable, pero no inmutable.

El habitus es lo que permite a los agentes enfrentar situaciones muy diversas. Lejos de ser una invariante antropológica esta estructura profunda es una matriz generativa históricamente constituida con arraigo institucional y por lo tanto socialmente diferenciada. Las estrategias por él gestionadas son sistemáticas pero son desencadenadas por el encuentro con un campo particular. El habitus es creador, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras.

Los conceptos de habitus y campo son relacionales, puesto que solo funcionan a plenitud uno en relación con el otro. Un campo no es una estructura muerta o sea un sistema de lugares vacíos, sino más bien un espacio de juego que solo existe como tal en la medida en que existan igualmente jugadores que participen en él, que crean en las recompensas que ofrece y que persigan activamente el juego. De allí que una teoría adecuada del campo se remita por necesidad a una teoría de los agentes sociales.

Pensar en términos de campo significa pensar en términos de relaciones. Lo que existe en el mundo social son relaciones, no interacciones o vínculos intersubjetivos entre agentes, sino relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y de la voluntad individuales como diría Marx.

En términos analíticos, el campo familiar puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes, miembros de un grupo

familiar o instituciones. Estas relaciones se establecen ya sea por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo y de paso por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (de dominación, subordinación, de igualdad etc.) Por ejemplo el campo artístico, religioso o económico obedecen a lógicas distintas: el campo económico surgió históricamente como un universo en el cual según se dice los negocios son los negocios y donde las relaciones de parentesco, amistad y amor están en principio excluidas. El campo artístico por el contrario se constituyó gracias a la negación o inversión de la ley de la ganancia material. El campo familiar se constituye en base a relaciones afectivas y de parentesco y en donde se juegan diferentes posiciones en función del capital de que dispone cada uno de los miembros del grupo.

En efecto se puede comparar el campo a un juego, así tenemos apuestas que son en lo esencial resultado de la competición entre los jugadores, es decir, los jugadores están atrapados por el juego.

En el caso de la familia, para existir y subsistir debe afirmarse como cuerpo (integrado, estable constante), tender a funcionar como un campo, manteniendo sus relaciones de fuerza física, económica y sobre todo simbólica (vinculadas, por ejemplo al volumen y la estructura de los capitales poseídos por los diferentes miembros) a través de las luchas por la conservación y por la transformación de esas mismas relaciones de fuerza.

La familia entonces es producto de un verdadero trabajo instituyente, al mismo tiempo ritual y técnico, procurando instituir sentimientos y pautas que aseguren la integración, lo que le da condición de existencia, cohesión y persistencia a esa unidad.

Los ritos de institución (el casamiento, las celebraciones, los viajes, las fotos) van a constituir a la familia como una entidad unida, integrada,

unitaria y por lo tanto estable, constante, indiferente a las fluctuaciones de los sentimientos individuales. La familia es el lugar por excelencia de la acumulación de capital de diferentes especies y de la transmisión entre generaciones: la transmisión del nombre de familia, el apellido, elemento principal del capital simbólico hereditario; la transmisión del patrimonio, elemento central del capital económico y simbólico.

De este modo el grupo perpetúa, mejora o pierde su posición de clase, de acuerdo con el resultado de una gestión colectiva del capital familiar y la familia legítima es un privilegio instituido en norma universal.

La construcción de un espíritu de familia, del sentimiento familiar como principio afectivo de cohesión social es un principio construido socialmente que instituye el funcionamiento como cuerpo a un grupo que, de otro modo, tiende a funcionar como campo. Tan solo a expensas de un trabajo constante las fuerzas de fusión (ante todo, afectivas) llegan a contrarrestar o a compensar las fuerzas de fisión o de ruptura. (Bourdieu, 2011)

La familia cumple un rol determinante en el mantenimiento y reproducción del orden social, porque el Estado tiende a favorecer una determinada forma de organización familiar a través de sus mecanismos de socialización. Pero no puede ser el resultado de pronósticos o efectos probables que se toman de acuerdo a un cierto número de indicadores de conformidad con la idea oficial de familia normal, que supuestamente marca la probabilidad de éxito según se cumpla con esta o aquella acción.

Esta orquestación objetiva es la que funda la creencia de que la familia es lo más natural y universal de la experiencia humana. Esta naturalización de la familia oculta lo que tiene de creación arbitraria que ha dado lugar a los modelos que sostienen el orden social y sobre los que se apoyan las estrategias de reproducción social.

Entre todos los grupos humanos, la familia desempeña un papel primordial en la transmisión de

la cultura, en el mantenimiento de ritos y costumbres, en la conservación de las técnicas y del patrimonio.

La familia predomina en la educación inicial, la represión de los instintos, la adquisición de la lengua a la que se designa como materna. De este modo gobierna los procesos fundamentales del desarrollo psíquico y la organización de las emociones.

De esta forma instaura una continuidad psíquica entre las generaciones cuya causalidad es de orden mental y es lo que posibilita la transmisión de la cultura.

La prohibición del incesto

Es importante analizar la norma de la prohibición del incesto, ya que más allá de la diferencia sexual existe este principio diferencial cuya aplicación asegura el paso de la naturaleza a la cultura y es lo que define el modo de establecimiento de lazos matrimoniales entre los grupos sociales lo cual supone que las familias solo pueden aliarse unas a otras y no cada una por su cuenta.

Esta ley universal se explica, según Levi-Strauss (1969), a través de la necesidad de toda cultura de basarse en un sistema de intercambios para el cual la circulación de parientes es la piedra angular. Es decir es una ley que obliga a los individuos a donar a los miembros de un grupo para ampliar el círculo de parientes y no solo para prevenir defectos posibles de la descendencia incestuosa que tiene que ver solo con cuestiones de reproducción.

La prohibición del incesto no es una ley escrita, es una pauta cultural. Regula la endogamia y la exogamia, implica buscar el objeto de amor fuera de la familia. (Levi-Strauss, 1969)

No solo remite a la sexualidad, sino también al derecho de tener hijos y a ejercer la maternidad y la paternidad. Tanto el incesto como la violencia familiar muestran que la implantación de las leyes culturales no puede quedar reducida a una tarea exclusiva de la familia. En este sentido el

incesto no expresa solo una patología o un delito individual sino un síntoma social. Por ello cuando el incesto aparece estos síntomas evidencian que toda familia es en sí misma fallida, si se la pretende como un sistema autónomo de reglas. (Calmels, 2007)

Por lo tanto el problema del incesto, debe abordarse de manera urgente resituando el plano de análisis en nuestra cultura y sus formas de instituir las reglas. Pero para ello será necesario que a la vez interroguemos las propias teorías y las propias prácticas sociales.

En las familias donde se ha dado el incesto o situaciones de abuso sexual, el equipo profesional debe pensar cuando es el momento adecuado para iniciar un tratamiento y preguntarse si éste ha sido pedido, o si todavía no ha sido sintomatizado. El suceso en tanto que real, ha conmovido algún aspecto de la estructura o la estructuración y es necesario poder localizarlo.

Pero ¿en qué tiempo hay que hacerlo? ¿Sirve adelantarse o tratar algo cuando no ha sido incorporado al mecanismo de los registros simbólicos, imaginarios y reales? Tal vez aquí es donde aparece el valor de la intervención judicial, representada en acto, que ordena, tranquiliza, hace un corte necesario para la elaboración de lo acontecido.

En primer lugar, la reparación es simbólica, porque no se logra reparar aquello que se ha perdido, sino lo que lo representa. No puede jamás cubrir la integralidad de perjuicios sufridos por la víctima, ya que produce un daño en sí irreparable.

No se repara restableciendo el statu quo ante, sino que se construye otra cosa, algo nuevo (Laplanche, 1984). En este caso, esa otra cosa está más vinculada al acto de justicia que a la restitución de lo perdido.

En segundo lugar, la justicia produce, propicia, obliga a generar un acto reparatorio por parte del culpable de los delitos. Pero el efecto de reparación, ya no depende directamente de la justicia,

sino de la dinámica psíquica de la víctima. La reparación, como operación psíquica dependerá de la forma de metabolización que la víctima pueda realizar respecto de ese acto reparatorio y requiere de intervenciones especializadas que se den en el momento adecuado.

Cuando se sanciona el delito, y se procede a reparar simbólicamente a la víctima, el efecto del reconocimiento social y público del daño producido, además de ser un acto de justicia, atenúa considerablemente el sufrimiento. Este sufrimiento jamás será atenuado, ni la reparación será posible, si la justicia no vela por el conocimiento de la verdad, si el responsable no resulta sancionado. (Calmels, 2007)

Con respecto a la intervención de los profesionales sabemos de la necesidad que tienen las personas involucradas en este tipo de conflictos de que tanto el profesional de Trabajo Social como el de Psicología determinen como fueron en realidad los hechos y tratan de alinear a estos profesionales como aliados a su causa.

Es por eso que hay que tener en cuenta, sobre todo en familias en litigio que las denuncias sobre situaciones de abuso sexual pueden ser:

- Verdaderas: Si el procedimiento de la denuncia y la evaluación se hace en forma correcta llegamos a una comprobación del hecho denunciado. En estos casos se presentan testigos, informes médicos, verbalizaciones claras de los niños, lesiones comprobadas por médicos, psicodiagnósticos realizados con cuidado.
- Falsas: Son las directamente relacionadas con una mala intención hacia el denunciado. En estos casos aparece el odio o la venganza de un miembro de la pareja o de algún familiar para alejar al niño@ supuestamente víctima de quien ha sido denunciado.
- Erróneas: Estas representan un importante porcentaje de las denuncias por abuso sexual realizadas. El denunciante cree realmente que el hecho ocurrió. Es la mirada o el significado que le da uno de los padres de algún o algunos

acontecimientos, frases, canciones o juegos que los niños realizan (Husni, 2008)

Dada la complejidad de estas denuncias, es importante considerar que el equipo interdisciplinario debe poseer habilidades y destrezas para mantener la objetividad, resignificar el conflicto, realizar una mirada circular con los testimonios de diferentes actores y personas que rodean a la familia.

Los vínculos familiares

En la actualidad son habituales las consultas por situaciones de estupor o perplejidad de los padres respecto de los hijos o de los hijos respecto de sus padres. Las instituciones disciplinarias, al decir de Foucault, están en plena transformación.

Existe un desconcierto en el cual no solo son perturbadoras las conductas de los niños y de los adolescentes por su rebeldía, agresión u oposición, sino porque el terreno que se pisa es poco seguro.

Una característica adscripta a lo parental, era al menos parecer muy seguro en sus ideas y esto ha cambiado, ya no es época de certezas.

La idea de construir los vínculos desde un nuevo lugar requiere dejar el lugar del saber hegemónico o de un saber preestablecido lo que no significa desconocerse en una posición de padre o madre o hermano sino generar otros modelos de identificación y de ejercicio de la función. (Barg, 2009)

Es decir las situaciones requerirán diferentes modos de intervenir, sin remitir a una ley general de cómo se abordan situaciones problemáticas, sino construyendo la historia con el otro, teniendo en cuenta cada familia particular.

El hecho de tener un hijo no convierte a un sujeto en padre o madre desde el punto de vista de los vínculos. Ese lugar debe ser habitado, construido, hecho y por lo tanto marca, afecta, perturba. Por lo tanto, no hay un modelo único válido de grupo familiar, de cómo ser madre o padre o

hijo. Supone reconocer lo semejante, lo diferente, lo ajeno y hay muchos modos de acceder a la parentalidad, no solo la tradicional: fertilización asistida, gestación por sustitución, adopción, homoparentalidad, monoparentalidad. Por lo que es necesario la actualización de marcos legales y éticos para el abordaje de las nuevas formas de vivir en familia.

Comaternidad y copaternidad

Existen transformaciones culturales claves producidas en las últimas décadas que ponen en jaque la representación biológica del parentesco:

- Un nuevo modo de contraer alianzas.
- Modificaciones en las formas de reproducción de la especie por la innovación de las tecnologías reproductivas que requieren de nuevos marcos legales.
- Queda disociada la reproducción biológica de la especie de las prácticas sexuales de los sujetos.

La diferencia anatómica entre los sexos, que en una concepción tradicional sería necesaria para todas las diferencias imaginarias o simbólicas, en las parejas homosexuales se transmite igual al niño porque lo que permanece invariable es la realidad biológica de la fabricación del ser humano que siempre es la unión de dos células diferentes. (Derrida y Roudinesco, 2009)

Respecto a la diferencia sexual, hay que decir que la homosexualidad no es indiferencia ya que pueden darse variadas configuraciones familiares en esta modalidad de relación.

El modelo dominante de pareja, comprende, induce o incluye otro tipo de parejas como la pareja homosexual que puede conservar y ejercer las funciones más tradicionales (la función materna o la función paterna).

En este sentido para la socialización futura de un niño es necesario que quien cumpla la función materna de lugar al tercero encarnado primero por el padre o por el que ocupe simbólicamente el lugar de padre, el del diferente, cualquiera sea su sexo.

La función materna o paterna indica un lugar y una función. Se puede estar en el lugar de padre o madre, pero no ejercer la función si no se cumple con la actividad atribuida o puede no estar el padre o la madre y otro cumplir con la función, independiente del sexo.

Identificar un genitor no equivale a designar un padre. El padre es quien reconoce a su hijo/a y la madre quien reconoce a su hijo/a, no solo de manera legal. En este sentido, es fundamental revisar a partir de la sanción del matrimonio igualitario, las prácticas profesionales, las leyes y la bioética en materia de adopción y de accesibilidad a técnicas reproductivas para incluir a todos los sujetos que desean ejercer la maternidad o la paternidad.

Bibliografía

- Barg, L. (2004) Los vínculos familiares. Reflexiones desde la práctica profesional. Editorial Espacio. Buenos Aires.
- Barg, L. (2009) Las Tramas familiares en el campo de lo social. Editorial Espacio, Buenos Aires.
- Bauman, Z. (2010) La Globalización. Fondo de cultura económica, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1997) El espíritu de familia. En Razones Prácticas. Editorial Anagrama, Barcelona España.
- Bourdieu, P. (2005) Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2010) La miseria del mundo. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2011) Las estrategias de la reproducción social. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Champagne, Pinto y Sapiro. (2005) Pierre Bourdieu sociólogo. Nueva visión, Buenos Aires.
- Si un niño lo desea, debe tener derecho absoluto a su historia y a su identidad ya que se sabe que de todas maneras la verdad se inscribe en el inconsciente, pero lo que es importante para la salud psíquica de un niño/a es que se sienta seguro de su padre es su padre y su madre es su madre. (Roudinesco, 2007)
- Por lo tanto, para intervenir con familias, debemos incluirnos en los debates teóricos actuales para que las prácticas de los profesionales de Trabajo Social puedan ser redefinidas a la luz de las nuevas formas de vivir en familia que ya es conocido, poco tienen que ver con los modelos tradicionales.
- Calmels, J. y Mendez, M.L. (2007) El incesto, un síntoma social. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Derrida, Jacques/Roudinesco, E. (2009) Y mañana, qué... Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Husni, A. y Rivas F. (2008) Familias en litigio. Editorial Lexis Nexis. Buenos Aires.
- Kleiman, S. (2009) Infancias, adolescencias, familias. En Práctica hospitalaria en Salud Mental Pediátrica. Del Hospital Ediciones. Buenos Aires.
- Levi-Strauss, C. (1969) Las estructuras elementales del parentesco. Editorial Paidós, Barcelona. España.
- Levi-Strauss, C. (1976) La Familia. En: Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia Cuadernos de Anagrama, España.
- Roudinesco, E. (2007) La Familia en desorden. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Recuperando historia

Polisemia, polifonía y policromía de la educación popular

Discurso y acción política

María Cristina Melano*

Fecha de recepción: 4 de mayo de 2012
Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2012
Correspondencia a: María Cristina Melano
Correo electrónico: mcmelano@gmail.com

* Profesora Titular de la Asignatura Técnicas de Intervención Complementarias, Carrera de trabajo social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Resumen:

El artículo señala la preocupación que existió en torno a la educación en los momentos fundantes de las naciones latinoamericanas. Identifica los móviles que orientaron a la educación popular (en adelante EP), asimilada a la educación pública y a la instrucción pública en Argentina en diferentes etapas históricas: en la visión sarmientina, en el proyecto oligárquico liberal de 1880, en la gestión de Hipólito Yrigoyen y durante la vigencia del peronismo entre 1945 y 1955.

Referencia diferentes acepciones del término, incursionando en el nuevo sentido que se le confiere en Latinoamérica con los aportes de Paulo Freire, asociado a la educación no formal de adultos. Informa sobre diversos contenidos de la EP, describe algunos antecedentes en Argentina, así como vertientes teóricas de las que se nutrió a mediados de los sesenta y mediados de los setenta del siglo XX.

La trayectoria enuncia los cambios operados hasta nuestros días, incluyendo paralelamente la mirada sobre los sujetos y la mirada de los sujetos.

Al respecto, describe la relación existente entre el discurso de la EP en su vertiente latinoamericana y algunas de las prácticas desplegadas por los movimientos sociales en nuestro medio a partir del gobierno de Néstor Kirchner

Palabras claves: Educación Popular - Concepciones - Miradas sobre y de los sujetos

Resumo

O artigo sinala a preocupação que existiu em torno à educação nos momentos fundantes das nações latino-americanas. Identificam-se os motivos que norteará a educação popular, (EP) assimilada à educação pública é-a instrução pública em Argentina nas diferentes etapas históricas: na visão sarmientina, no projeto oligárquico liberal de 1880, na gestão de Hipólito Yrigoyen e durante a vigência do peronismo entre 1945 e 1955. Referencia a diferentes significados do termo, incursionando no novo sentido que se lhe confere em Latino América com as contribuições do Paulo Freire, associado à educação no formal de adultos. Informa sobre diversos conteúdos da EP, descreve alguns antecedentes na Argentina, assim como aspectos teóricos dos que se nutri-o em meados dos 60 e meados dos 70 do século XX. A trajetória define as mudanças até os dias atuais, incluindo um olhar paralelo sobre os sujeitos é-o olhar dos sujeitos. Ao respeito, descreve a relação existente entre o discurso da EP em sua vertente latino-americana e algumas das práticas implantadas pelos movimentos sociais em nosso meio a partir do governo do Néstor Kirchner.

Palavras chave: Educação Popular- Concepções- Olhares sobre s dos sujeitos

Introducción

La educación de las mayorías constituyó y constituye un problema significativo para las clases populares, para intelectuales, pedagogos y sectores dirigentes.

La temática de la Educación Popular, tanto desde su asimilación con la educación e instrucción pública como desde sus visiones y prácticas latinoamericanas, ha sido objeto de atención de nuestra cátedra en la asignatura Técnicas de Intervención Complementarias, en tanto la profe-

sión presenta una dimensión educativa en sus intervenciones (Sánchez, D. y Valdez, X. 1987), que fue instituida desde sus momentos fundantes, en los inicios de su proceso de profesionalización por Mary Richmond. La educación es un derecho irrenunciable y el campo educativo (formal y no formal), constituye un espacio privilegiado de inserción laboral y de aprendizaje en acción para los trabajadores sociales, dadas sus posibilidades de trabajar con unidades de intervención grupal, familiar, institucional, barrial, desde variados proyectos y perspectivas de acción.

El término Educación Popular (en adelante EP) es polisémico. También alude a la concepción pedagógica desarrollada como corriente en Latinoamérica, que es para nuestra disciplina un ámbito de intervención y también una perspectiva que tiene como objetivos la capacitación, organización y movilización de los sectores populares. Imbrica teorías sociales, pedagógicas, didácticas y se erige como un marco metodológico para el diseño de técnicas que permiten operativizar la acción profesional, *leit motiv* de la asignatura a nuestro cargo.

Resulta de interés entonces interrogarse acerca de las trayectorias de la EP en las diferentes concepciones a las que la categoría alude y al significado que ha investido e inviste para los sectores populares. En línea con dicha preocupación, este documento procura:

- Referenciar la importancia asignada al tema de la EP en los momentos fundantes de las naciones latinoamericanas y en particular en Argentina
- Identificar y caracterizar brevemente las diferentes concepciones existentes sobre la cuestión.
- Dar cuenta de los significados que en nuestro medio, algunos movimientos sociales confieren a la educación popular y/o sus contenidos.

Miradas sobre los sujetos, miradas desde los sujetos

Sus raíces en los proyectos de conformación de estados latinoamericanos

La política educativa como parte de la política pública, es central para la configuración de un proyecto de país, para la formación de ciudadanos, para su socialización, su inserción social y laboral, para la substanciación de proyectos de vida significativos.

La educación es el proceso a través del cual se transmiten, se comprenden, circulan, se generan

y se aplican conocimientos, saberes y valores entre educandos-educadores. Su correlato es el aprendizaje. Dicho proceso no se realiza a través de operaciones mecánicas, supone por parte del educando aprehender, criticar y crear significantes.

De acuerdo a los móviles que la impulsan en una formación social dada, puede contribuir a consolidar formas de dominación, o investir carácter humanizador y libertario.

Esta última intencionalidad fue el motor de los próceres fundantes de las actuales naciones latinoamericanas, que imaginaron una América Latina unida e independiente conformada por pueblos libres y soberanos, y sociedades justas e igualitarias, que dieran fin a las distinciones y fueros de que disfrutaban los españoles respecto de los nativos de América. Simón Bolívar, José Martí, José Gervasio de Artigas, y en Argentina José de San Martín, Mariano Moreno, Manuel Belgrano, Estanislao López, entre otros, impulsaron su extensión a las mayorías populares y a los pueblos originarios, bajo un ideario de igualdad.

Con relación al ethos de nuestros próceres hemos señalado en un documento anterior (Melano., 2012): ...”Los hombres de Mayo conferían valor al conocimiento, como medio de liberación de las mentes. En tal sentido Mariano Moreno describe magistralmente el papel de éste y de la posesión de información por parte de los ciudadanos en torno a sus derechos como vehículo de libertad.¹ Y se pronuncia claramente a favor de que el Estado invierta en sectores como educación e industria, para viabilizar el progreso y la autonomía de la Nación (Moreno, 1810). También la creación de la Biblioteca Pública de Buenos Aires brinda evidencia de sus convicciones.

La denuncia de Belgrano sobre la necesidad de educación de la mujer, (Belgrano, 1810) la creación de escuelas (bilingües para los pueblos originarios), la fundación de bibliotecas en Mendoza, Santiago de Chile, Lima y su impulso a la instauración de periódicos por parte de San Martín, concurren en el mismo sentido.

1. Prólogo a su traducción del francés de *Del contrato social* de J.J. Rousseau, 1810.

La cuestión educativa fue retomada posteriormente tanto desde la concepción que asimila educación popular con la instrucción pública, como por la perspectiva latinoamericanista, que tanto impactó en el trabajo social, cuestiones que abordaremos en adelante.

Educación Popular como educación pública e instrucción Pública

Se trata de una concepción que asimila educación popular como educación de las mayorías y que toma cuerpo a partir de las demandas populares luego de producida la Revolución Francesa. En tal sentido, amerita resaltarse el pensamiento de notables pensadores del continente: Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar y de José Carlos Mariátegui.

Acorde al ethos epocal en que forjaron sus ideales, en el que primaba una concepción de EP, asociada a la idea de educación pública e instrucción pública, ambos proponían una educación que contemplaba las peculiaridades y requerimientos de autonomía de los pueblos americanos, rechazando visiones eurocéntricas.

En el discurso de Simón Rodríguez, resaltan las ideas de solidaridad, de fraternidad y de igualdad, caros al pensamiento de la ilustración. Mariátegui en sus rigurosos análisis hizo explícito que es inviable desarrollar acciones educativas que posibiliten conocer la realidad de las naciones latinoamericanas, si se desconocen los procesos históricos, los condicionamientos políticos, económicos y la estructura social de nuestros países. Acápite aparte merecería la recuperación que efectúa del sujeto nativo.

En materia de educación pública en Argentina, no puede dejar de mencionarse la polémica y contradictoria figura de Domingo Faustino Sarmiento, quien impulsó la sanción de la ley de educación común. Desde su perspectiva la educación constituía un medio para "civilizar" a los nativos, a "los bárbaros", a "los salvajes", quienes, para el escritor y maestro sanjuanino eran aquellos que

no participaban de su proyecto europeizante, eran los sujetos a los que había que "re subjetivizar" para generar una cultura "democrática", pues la educación pública era para él un instrumento para cultivar a las masas.

Cabe señalar que la idea de universalizar la educación, no causaba beneplácito de las clases poseedoras, por lo cual Sarmiento, mientras ejerció la presidencia de la Nación, no pudo lograr que su proyecto se plasmara en norma. Finalmente y luego de arduos debates, en 1884 se sancionó de la Ley 1420, que instauró tempranamente la educación universal, gratuita y obligatoria en nuestro país.

Sin dudas la educación es polea de transmisión ideológica. El proyecto de la generación del 80 (del siglo XIX), que insertaba a Argentina en el mercado mundial desde un modelo agro exportador en lo económico y liberal oligárquico en lo político, así lo comprendió.

El proyecto procuraba disciplinar a las mayorías, construir la idea de argentinidad, formar ciudadanos, acorde a la visión impulsada por la elite. Las circunstancias descriptas no son óbice para destacar que el ingreso al sistema educativo, abre a los educandos ventanas para conocer y apropiarse de la realidad. Al respecto, esa escuela que viabilizaba la moral hegemónica epocal, era fuertemente homogeneizadora, construía subjetividades e igualaba a los educandos que accedían a las aulas, con la convicción de que los formaría con saberes e identidad común.² Destacamos la cuestión del acceso en tanto más allá de la aparente igualdad de oportunidades, las familias en estado de pobreza no disponían de los medios para adquirir útiles, vestimenta, sufragar gastos de transporte, sortear las dificultades que generaba la distancia a los establecimientos educativos, que en las zonas rurales constituían una barrera para hacerlo efectivo. La inaccesibilidad a la escolaridad se agravaba aún más en grupos familiares sumergidos en la pobreza e indigencia que apelaban al trabajo infantil intra o extra doméstico como estrategia de sobrevivencia.

2. Quizá debiera señalarse, en contraste que, a diferencia de los esfuerzos desplegados en el orden nacional, en la Ciudad de Buenos Aires, el partido gobernante financió con fondos públicos a las escuelas de gestión privada para la formación de clases medio altas, en tanto desalienta las escuelas de gestión pública, a las que constriñe presupuestariamente, manteniendo relegadas culturalmente, a las clases pobres.

Con la afluencia de inmigración masiva a partir de 1890, se añadían temas de agenda a las tensiones originadas por la cuestión social y por ende la educación se constituyó en problema social predominante para los sectores dirigentes. Pero también constituía una preocupación para las colectividades, y para los trabajadores anarquistas y socialistas que, a través de sociedades mutuales y populares desplegaban acciones de educación No formal, vinculadas a la enseñanza de algunos oficios, brindando servicios a población no cubierta por el sistema formal (mujeres, desertores escolares, discapacitados, etc.) que ofrecían a su vez acciones complementarias a éste, en tanto demandaban la ampliación de las coberturas para hacer efectiva la educación de las mayorías.

El Segundo Congreso Nacional de Sociedades Populares de Educación, efectuado en 1915 denunciaba el analfabetismo económico, (ausencia de acceso por razones económicas de los niños en edad escolar, así como de gauchos y aborígenes e inmigrantes) y reclamaba mayor financiamiento para las políticas educativas.

El gobierno de Hipólito Yrigoyen receptó alguna de estas demandas. Fue también durante la gestión del caudillo radical, que se produjo la Reforma Universitaria, (1918), modelizadora del movimiento que se extendió en América Latina y que motorizó a estudiantes a nivel mundial. Si bien no obedeció a una iniciativa estatal, contó con apoyo gubernamental, que arbitró los medios para dar respuesta a las demandas requeridas por los líderes del movimiento. En el período yrigoyenista, también se fortaleció, acertadamente, la relación escuela comunidad y se crearon Escuelas Complementarias de educación para adultos. También en 1917 se creó la Universidad Popular de La Boca, primera en su género en Sudamérica que ofertó servicios de capacitación laboral para la población. Los cursos formaban, entre otros oficios, a mecánicos del automotor, carpinteros torneros, mecánicos navales, para cuya implementación solían recibir aportes de las empresas interesadas en contratarlos posteriormente.

Pragmatismo y renovación pedagógica caracterizaron también a la educación en el período.

(Campione, y Mazzeo, 2002), junto a los valores rectores “Patria y Trabajo”.

Paralelamente, durante el modelo de estado liberal democrático (1916-1930) se realizaron nuevos Congresos de Sociedades populares: en 1921 y 1930, sociedades anarquistas, y socialistas imprimieron a sus reclamos un discurso de alto voltaje político en tanto, conjuntamente con las colectividades extranjeras propiciaron la creación de escuelas e impulsaron la educación no formal de adultos.

El entroncamiento de la profesión del trabajo social con la educación destinada a los sectores populares en Argentina registra precedentes normativos en las funciones asignadas a las visitadoras de higiene escolar por Ley 11597 en 1932. Estas agentes para médicas, antecesoras de nuestra profesión, eran encargadas de los comedores dependientes del Consejo Nacional de Educación. A ellas se les encomendaba, además de colaborar con los médicos, dar clases sobre tópicos de higiene a alumnos y padres.

Por su parte los gobiernos peronistas (1945-55) substanciaron la igualdad de oportunidades y extendieron la cobertura, tanto a través de la fundación de escuelas, como conformando las condiciones materiales que hacían efectivo el acceso a la educación por parte de los sectores populares. En el marco de un proyecto industrializador y modernizante, se ponderó la educación técnica, se crearon las escuelas fábricas destinada a adolescentes entre 14 y 18 años de edad con escolaridad primaria aprobada, que combinaban bajo un régimen mixto cuatro horas de producción con cuatro horas de instrucción técnica. Se instauró la Universidad Obrera y se desarrollaron Universidades Populares en las que se accedía a cursos no formales (entre ellos bordado y costura para mujeres). A su vez las escuelas de nivel primario se abrían a la comunidad para la realización de festejos familiares o vecinales, favoreciendo la participación social de los vecinos y se abrían cursos de educación artística para los vecinos. El peronismo no sólo reconfiguraba al estado, brindaba conciencia y hacía efectivos los derechos de sus ciudadanos, fundamentalmente

a la clase trabajadora en una Argentina más igualitaria, que pregona "los únicos privilegiados son los niños".

Es durante los gobiernos peronistas cuando se substancia la categoría de Pueblo, y es el período en que lo popular ubicado en el polo antitético del pensamiento elitista, adquiere relevancia. El sustantivo Pueblo, alude no sólo a la clase trabajadora, es más abarcativo. El pueblo constituye un sujeto plural, policlasista que es simultáneamente destinatario y constructor de un proyecto nacional americanista y anti imperialista.

Educación Popular y Educación no Formal de Adultos Latinoamericana y Argentina

Un antecedente relevante del pensamiento y las prácticas de EP que se fue conformando como movimiento en América Latina, resignificando el concepto desde una renovada búsqueda de latinoamericanidad, lo constituyen las prácticas y el discurso pedagógico del revolucionario nicaragüense Augusto Sandino, quien "tenía como ejes los conceptos de Nación, Latinoamericanismo, Participación, Pueblo, Indohispanismo y Libertad" (Su discurso)...se desarrollaba mediante prácticas internas y externas al sistema educativo oficial" (Puiggros, 1984).

Bajo la influencia de Paulo Freire y los procesos de impronta anti statuquistas desplegados a partir de mediados de los años sesenta del siglo XX se fue conformando una corriente o discurso latinoamericano, que, abrevando en multiplicidad de teorías, tuvo y tiene como correlato prácticas educativas con sentido libertario.

Esta tendencia pedagógica concebía a la EP de adultos desde una perspectiva que procuraba romper con el autoritarismo pedagógico, con el enciclopedismo acrítico, con el culto a la repetición y a la memoria, con la historia oficial falsificada, cuestiones que se constituían en las

constantes de los procesos pedagógicos desplegados desde los regímenes no democráticos que imperaron en la región, en los que los modelos educativos, implementados bajo una aparente neutralidad, se constituían en espacios de reproducción ideológica del pensamiento que justificaba o encubría las desiguales relaciones de poder, de apropiación del saber, así como de los bienes y servicios disponibles en el marco de nuestras sociedades.

Pues tal como señalaba Pescador (1983: 217)³, los educandos no eran "una masa carente de educación, sino un gran masa marginada de los requerimientos de una vida digna".

La denominación "adultos", era un eufemismo, constituía una operación discursiva que encubría que el destinatario era un marginado pedagógico, lo cual no necesariamente tenía correlato con su edad cronológica.

García Huidobro⁴ señalaba hacia fines de los setenta que la Educación Popular constituía el paradigma dominante en los pueblos de Latinoamérica e incluía diferentes orientaciones:

- la vinculada a la integración, asociada a los objetivos de expansión del capitalismo monopolístico,
- la nacional populista, distribucionista acrítica de la educación oficial,
- la de opción por la liberación.

Esta última orientación agregó un plus a la EP, el fuerte componente de politicidad que imprimió a sus prácticas, en tanto proponía la revalorización de la cultura y saberes populares, así como su capacitación, organización y movilización en pos de la construcción de una sociedad alternativa. Y se extendió de modo más general en los circuitos no formales de educación, fundamentalmente de educación de adultos, logrando que su discurso hegemonizara el escenario del llamado Movimiento de Educación Popular Latinoamericano.

3. Citado por WERTHEIN, J, en CASTILLO A. y LATAPI, P., KAPLUN M. p.92. en *Educación de Adultos en América Latina*. Ediciones La Flor-Buenos Aires 1985.

4. Citado por GAJARDO Marcela, *Educación de Adultos en América Latina. Problemas y tendencias. (Aportes para un debate)*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Volumen 7. Números 1 y 2.1984. CREFAL. OEA. México.p.69.

Una visión circulante por los ochenta, postulaba la necesidad de una Andragogía incluida en la égida de la educación permanente, política educativa que substancia el principio de educabilidad del ser humano en todas sus *frangias etarias*, orientada por principios de participación y horizontalidad, con miras a favorecer en los educandos los aprendizajes que les permitirían incrementar su autonomía, su pensamiento crítico y creativo, en síntesis que facilitarían sus aptitudes para aprender a aprender.

En Latinoamérica la categoría teórica Educación Popular abrevó en los aportes de Paulo Freire, pedagogo que conjuga en sus textos la riqueza del ensayo y la belleza de la poesía presente en las producciones filosóficas.

Su discurso agudo, sencillo, conmovedor es ampliamente conocido en los ámbitos del Trabajo Social, de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Sociales. No es objetivo de este documento replicar ni comentar los múltiples aportes e influencias ejercidas por el brillante maestro brasileño.

Tampoco es óbice señalar que también las diversas prácticas en que se desplegó la educación no formal de adultos contribuyeron a conformarla en Latinoamérica pues la práctica está en el centro de la categoría EP. Las acciones de extensión agrícola desarrolladas desde el modelo cepalino, las de grupos cristianos populares que enfatizaron la idea de participación y desarrollaron vademécums de técnicas, así como los necesarios procesos de formación y capacitación obrera-sindical o técnica- entre otros. (Mejía, 1994), dan cuenta de la diversidad de contenidos de la EP.

El ineludible imperativo de arrojar luz sobre las cuestiones en estudio y la necesaria aproximación a la verdad que debe primar en la producción de conocimiento científico torna necesario reconocer antecedentes y vertientes que permitieron construir discursos y prácticas de la EP en nuestro medio.

Una experiencia que amerita ser evocada es la desarrollada desde el Departamento de Extensión

Universitaria (en adelante DEU) de la Universidad de Buenos Aires, que se implementó en Isla Maciel desde 1956 a 1966 proyectos de investigación y extensión por impulso y bajo dependencia directa del Prof. Risieri Frondizi, colaborador del Rector José Luis Romero y posteriormente electo Rector en 1957 por Asamblea Universitaria.

Desde el DEU se procuraba mejorar las condiciones de vida de las poblaciones en situación de desventaja socio económico: "...constituyó un hito significativo en relación con el objetivo de comprometer a la universidad en el desarrollo de prácticas que contribuyeran a modificar condiciones de desigualdad. Su esfuerzo se dirigió a construir y probar propuestas técnicas, metodologías para el trabajo con sectores populares y tratar de que se instalaran en organizaciones de la sociedad y el Estado" (Brusilovsky. 2000: 17).

La experiencia desarrollada en Isla Maciel, resulta arquetípica. Los proyectos implementados integraban docentes y estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación y de Filosofía, Medicina, incluían trabajadores sociales para efectuar tareas de asistencia técnica a la población en pro de la resolución de sus problemas sociales, receptando sus iniciativas. Al respecto desde el DEU se ejecutaron acciones de planificación familiar, suministrando información sobre uso de píldoras anticonceptivas (Felitti, 2010), se impulsó la formación de cooperativas de vivienda, programas de alfabetización, de reinserción de alumnos que no habían completado la escolaridad primaria, unidos a programas de capacitación docente.

Pero sin dudas la instalación de un nuevo sentido para la EP, desde su mirada latinoamericana en Argentina se registra en el marco del condicionamiento contextual de mediados de las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado, etapa de bisagra de las sociedades contemporáneas, en los planos políticos, económico, cultural, período en el cual la esperanza de la revolución y de constitución del hombre nuevo se centraba en los países "periféricos", de los cuales Latinoamérica era parte constitutiva.

En 1965, Paulo Freire había producido uno de sus textos más difundidos: *"La educación como prác-*

tica de la libertad" e iniciaba el tránsito de producción de obras que darían a conocer sus ideas en diferentes idiomas.

También otros soportes teóricos ayudaron a conformar el marco epistemológico que orientó a la educación popular desde la mirada latinoamericana en nuestro medio.

A inicios de los setenta la literatura producida por el revolucionario argelino Franz Fanon circulaba en nuestro país. Sus obras *Los condenados de la tierra*, prologado por Jean Paul Sartre, así como *Sociología de la Liberación*, constituían en lecturas obligadas de los sectores antiimperialistas, al igual que las obras del poeta nicaragüense Ernesto Cardenal.

A su vez el pensamiento de Erich Fromm y de Herbert Marcuse de la Escuela Alemana de Frankfurt, las ideas marxistas, (y con éstas el ideario de luchar para cambiar el mundo), así como la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, influenciaban, no sólo en el análisis de la realidad latinoamericana, sino también las acciones políticas desplegadas hacia la construcción de una nueva sociedad.

A nivel del pensamiento nacional, los textos de Don Arturo Jauretche, de Manuel Ugarte, de John William Cooke, la obra "*Las venas abiertas de América Latina*" del rioplatense Eduardo Galeano, editado en 1971, las ideas de José Martí, quien sustentaba valores democráticos de raíz humanitaria, la esperanza sembrada por la revolución cubana y la acción política y las piezas discursivas de Ernesto "Che" Guevara, también iluminaron a los educadores populares de Argentina en las sexta y séptima década del siglo XX.

A nivel estrictamente pedagógico y didáctico, incidieron en nuestro medio las prácticas y reflexiones de los maestros que integraron el movimiento de la Escuela Activa o de la Nueva Escuela, rompían con un modelo en que el maestro expositor desarrollaba un rol activo y prescribía que el educando debía ser receptivo y repetitivo.

Esta corriente pedagógica a fines del siglo XIX, influenciado por el pragmatismo de Dewey (que

también incidió en la formación de Mary Richmond) planteó la necesidad de partir de los núcleos de interés del alumno, de organizar contenidos más contextualizados, de aplicar una relación teoría- práctica asociada a la concepción de aprender haciendo.

Cabe citar como figuras expositoras de esta corriente a Maria Montessori, (psiquiatra, filósofa y educadora italiana), Édouard Claparède (psicólogo suizo), al pedagogo Roger Cousinet, quien implementó el trabajo en equipos en el ámbito escolar y sustentó la importancia de la iniciativa y la libertad del educando. Sus aportes circulaban a mediados de los 60 y en el caso argentino eran objeto de estudio en las escuelas normales, en las asignaturas Didáctica, Pedagogía e Historia de la Educación en que se formaban los maestros. Muchos de los cuales se incorporaron a la Dirección Nacional de Educación de Adultos, (en adelante DINEA) creada en 1968, en cuyos planteles docentes se incluían asistentes sociales y educadores de comunidad, que poseían título secundario de maestro normal nacional.

Los textos de Editorial Biblioteca, Colección Praxis dirigidos por Raúl Ageno editados en Rosario entre 1971 y hasta 1975 aportaban elementos pedagógicos y didácticos innovadores, susceptibles de aplicar también en la educación de adultos. Se trataba de una literatura comprometida con la transformación social, quizá el que más impacto causó fue "*Maestro Gendarme o Maestro Pueblo*" de María Teresa Nidelcoff publicado en 1974, en cuya introducción dedicaba el texto señalando "Para los docentes, maestros y profesores que sienten que ha llegado el tiempo de la rebeldía, este trabajo pretende ser un comienzo del diálogo".

Asimismo circuló a partir de 1973 el texto "*Cartas a una profesora*", escrito por los alumnos de la Escuela de Barbiana, que fuera dirigida por el sacerdote Don Milani- Este libro constituía un alegato contra la exclusión a la que eran sometidos los sectores populares, cuya cultura se recuperaba en dicha escuela a través de la acción pedagógica.

Menos conocidos por los trabajadores sociales y educadores de adultos fueron los aportes del brillante pedagogo comunista Célestin Freinet, publicados por Editorial Siglo XXI en 1970. Entre sus valiosos hallazgos, puede señalarse el vincular las técnicas de aprendizaje y de comunicación a la vida cotidiana, y a la acción cívica y política.

Con el retorno al poder del peronismo, luego de dieciocho años de proscripción, en 1973 la DINEA tomó nuevos rumbos. Durante la gestión del Ministro Jorge Taiana al frente del Ministerio de Cultura y Educación, se desplegó la CREAM, Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción. Esta política educativa aunó el ideario de Patria Grande, la opción por la liberación nacional y social y la ejecución de prácticas pedagógicas de avanzada. La educación fue concebida como medio para la descolonización y socialización cultural. Los documentos producidos dan pautas precisas no sólo para la acción intrínsecamente educativa, sino para abrir el juego a la participación de las organizaciones de la comunidad y de los trabajadores en pos de la liberación de los oprimidos. Planteaba que todos los niveles del sistema educativo "... fueran a la fábrica, al campo, a la oficina y enseñen reciban la experiencia de vida y de trabajo de los propios trabajadores... Se trata de romper las paredes de la escuela y hacer de todo el país apto para la tarea educativa..." (DINEA, 1973).

A la campaña de alfabetización, en la que se aplicaban las metodologías propuestas por Freire, se añadió la realización del Informe Anual Regional. Acción para la Recuperación de la Cultura Nacional (1974) por el cual docentes y estudiantes recopilaban cultura y saberes populares de la localidad o el barrio en el que habitaban.

La documentación producida entonces por la DINEA para su ejecución sigue constituyéndose en pieza rectora para la acción política y educativa.

La destrucción del sistema educativo y de la educación de adultos efectuada durante la dictadura cívico militar (76-83) merece un tratamiento exclusivo que no abordaremos en este documen-

to, atento a que requiere un abordaje en profundidad imposible de efectuar por razones de espacio. (Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia; Carciofi, Ricardo, 1983).

En este marco, algunas ONG, tales como INCUPO implementaron acciones de educación popular, trabajadores sociales, prescindidos de sus espacios laborales en el ámbito público estatal, participaron de ellas, siendo objeto de la severa vigilancia de las fuerzas de seguridad.

Al reiniciarse por los ochenta los procesos de democratización política en América Latina, las prácticas de EP, en clave de transformación social partían del presupuesto de que la sociedad civil y por ende la democracia, se fortalecerían con la participación social, por ende la educación popular, se constituía en medio para promover la organización y movilización de los sectores populares, para lo cual la metodología de investigación participativa o investigación acción constituían un medio y las estrategias de animación o promoción cultural sus instrumentos. En esa línea se incorporó el CELATS, (Centro Latinoamericano de Trabajo Social) con sede en Lima, que a través de la Revista "Acción Crítica" instaló la temática de la EP y paralelamente las de "Democracia y Vida Cotidiana", "Investigación Acción" y "Estrategias de Supervivencia" en sus números 18 y 19 editados en 1985 y 1986 respectivamente.

En el ámbito de la entonces Municipalidad de Buenos Aires (en adelante MCBA), con la restitución de la democracia en 1984, la Dirección de Innovaciones Educativas (DIE) de la MCBA, puso en marcha interesantes proyectos piloto, con anclaje en zonas capitalinas de alta vulnerabilidad social, de sesgos fuertemente integradores y participativos que en la medida que fueron avanzando en su desarrollo perdieron el apoyo político con que habían contado al re instalarse la democracia. Un aspecto interesante de destacar fue el marco epistemológico propuesto, al postular una Pedagogía del Deseo, que además de incluir los aportes de Freire y de teóricos de las ciencias sociales, incluía convergentemente a las miradas de Barthes desde la lingüística y de Lacan desde el psicoanálisis. Equipos multidiscipli-

narios integrados por destacados profesionales - que incluían trabajadores sociales- lanzaron los primeros proyectos que la MCBA implementaba en la ciudad, (NUCONE, CENDAC y CENIN), y capacitaron inicialmente a docentes que implementaron el Plan Nacional de Alfabetización.

De la opacidad neoliberal a la luminosidad del tercer milenio

Las políticas de educación pública en Latinoamérica y en la Argentina de los años noventa, declamaron la importancia de la calidad educativa, de la descentralización y de la focalización (encubierta también bajo el discurso de "discriminación positiva", según el cual se asignaban más recursos a quienes menos tenían). La idea de calidad desplazó al ideario de inclusión: el estado fue considerado un mal efector de la gestión de servicios (no sólo educativos) y se produjo el paulatino desplazamiento de recursos al sector privado. Las políticas universales e igualitarias fueron desestimadas y se incentivó en la escuela, como unidad ejecutora, la implementación de múltiples proyectos transversales, supuestamente acordes a necesidades singulares de la población asistida.

Los resultados saltan a ojos vistas. Al promediar el nuevo milenio, disminuyó la retención de alumnos del sistema, creció la desigualdad, se distanció la calidad de los servicios entre escuelas de gestión pública y de gestión privada, y las mentadas calidad y autonomía institucional devinieron en ciudadanía diferenciadas en torno al acceso a los servicios educativos. El modelo dejaba un saldo de desencantos: la ausencia de retención y la exclusión se hicieron evidentes.

En el marco del retro liberalismo, la educación había dejado de ser promesa y pasaporte hacia el futuro. El axioma de circulación corriente entre los expertos en educación en torno a que los procesos de alfabetización de adultos, de capacitación laboral resultan más exitosos en contextos de desarrollo o revolucionarios, coincidía con los datos de la realidad.

En los países que habían adherido al Consenso de Washington, y que abandonaron los proyectos productivos, la educación a lo sumo se constituía en "paracaídas" ante la caída (Filmus, 1996).

La EP de tradición freiriana, autodefinida como praxis transformadora, desplegó discursos y prácticas de resistencia. Si compartimos que esta tradición educativa se construye con el pueblo, que es del pueblo, para el pueblo y por el pueblo, en un contexto antipopular actuar en el contrasentido del modelo, contra restando sus efectos, y re armándose para la construcción de nuevos escenarios constituye de por sí un logro.

Hasta fines de los 90, los esfuerzos realizados desde los ámbitos de educación no formal en el ámbito público estatal y en ONGs, desde la perspectiva de la educación popular replicaron el efecto amortizador anteriormente señalado: se constituían en ámbitos de solidaridad, de contención, de recuperación de la auto valencia, de capacitación laboral de fortalecimiento para la re inserción en el sistema educativo. Prácticas que tenían como eje vertebrador la idea de construcción de la ciudadanía.

La reposición de la EP, vino de la mano de las luchas de las organizaciones y movimientos sociales, que implementan acciones de formación de formadores, impulsan experiencias colectivas reivindicadoras de la autogestión con empresas recuperadas y movimientos de desocupados. A partir del 2003 estas prácticas se extendieron a través del Frente Darío Santillán, el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, (MOI) y organizaciones de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) con la creación de Bachilleratos Populares.⁵

Paralelamente, el retorno de la EP en el escenario profesional del Trabajo Social argentino se dio a través de organismos del espacio público estatales, en el marco de un estado nacional fortalecido a partir de la asunción de Néstor Kirchner al poder (2003) y de una gestión educativa que reinstaló la cuestión de la universalidad de la política pública.

5. Su diseño curricular se efectuó a partir del relevamiento de las necesidades de la comunidad y de organización en la que se insertaban, e incluían economía política, cooperativismo entre otras asignaturas. Aplican metodología participativa a través de talleres, implementando además mecanismos asamblearios de toda la comunidad educativa para la toma de decisiones.

Más allá de las acciones que impulsan los procesos de educación popular desde las instituciones gubernamentales, y sus anclajes territoriales de las que participamos los trabajadores sociales, promoviendo procesos co-gestivos con las poblaciones objeto de nuestra atención, incentivando la capacitación para el desenvolvimiento de la economía social, estimamos que la educación popular debe leerse en clave del pueblo en general y de los movimientos sociales (MS) en especial.

No desconocemos el carácter ambiguo e impreciso de la categoría “pueblo” en la sociología y en las ciencias políticas latinoamericanas. El concepto excede a la clase social, habitualmente tipificada economicísticamente.

Señala Rubén Dri (2002) “...cuando nos referimos al pueblo, estamos significando que no se trata de masa, de una simple multitud de átomos, de simples grupos fragmentados, sino de un sujeto, de una totalidad, que no implica la anulación de individuos y grupos sino su articulación en un proyecto común”.

Por nuestra parte lo entendemos como categoría política que alude a lo colectivo, a grupos (o al bloque en el sentido gramsciano) que son sujetos, que pueden estar dispersos, pero que tiene viabilidad de transformarse en actores políticos, construirse intersubjetivamente y expresarse en el campo político. Por ende no son los pobres, los excluidos, los padecientes mirados desde sus debilidades o considerados como derrotados, sino desde el reconocimiento y valoración de sus potencialidades.

Los Movimientos Sociales (en adelante MS) son parte constitutiva del pueblo, no conforman todo el universo pueblo. Son pueblo para-sí, integrados por sujetos que toman conciencia de ser pueblo. En el sentido de Ernesto Laclau (2005), se expresan reivindicando, interpelan políticamente, Reclaman al estado (Schust “las garantías básicas de la libertad, seguridad, ciudadanía a lo que se le agregan demandas sociales relacionadas a la salud, educación, trabajo”... er Federico et

alt 2006), utilizando la protesta política en pos de la satisfacción de sus necesidades. Y reclaman porque tienen conciencia de sus derechos y procuran el cumplimiento o la ampliación de los mismos, con niveles de movilización y estrategias variables, adecuados a los también mutantes escenarios políticos.

Son los destinatarios, objeto de la EP, que se organizan, se movilizan, y se tornan en actores, no sólo de la EP, sino de la acción política.

A diferencia de los educadores populares, tradicionalmente denominados agentes externos, (término de por sí debatible) no desdeñan, no desvalorizan ni desconsideran el papel de la escuela y de la educación formal, frente a la cual, por los 70, la EP se propuso como una educación alternativa” (En nuestra opinión nunca esta perspectiva pudo constituirse en alternativa al sistema educativo formal, pero sin lugar a dudas fue “alterativa”, en términos de crítica y desnaturalización).

Por el contrario hoy, los MS ratifican la importancia del sistema educativo: participan de procesos de alfabetización, apoyo escolar, impulsan la inserción de sus miembros en el Plan FinES (Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) que favorece las terminalidades primarias, y secundarias, crean bachilleratos populares de adultos, se tornan en educadores de sus pares y capacitan a docentes formales, (Movimiento Mujeres de Pie)⁶ sorteando las resistencias opuestas por éstos, transfiriéndoles tecnologías que favorecen los tratamientos temáticos vinculados a problemas que afectan a los sectores populares.

La ya clásica definición de EP formulada por Isabel Hernández (1985; 19), hace casi tres décadas continúa siendo ilustrativa, pertinente e ilumina conceptualmente el tema cuando señala: “El concepto de educación popular al que adherimos, nos habla de una práctica social que se inscribe al interior de un proceso más amplio que el meramente educativo y que busca que los sectores

6. Entrevista realizada por las alumnas Delfino, Ailin, Rogriguez, Ana Laskowski, Luciana Distefano.

populares se constituyan en sujeto consciente y organizado". El carácter de práctica social, más incluyente y abarcativo que una práctica profesional, supone que hay sujetos no profesionales, que se constituyen en educadores con el objetivo de colaborar para que otros, se constituyan en sujetos conscientes y organizados.

Hoy, los MS asumen la horizontalidad de la relación educador-educando y la importancia de la recuperación de saberes previos, dando lugar a aprendizajes significativos, con renovados diálogos de entre saberes populares, científicos y técnicos.

Así lo testimoniaron en entrevistas practicadas por nuestros alumnos, a referentes de movimientos sociales:

"No hay diferencias categóricas, lo que sucede o que ayuda entender, es que hay compañeros de manos duras ... (que vienen desde sus orígenes trabajando la tierra) y de manos blandas... (el veterinario o el agrónomo, es que, tanto lo que aporta el campesino o la campesina, o un compañero recién recibido de agrónomo. Hay un intercambio de saberes, entonces en eso no se va a notar la diferencia, en una reunión o plenario, todos cumplen la misma función. El intercambio es muy fuerte, el intercambio de los saberes previos de los jóvenes campesinos, de las familias campesinas, con los que ya tienen una mirada previa universitaria, es muy integradora, se busca que se complementen los saberes, es más sabrosa, más enriquecedora, MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero) ien más lleva el tema de la capacitación, pero también ello es integrador, porque hay un aprendizaje en común"⁷.

Los MS Implementan una premisa de la EP, la necesidad de recuperar la memoria y las luchas de los SP, y de la propia organización. La experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser evocados y reflexionados. Rescatar "lo que está guardado en la memoria" lo que dio sentido a sus

prácticas puede permitir la comprensión acerca de cómo los acontecimientos nuevos se insertan en estructuras de sentido pre existentes y pueden generar saberes críticos, saberes liberadores. Por ello tratan de develar los procesos históricos sin falsificaciones, de rescatar la historia desocultando intereses y miradas asociadas a la imposición ideológica, a la dominación, resignificándola en el presente, a sabiendas de que la transmisión de la historia es central en la conformación de identidades culturales. La memoria da sostén a la identidad y ayuda a configurar representaciones políticas. La referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en sí mismo, pero también saber cómo se conformaron las barreras, los traumas o las inhibiciones que hicieron invisibilizar a los SP.

Al respecto "La Escuela de la Memoria del MOCASE", articulada con el Movimiento Indigenista, así como los encuentros de formación política del movimiento "Barrios de Pie", donde se estudia la propia historia movimientista y la de algunos referentes como San Martín, Evita, El Che, Juana Azurduy son ejemplos de ello.

Reflexiones desde el lugar docente

Cual calidoscopio, la EP nos muestra diversidad de posibilidades de agrupamientos de los cristales y objetos que la conforman: conceptos, contenidos de sus prácticas, asignaturas pendientes, desafíos, interrogantes.

Sin dudas, el desarrollo del tema, dada su vastedad, requeriría abordar las múltiples dimensiones de la EP: la ideológica, la política, la epistemológica, la cognitiva, la pedagógica y didáctica, la comunicativa- dialógica, a las que hemos aludido transversalmente.

Los discursos y prácticas de la EP han sido objeto de fuertes críticas, no necesariamente infundadas. Su desdén por el sistema educativo formal, su basismo, la ausencia de reflexión, registro,

7. Entrevista realizada por Mónica Dure, Ma. Victoria Linares, Laura Ramirez, alumnas de la asignatura Técnicas de Intervención Complementarias, a quienes agradecemos su colaboración.

sistematización y evaluación de sus prácticas, su espontaneísmo y su rechazo por la teoría, la simplificación en la definición de términos, la asimilación de la participación con *laissez faire*, su desconsideración acerca de la importancia de la eficacia-eficiencia, la sacralización del saber popular entre otras cuestiones han sido seriamente criticadas por teóricos de las ciencias de la educación (María Teresa Sirvent, 1991 y María Rosa Torres, 1996, entre otros). Desde nuestro lugar de enseñantes observábamos en la literatura producida en la década pasada, ejercicios retóricos que no aportaban nuevas cuestiones a las planteadas desde hacer largos años.

Las prácticas de EP viabilizadas desde los MS en nuestro país, a partir del 2003 hacen pergeñar la hipótesis de que se está gestando una nueva reconfiguración de la EP, que procura explicar la exclusión generada por el capitalismo, y confrontarlo con el fortalecimiento interno de lazos sociales, de intercambios, de recreación del sentido de lo colectivo. Y que se están conformando nuevas identidades orientadas por ideas de justicia, generando nuevas dinámicas culturales, educativas y políticas que se expresan en el espacio público.

Nuevas articulaciones surgen entre EP y sistema educativo formal.

En línea con Hannah Arendt, (1993) los cambios operados nos dan la esperanza de que es viable impulsar proyectos de autoperfeccionamiento, viviendo en el mundo y formando parte de una comunidad con la que nos sentimos comprometidos.

El análisis de discursos y mecanismos utilizados por los MS sugieren algunos interrogantes y reflexiones.

¿Es posible, desde la acción de los MS superar el pragmatismo de la EP?

¿Las prácticas assemblearias utilizadas señalan el camino de construcción de un poder “obedencial” en el sentido que le atribuye Evo Morales, quien considera que los dirigentes obedecen y representan a las bases?

Los procesos de diálogo y negociación política que se desenvuelven en la implementación de proyectos de EP, requieren de intercambios de conocimientos y saberes, así como de niveles y competencia técnica.

Desde nuestro lugar docente, creemos que las actuales condiciones contextuales imponen un renovado diálogo entre la universidad, sociedad y el Estado.

En tal sentido la universidad ¿podrá aportar elementos para ejercer “la sospecha”, motorizar el camino de formulación de interrogantes hacia aquellas cuestiones o facetas no abordadas de los problemas que son objeto de las prácticas socio educativas e investigar y aportar insumos teóricos y operativos para tal fin? ¿En su interlocución con el estado y conservando ineludiblemente la autonomía del pensamiento, podrá legítimamente aportar al diseño e implementación de alternativas creativas que incidan en la implementación, ejecución y evaluación de políticas públicas igualitarias, democráticas, libertarias en materia de educación popular?

¿Qué aptitudes se deberá fortalecer en nuestros educandos para que participen en equipos multidisciplinarios, desde políticas públicas multiactorales (discursivamente encuadradas en la perspectiva de la EP) que incluyen a los MS, a organizaciones de base, a organizaciones de la sociedad civil, así como a actores de la gestión público estatal?

Sin dudas múltiples desafíos deberán confrontarse. Pero demandarán de humildad para develar las prácticas de los actores, aprender de su experiencia y romper con la soberbia de una universidad auto ubicada en una torre de cristal, que parecería creer que su misión es simplemente enseñar y formar estudiantes, producir conocimientos y “extenderlos” a la comunidad, desconociendo que la comunidad es quien hace viable su existencia. Tomar conciencia de que los logros y hallazgos científico tecnológicos deben ser puestos a consideración de la comunidad, primera y última destinataria de los mismos, y que los sectores populares producen conocimientos y

también propuestas vanguardistas, tal como la de la Asignación Universal por hijo, no es solamente una realidad política, es también un imperativo ético.

Finalmente, si consideramos a la institución universidad como vehiculizadora de educación popular, desde la concepción de educación pública, y como derecho de las mayorías, cabría interro-

garse de modo general sobre sus desfasajes con relación a los requerimientos de la sociedad. Si miramos la historia nacional, es observable que en algunas ocasiones la universidad "le ganó a la calle", en otros "la calle le ganó a la universidad". Nuestra preocupación pasa porque en un contexto de cambio en Argentina y en la región, por conservadurismo, pseudo vanguardismo o inmovilismo, la universidad no ponga la retranca.

Bibliografía

- Ampudia, M. (2004) *Educación popular: escuela y organización social, en: Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies caminan*. Área Educación Popular. Movimiento Barrios de Pie. Ediciones La Fragua. Buenos Aires
- Arendt, H (1993) *La condición humana*. Paidós, Barcelona.
- Argumedo, M. A. (2005) *La educación básica de jóvenes y adultos. Un campo de acción para los Trabajadores Sociales*. Ponencia ante Encuentro Latinoamericano, organizado por la Escuela Superior de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata
- Braslavsky, B. (1987) *Educación Popular y Escuela Pública. Educación Popular Hoy*. Cuadernos del Congreso Pedagógico- Editorial EUDEBA- Buenos Aires.
- Brusilovsky, S. (2000) *Extensión universitaria y educación popular*, EUDEBA Buenos Aires.
- Campione, D. y Mazzeo, M. (2002) *Racionalización y democracia en la escuela pública: La educación durante el período 1916 - 1930*. Centro Cultural de la Cooperación. Buenos Aires.
- Castillo, A. Y Latapi, P., Kaplun M. (1985) *Educación de Adultos en América Latina*. Ediciones La Flor-Buenos Aires.
- Cirigliano, G. (1987) *La Educación Popular se define según el Proyecto del país*. Cuadernos del Congreso Pedagógico- EUDEBA- Buenos Aires.
- Dri, R. (2002) *Toni Negri o la disolución del pueblo en la Multitud*. Revista Topía N° 35. Buenos Aires
- Felitti, K. *Historia geopolítica de la píldora*. Reportaje de Mariana Carvajal, Diario Página 12. Buenos Aires. Lunes, 17 de mayo de 2010
- Filmus, D.: *La educación es un paracaídas*. Diario Clarín, 28 de marzo de 1996 Buenos Aires.
- Freire, P. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.
- Gajardo, M. (1984) *Educación de Adultos en América Latina. Problemas y tendencias. Aportes para un debate*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Volumen 7. Números 1 y 2. CRE-FAL. OEA.
- Hernandez, I. (1985) *La Educación Popular en la Argentina*. En: *Saber Popular y Educación en América Latina*. Ediciones Búsqueda-CEAL- Buenos Aires.
- Hernandez, I. y Fischman, G. (1993) *Educación Popular y reestructuración*. En *Educación Popular, Crisis y Perspectivas*. Editorial Miño y Dávila- Buenos Aires.
- Iaies, G. (2012) *Los debates de la política educativa en el nuevo milenio*. Editorial Aique. Buenos Aires 2012.
- Laclau, E. (2005) *La Razón Populista*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Legrand, I; Célestin Freinet. (1993) "Un creador comprometido al servicio de la escuela popular". Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 1993.
- Mejía, M. R. (1994) *¿Resucita el Modelo de la Educación como Formación del Capital Humano? La Piragua- N ° 4-C. E. A. A. L. 1er Semestre*. Santiago. Chile
- Melano, M. C.: *Educación No Formal, Trabajo Social y Sinergia Local*. Revista Servicios Sociales y Política Social. N°63. Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social. Madrid.
- Melano, M. C. (1999) *La Polifonía de la Educación No Formal*. Revista Propuestas No.2. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Melano, M. C.: *Período 1810 a 1910. La asistencia. De la Revolución de Mayo al Centenario*. En Bicentenario. Universidad Nacional de La Matanza. En prensa 2012.
- Nuñez, C. *La educación verdadera es la que construye ciudadanía crítica*. Página 12. Buenos Aires 26 de noviembre de 2003.

- Nuñez Hurtado, C. *Vigencia del Pensamiento de Paulo Freire, en Educación de Adultos y Desarrollo* N° 69- Bonn-2007.
- Perez, E. (2001) *¿Qué es hoy la educación popular para nosotros?* En Educación Popular, Experiencias y desafíos. Universidad Popular. Madres de Plaza de Mayo. Lanús.
- Puiggrós, A. (1992) *Historia de la Educación Argentina II. Escuelas, Democracia y orden.1916/1943.* Editorial Galerna. Buenos Aires.
- Rodríguez Brandao, C. *Estructuras Sociales de Reproducción del Saber Popular en Saber Popular y Educación en América Latina.* Ediciones Búsqueda-CEAL- Buenos Aires.
- Sanchez, D. y Valdez, X. (1987) *Conociendo y distinguiendo un Trabajo Social.* Revista Apuntes. No 14. Colectivo de Trabajo Social- Santiago. Chile 1987.
- Schuster F. y colaboradores. *Transformaciones de la Protesta social en la Argentina (1989-2003).* Instituto de investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. 2006.
- Sirvent, M. T. Una perspectiva de la Educación Popular. Revista Espacios. N° 10. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. 1991.
- Sirvent, M. T. *Educación no formal e informal. Su caracterización y aportes en el contexto actual* en Melano, M.C. (Compiladora) *Entretejando historias y prácticas de educación no formal.* Publicación Interna- Coordinación de Educación No Formal. Secretaria de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires 2003.
- Tedesco, J. C. (1980) Educación No Formal, en Conceptos de Sociología de la Educación. Centro Editor de América Latina Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. ; Braslavsky, C ; Carciofi, R. (1983) *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982.* Buenos Aires. FLACSO.
- Torres Castillo, A (2007) *Paulo Freire y la educación popular.* En Educación de Adultos y Desarrollo- N° 69
- Torres, R. M. (1996) De críticos a constructores: *Educación popular, escuela y <educación para todos>*, en Educación de Adultos y Desarrollo- N° 47.
- Torres, R. M. *Los múltiples Paulo Freires,* en *Educación de Adultos y Desarrollo.* N° 69. Bonn-2007. pág. 15 a 28.
- Vales L. *Con los útiles a la fábrica.* Diario Página 12. Buenos Aires. Martes, 28 de octubre de 2008

Fuentes documentales

- Belgrano, M. *Escuela de niñas,* Correo de Comercio 21 de Julio de 1810.
- D.E.U. (Sin datar) *Documento Planta Piloto de Isla Maciel.* Universidad de Buenos Aires.
- D.E.U. (1959); *Documentos de Extensión Universitaria;* Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires.
- Dirección Nacional De Educación Del Adulto. *Documento Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción.* Buenos Aires. 1973.
- Moreno, M. *Plan revolucionario de operaciones.* Buenos Aires. 1810.

Debates de Cátedra

Reflexiones acerca de los desafíos del Trabajo Social en relación a la investigación en Ciencias Sociales¹

Martin Ierullo*

Fecha de recepción: 27 de diciembre de 2011
Fecha de aceptación: 14 de febrero de 2012
Correspondencia a: Martin Ierullo
Correo electrónico: ierullo.martin@gmail.com

* Licenciado en Trabajo Social y Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente del Área de Trabajo de Investigación Final de la Licenciatura de Trabajo Social (UBA).

Resumen:

El artículo indaga acerca de la relación entre el Trabajo Social e investigación desde una perspectiva histórica, en tanto se busca entender el posicionamiento actual de la profesión en el campo de la investigación social en función de la impronta interventiva y la marginalidad teórica que signaron su surgimiento en América Latina (y que aún en ciertos sentidos continúan vigentes).

1. Una versión ampliada del presente artículo se encuentra publicada en: Ierullo, M. (2012) "Trabajo Social e investigación en el campo de la salud. Reflexiones a partir de las experiencias de investigación de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires (Argentina)" en Idoyaga Molina, A. *Estado, política social y cultura: reflexiones sobre los servicios sociales y de salud*, Editorial Miño y Dávila, Madrid-Buenos Aires. En dicho artículo se estudia de forma pormenorizada las investigaciones desarrolladas por los estudiantes avanzados en el campo de la salud.

En el presente trabajo se adopta una postura que pretende superar las posiciones endogenistas en los debates acerca de la especificidad en relación a las formas en las que se recorta y aborda el objeto de estudio en Trabajo Social. Al contrario se entiende que resulta un desafío para el colectivo profesional continuar avanzando en la conquista de espacios estratégicos para producción de conocimientos que logren posicionar al Trabajo Social de manera diferencial en el campo de investigación en Ciencias Sociales, superando el carácter de subalternidad históricamente asignado / asumido.

Palabras claves: Investigación - Trabajo Social - Especificidad.

Introducción

El presente artículo apunta a analizar la compleja relación entre el Trabajo Social y el campo de la investigación social, retomando los debates esgrimidos desde la década del ochenta (en algún sentido todavía vigentes) acerca de la especificidad de la profesión en relación al objeto de estudio y al abordaje metodológico.

Para tal finalidad se divide al trabajo en dos partes: La primera de ellas apunta a problematizar la relación entre Trabajo Social e investigación desde una perspectiva histórica en tanto se considera que la escasa producción académica del Trabajo Social (la cual se mantiene en el contexto actual a pesar de los avances en la conquista de espacios institucionales para la producción de saberes -financiación de proyectos de investigación, asignación de becas de posgrado y residencias, publicaciones, etc.-) se vincula a la inserción de disciplina en el conjunto de las Ciencias Sociales. En este sentido se analizarán las condiciones en las que surge la profesión en Argentina y América Latina y sus implicancias en cuanto a la producción de conocimientos. Al mismo tiempo que se analizarán también los debates desarrollados en las últimas décadas en torno a la producción científica del Trabajo Social como disciplina.

Partiendo de estas consideraciones, en la segunda parte se describirá la experiencia de trabajo de Trabajo de Investigación Final de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires (TIF) buscando establecer los cambios que se han producido a lo largo de la trayectoria del TIF en relación a las orientaciones y requisitos de los trabajos que producen los estudiantes avanzados

como cierre de su paso por el Área de Talleres de Práctica Pre-Profesionales.

A partir de estas consideraciones se busca reflexionar acerca de los principales desafíos a los que se enfrenta actualmente el Trabajo Social argentino en relación a la investigación social.

PRIMERA PARTE: Algunas consideraciones sobre la relación entre Trabajo Social e investigación.

Tal como se ha expresado anteriormente la producción académica de los trabajadores sociales resulta limitada. Esta situación no es exclusiva de un campo de inserción profesional particular (sanitario, judicial, educativo, etc.), sino por el contrario representa una regularidad en los distintos campos.

Por lo cual resulta necesario analizar la relación entre Trabajo Social e investigación, la cual está directamente vinculada con las condiciones en las que surge la disciplina en Argentina y América Latina.

En relación al análisis de los factores que propiciaron el surgimiento de la profesión en la Región se pueden apreciar dos posturas contrapuestas las cuales son identificadas por Montañó (2000) y se esquematizan a continuación:

- a. Por un lado Norberto Alayón (1980), Nalio Kisnerman (1980), Herman Kruse (1972), Ezequiel Ander-Egg (1975), García Salord (1990) entre otros, consideran que el surgimiento del Trabajo Social como disciplina se vincula con la consolidación de las institucio-

nes filantrópicas y de beneficencia y otras formas que había adquirido la asistencia social religiosa y laica durante el siglo XIX. Desde esta perspectiva el Trabajo Social surge como consecuencia del proceso de profesionalización y sistematización de las acciones de caridad y filantropía a partir de finales del siglo XIX y de la estatización de la asistencia social a partir de la década de 1930;

- b. Por otro lado Manuel Manrique Castro (1990), Paulo Netto (1997), Marilda Iamamoto (1997), Gustavo Parra (2002), Carlos Montaña (2000), entre otros, asocian el surgimiento del Trabajo Social fundamentalmente al afianzamiento del sistema capitalista y a la conformación de los Estados Nación en América Latina a finales del siglo XIX. Desde esta perspectiva la profesión junto con otras disciplinas surgen ligadas al Estado y con un carácter conservador en tanto a través de la intervención profesional se pretende que se contenga las manifestaciones del conflicto social como consecuencia de las relaciones de dominación al interior del sistema capitalista.

Si bien ambas posturas presentan escenarios y condiciones de surgimiento diferentes, ambas concuerdan en que el Trabajo Social latinoamericano ha presentado en sus inicios un carácter subsidiario en relación a otras profesiones (principalmente respecto a la medicina y al derecho) y una fuerte impronta interventiva.

Estos dos aspectos que signaron el origen de la disciplina, también marcaron de alguna manera su desarrollo histórico y su relación con la producción del conocimiento. De esta manera, el Trabajo Social ha sido históricamente considerado como una “tecnología social” (Montaña, 2000), lo cual ha implicado lo que Netto (1997) da a llamar “marginalidad teórica” y que implica un alejamiento del Trabajo Social de los espacios de producción de conocimiento para dedicarse a la aplicación instrumental de los mismos para la atención de problemáticas sociales particulares.

El rol asignado/asumido por el Trabajo Social en relación a las otras disciplinas de las Ciencias So-

ciales constituyó uno de los objetos recurrentes de discusión en el colectivo profesional en distintas épocas del desarrollo profesionales.

Sin embargo, a los fines del presente trabajo nos centraremos en los debates que se llevaron a cabo en las últimas décadas.

Al respecto puede señalarse que, a partir del afianzamiento de las transformaciones globales que comenzaron a delinearse en la década de 1970 (globalización de la economía, cuestionamiento al Estado de Bienestar y al intervencionismo estatal, crisis del modelo de familia nuclear, los avances científicos y tecnológicos, entre otros) se generaron tensiones al interior de las Ciencias Sociales planteando desafíos en dos sentidos:

En primer lugar, los marcos interpretativos debieron ser revisados a los fines de posibilitar la descripción y explicación de la nueva configuración que adquiere la realidad social y de las problemáticas emergentes. En este sentido, se evidencia la creciente valorización de la interdisciplina y la flexibilización de los abordajes metodológicos.

En segundo lugar, también debieron reconfigurarse las propuestas de acción y las intervenciones desarrolladas por las Ciencias Sociales frente a las situaciones problemáticas que surgieron como consecuencia de las transformaciones antes mencionadas.

En este contexto, se fortaleció la demanda de intervención del Trabajo Social sobre las manifestaciones que produjeron los cambios socio-económicos en relación a la nueva configuración que adquirieron los fenómenos ligados a la pobreza y la marginalidad urbana (Waqquant, 2001).

Al mismo tiempo, se generaron debates acerca la necesidad de participar desde la disciplina en el campo de la investigación social, cuestionando de esta manera el monopolio de otras ciencias en la producción de conocimientos sobre los procesos y relaciones sociales y por ende la impronta interventiva asociada al Trabajo Social.

En el marco de estos debates es posible identificar dos interrogantes fundamentales, los cuales guiaron se centraron en la reflexión acerca de la especificidad profesional en el campo de la investigación social:

¿Posee el Trabajo Social un método investigativo propio que sea diferente del resto de las disciplinas de las ciencias sociales? ¿Existe un objeto de investigación específico / propio del campo disciplinar a la producción de conocimientos?

Estas preguntas apuntan a analizar de qué manera el Trabajo Social puede producir conocimientos y saberes a partir de las experiencias de inserción profesional en distintos campos temáticos.

Acerca de la especificidad profesional en relación al abordaje metodológico

Con respecto a la posibilidad de identificar un abordaje metodológico propio para el Trabajo Social, puede plantearse que durante la década de 1980 se fortaleció el planteamiento de que la Sistematización de la Práctica constituía una metodología particular para la producción de conocimiento por parte de los profesionales de la disciplina.

La Sistematización de la Práctica puede ser definida como un tipo particular de investigación cualitativa, *"una metodología de investigación que toma la práctica social como objeto de problematización y producción de conocimiento útil para describir, caracterizar y conceptualizar los fenómenos asociados a los problemas sociales"* (Documento del Área de Prácticas Pre-Profesionales, Licenciatura en Trabajo Social, UBA).

La aplicación sistemática de la misma en distintos ámbitos de formación y de intervención profesional permitió que se generaran productos que describieron y analizaron las prácticas desarrolladas por los trabajadores sociales y las problemáticas sobre las que se intervenía. En cierta manera, constituyó *"un recurso de interés para achicar la brecha entre los postulados teóricos (que permiten identificar y caracterizar las regularidades sociales) y la construcción*

de matrices conceptuales apropiadas para una mejor definición del objeto y las posibles estrategias de su abordaje" (Clemente, 2002:204).

Sin embargo, si bien la aplicación de esta metodología favoreció la producción de conocimiento a partir de las experiencias de intervención profesional reprodujo el carácter de subalternidad que el Trabajo Social había adquirido históricamente. En tanto que la particularidad que adquiriría esta forma de abordaje metodológico en relación a los otros abordajes planteados para la producción y validación del conocimiento en Ciencias Sociales, ponían en cuestión si las producciones realizadas podían estar a la altura de los estándares científicos.

A partir de las producciones realizadas en el marco del auge de la Sistematización de la Práctica comenzaron a plantearse en distintos ámbitos académicos la necesidad de consolidar las experiencias de investigación trascendiendo las características particulares que asumieron estas primeras experiencias.

En este sentido, se observa un cuestionamiento a esta supuesta especificidad profesional en cuanto a tipo de abordaje metodológico a ser utilizado para la producción de conocimiento y un abandono progresivo de la Sistematización de la Práctica en tanto forma de acercamiento del Trabajo Social al campo de la investigación social.

En consecuencia tiende a generalizarse el consenso acerca de necesidad de incursión de la disciplina en el desarrollo de investigaciones a través de la integración en equipos disciplinarios o interdisciplinarios, las cuales permitan contribuir a la generación de insumos teóricos que permitan problematizar los fenómenos actuales en diversos campos de inserción profesional.

Acerca de especificidad profesional en relación al objeto de investigación

Otra de las discusiones que pueden plantearse en relación a la investigación en Trabajo Social es acerca de si existe un objeto de investigación

que resulte específico o propio del campo disciplinar.

Al respecto pueden identificarse diversos planteos que pretenden fortalecer la posición de la especificidad profesional en este aspecto, sin embargo me centraré en la posición planteada por García Salord (1990) desde la cual se sostiene la necesidad de generar una “teoría de la intervención” en tanto objeto específico del Trabajo Social que favorezca a la ampliación de los niveles de autonomía en la definición de los problemas sociales y las formas en las que se apunta a modificarlos.

Esta autora define a la teoría de la intervención como *“aquella dimensión de la teoría social cuyo objeto es explicar y orientar la modificación de situaciones concretas. (...) En este sentido la elaboración de modelos de intervención constituye un componente de dicha teoría y son concebidos como estructuras que organizan diversos tipos de conocimientos, saberes, técnicas articulados alrededor de un objeto de intervención y del proceso a través del cual se pretende lograr su modificación”* (Dieringer y Dellacroce, 2006:2).

Esta posición ha generado numerosos debates al interior de la profesión, los cuales se extienden hasta la actualidad. Lo que se pone en cuestión es si es posible determinar un objeto de investigación que resultara de competencia exclusiva para el Trabajo Social.

En este sentido, se argumenta con respecto a la “teoría de la intervención” que aún la intervención de los trabajadores sociales puede ser considerada como parte de las distintas prácticas de intervención social que se llevan a cabo tanto por profesionales como por otros sujetos, y por lo tanto en este sentido no sería tampoco un objeto específico de la profesión.

Al respecto puede argumentarse que en el marco de las transformaciones globales que tuvieron lugar a partir de la década de 1970 los límites entre cada una de las disciplinas de las Ciencias Sociales quedaron desdibujados. El análisis de los procesos y relaciones sociales requiere de competencias y abordajes que muy probablemente no

son propios de una disciplina en particular, sino que por el contrario surgen del trabajo interdisciplinario.

En este sentido, puede plantearse que al igual que sucede con otras disciplinas difícilmente puede hablarse de un objeto de investigación específico del Trabajo Social, sino quizás de aportes específicos al análisis de los fenómenos sociales.

Ambos debates se actualizan constantemente y constituyen todavía objeto de discusión en numerosos espacios académicos, sin embargo existe un cierto consenso acerca de la que resulta necesario continuar avanzando en la conquista de espacios estratégicos de producción de conocimientos que logren posicionar de manera diferencial al colectivo profesional superando el carácter de subalternidad históricamente asignado / adquirido.

Esta intención se expresa en los cambios producidos en numerosos planes de estudio que suman asignaturas vinculadas a la investigación y en la incorporación de tesinas de grado o producciones similares. A su vez, esta intención se materializa en el crecimiento de la participación de los trabajadores sociales en equipos de investigación y en el incremento de las publicaciones científicas.

En cierto sentido, se busca que el Trabajo Social junto con el resto de las disciplinas de las Ciencias Sociales, pueda asumir en el contexto actual un rol activo en el estudio y abordaje de las problemáticas sociales emergentes.

SEGUNDA PARTE: La investigación en la Carrera de Trabajo Social de la UBA.

La trayectoria de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en relación a la investigación social se vincula en líneas generales con los debates planteados en el apartado anterior.

A partir de la incorporación de la Licenciatura en Trabajo Social a la Facultad de Ciencias Sociales

a mediados de la década de 1980² y el cambio de plan de estudios que fue concretado en este contexto, se incorporó en la formación de los futuros profesionales materias vinculadas a la Metodología de la Investigación Social al igual que la realización de una experiencia de investigación obligatoria como corolario de las Prácticas Pre-Profesionales.

La propuesta de realización de una experiencia de investigación a partir de las prácticas de intervención desarrolladas durante el trayecto de formación se asociaba a la posición que planteaba a la metodología de la Sistematización de la Práctica como abordaje metodológico particular del Trabajo Social, la cual resultaba preponderante en esta época.

Tal como se analiza en Gamardo; Galante; Ierullo (2010) el objetivo de esta propuesta era lograr que los alumnos tuvieran la posibilidad de desarrollar un trabajo que apuntara a problematizar y comprender las relaciones existentes entre los distintos fenómenos sociales sobre los que intervenía y recuperaran de manera sistemática distintas formas de abordaje de los mismos.

En general, como resultado de estos trabajos se obtuvieron estudios descriptivos y evaluativos fuertemente relacionados con las prácticas territoriales y con la posibilidad de transferir y comunicar experiencias que pudieran ser útiles a otros actores y en otros contextos.

Sin embargo, los debates que se desarrollaron en las últimas décadas los cuales pusieron en cuestión a la Sistematización de la Práctica como metodología particular del Trabajo Social, repercutieron en las propuestas que se brindaron a los estudiantes. Paulatinamente, las producciones se alejaron de la modalidad de Sistematización de la Práctica y se consolidaron distintos modelos de investigación cuanti-cualitativa de acuerdo con los estándares de investigación de las Ciencias Sociales.

Este cambio, se plasmó en la modificación de la normativa que reglamenta la realización de estos

trabajos la cual se llevó a cabo en 2004. A través de la misma, se favoreció la institucionalización de la propuesta antes planteada y se consolidó el Área de Trabajo de Investigación Final (TIF) como parte de la oferta de la Carrera de Trabajo Social de la UBA.

A través de esta nueva propuesta se propende a que *"los estudiantes sean capaces de indagar y conceptualizar distintos aspectos vinculados a sus prácticas pre-profesionales, favoreciendo la integración y puesta en juego de los aprendizajes y competencias aportados por las distintos espacios que conforman el Plan de Estudio de la Carrera, habilitando a los egresados para la investigación social (formación que los graduados pueden profundizar en las maestrías y doctorados ofrecidos por la Universidad)"* (Gamardo; Galante; Ierullo; 2010:6).

Núcleos prioritarios de investigación en Trabajo Social

A partir de las numerosas experiencias de investigación desarrolladas por los estudiantes en el marco del TIF se puede sostener que si bien no es factible identificar un objeto de estudio que resulte exclusivo del Trabajo Social, pueden establecerse cuatro núcleos temáticos que representan los principales aportes del Trabajo Social al estudio de los fenómenos sociales (Clemente, 2002). Estos núcleos son:

- a. Constitución de sujetos sociales: Alude a los procesos de organización de los sectores populares (conformación de organizaciones comunitarias, procesos de liderazgo territoriales, formas que adquiere las manifestaciones del conflicto social, etc.) para el abordaje de las problemáticas sociales.
- b. Producción y reproducción de condiciones de vida: Refiere al estudio de las condiciones de vida de los sectores populares y las estrategias desarrolladas por los mismos para el abordaje de las necesidades y problemas sociales.
- c. Sociedad y Estado: Alude al estudio de las políticas públicas, los modelos institucionales, los circuitos de satisfacción de demandas,

2. Con anterioridad a esta fecha la Carrera de Trabajo Social formaba parte de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en tanto Escuela de Servicio Social.

organización y administración de los sistemas de asistencia y promoción social, desarrollo local, mecanismos de alianzas multiactorales, entre otros.

- d. Praxis social: Incluye aquellos estudios que refieren a la intervención profesional de los trabajadores sociales y de otros profesionales en relación a diversas problemáticas sociales.

Estos núcleos temáticos pueden combinarse con los distintos campos de inserción profesional (salud, educación, infancia, economía social, entre otros). De esta manera se configuran una multiplicidad de temas de investigación posibles.

En 2009 se conformó desde el Área de TIF una base de datos que favoreció el registro y sistematización de las características fundamentales que adquieren las experiencias de investigación llevadas a cabo.

A partir de los resultados obtenidos del análisis de estos datos, es posible dar cuenta de las temáticas de investigación abordadas con mayor frecuencia en los trabajos de investigación. Si se analizan las investigaciones cuyos informes finales fueron aprobados entre febrero de 2009 y julio de 2010, la distribución de los mismos categorizados de acuerdo a los núcleos temáticos antes desarrollados es la siguiente: ver gráfico N° 1.

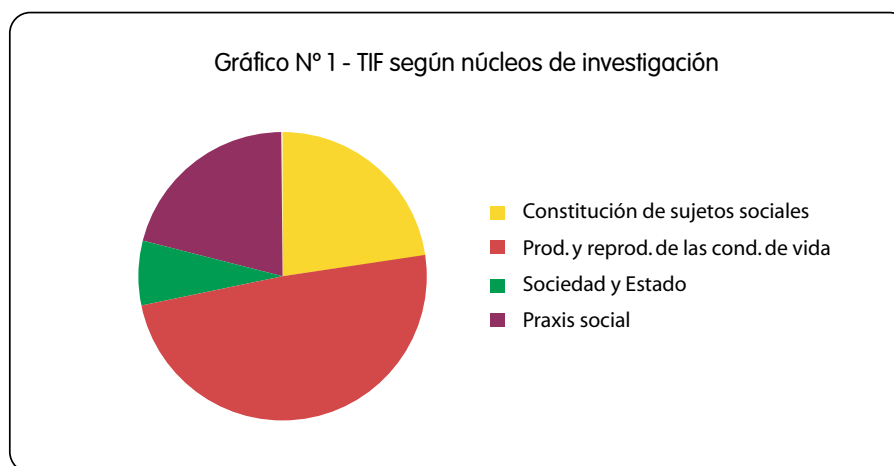
A partir de la lectura del gráfico presentado anteriormente puede afirmarse que si bien resultan

preponderantes aquellos trabajos que dan cuenta de las condiciones de vida y de las estrategias de reproducción social de los sectores pauperizados, en el resto de los núcleos también existe producción académica.

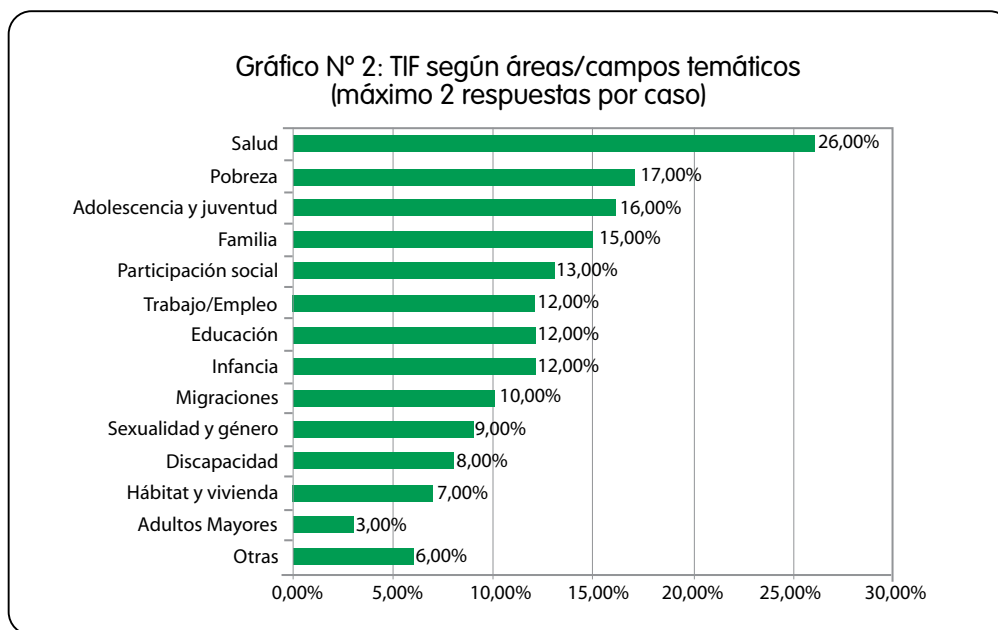
Con el propósito de describir las temáticas de investigación, la categorización anterior puede complementarse con la que se detalla a continuación la cual toma en cuenta las áreas o campos temáticos principales en los que se enmarcan los trabajos: ver gráfico N° 2.

El gráfico anterior da cuenta de la diversidad de áreas temáticas abordadas por los trabajos de investigación, aunque priman aquellos vinculados a campos más tradicionales de inserción profesional.

Puede afirmarse también que la nueva configuración que adquiere la marginalidad urbana (Wacquant, 2001) como consecuencia de las transformaciones globales que se desarrollaron a partir de la década de 1970 modifica la configuración que adquieren las problemáticas sociales y las formas de abordaje de las mismas. Es por esta razón que resulta de central importancia continuar abordando los fenómenos vinculados a los procesos de exclusión y marginación social facilitando la descripción y el análisis de los mismos con el objeto de contribuir a su abordaje. Por ejemplo, el surgimiento de nuevas problemáticas y enfermedades en el contexto actual, la agudiza-



Elaboración propia. Fuente: Base de datos TIF (sobre 146 TIF, entre febrero de 2009 y julio de 2010).



Elaboración propia. Fuente: Base de datos TIF (sobre 146 TIF, entre febrero de 2009 y julio de 2010).

ción de fenómenos de contaminación ambiental como consecuencia de la concentración urbana, los avances científicos y tecnológicos en el campo de la medicina, entre otros fenómenos, configuran la aparición de nuevos riesgos sociales (Beck, 2008; Castel, 2010) para los cuales deben reconfigurarse las formas de atención desarrolladas históricamente para el abordaje de los mismos.

Estas y otras temáticas requieren ser profundizadas a través de distintos estudios empíricos, favoreciendo el análisis sobre diversas problemáticas.

Consideraciones finales

A partir de las consideraciones desarrolladas en el presente trabajo fue posible analizar algunos aspectos de la relación entre Trabajo Social e investigación y puntualizar sobre la trayectoria del TIF en la Carrera de Trabajo Social de la UBA.

Con respecto a la relación entre Trabajo Social e investigación puede afirmarse que el contexto de surgimiento del Trabajo Social en la Argentina y América Latina configuró de cierta manera el carácter de subalternidad históricamente asignado/adquirido por la profesión. Esta situación implicó una impronta interventiva para la profesión y una marginalidad teórica (Netto, 1997), en tanto

se alejaba al colectivo profesional de los espacios de producción de conocimiento.

Las transformaciones globales que se desarrollaron a partir de la década de 1970 generan un contexto de crisis que repercutió también al interior de las Ciencias Sociales y en la división de tareas entre las distintas disciplinas que las componen. Este contexto ha favorecido una oportunidad para repensar la relación entre Trabajo Social e investigación, consolidándose un cierto consenso acerca de la necesidad de incursionar en este campo con el propósito de generar mayores niveles de autonomía del colectivo profesional.

En este sentido, resulta de central importancia superar las posiciones endogenistas que proponen la identificación de un objeto de estudio o abordaje metodológico propio de la disciplina. Rechazando esta postura puede plantearse que es necesario que se favorezca el desarrollo de investigaciones desde el Trabajo Social que avancen en la conquista de espacios estratégicos para el desarrollo de investigaciones disputando con otras disciplinas de las Ciencias Sociales en el análisis de los fenómenos sociales complejos.

En relación a las experiencias de investigación de la Carrera de Trabajo Social de la UBA pue-

de afirmarse que se ha consolidado el Área de Trabajo de Investigación Final en los últimos años, favoreciendo la institucionalización de prácticas de investigación entre los estudiantes avanzados de la Carrera y contribuyendo a la incorporación de estas prácticas a la formación de los mismos.

Si bien a partir de la consolidación de esta Área se ha avanzado a la generación de experiencias de investigación sólidas sobre distintas temáticas, continúa siendo un gran desafío la profundización de los canales de comunicación de los resultados de las mismas y la generación de interacciones con otros equipos que investigan sobre dichas temáticas para los cuales estas investigaciones microsociales podrían contribuir.

Bibliografía

- Alayón, N. (1980) *Historia del trabajo social en Argentina*. Ed. Humanitas, Buenos Aires.
- Ander-Egg, E. (1975) *Del ajuste a la transformación: apuntes para una historia del Trabajo Social*, Editorial ECRO, Buenos Aires.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Ediciones Paidós Ibérica., Barcelona.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Clemente, A. (2002) Notas sobre investigación, formación y práctica profesional. En: VV. AA. *Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica sobre el Trabajo Social*. Ed. Espacio, Buenos Aires.
- Dieinger, A.; Dellacroce, M. (2006) *Las prácticas profesionales en el ámbito de la formación universitaria y del ejercicio profesional de los trabajadores sociales*. Ponencia presentada en las Jornadas Teorías/Ideología y Práctica, Córdoba, julio de 2006.
- Gamardo, M.; Galante, A.; Ierullo, M. (2010) *Reflexiones sobre la formación profesional de los trabajadores/as sociales en investigación*. Ponencia presentada a las 1ras. Jornadas Regionales de Trabajo Social en Salud. Desafíos históricos, nuevos escenarios: Posiciones y miradas desde la ética en trabajo social, Buenos Aires, noviembre de 2010.
- García Salord, S. (1990) *Especificidad y rol en Trabajo Social*. Editorial Humanitas, Buenos Aires.
- Iamamoto, M. (1997) *Servicio social y división del trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Editorial Cortez, San Pablo.
- Kisnerman, N. (1980) *Siete estudios sobre Servicio Social*, Editorial Humanitas, Buenos Aires.
- Kruse, H. (1972) *Introducción a la teoría científica del Servicio Social*, Ed, ECRO, Buenos Aires.
- Manrique Castro, M. (1990) *Historia del Servicio Social en América Latina*. CELATS, Lima.
- Montaño, C. (2000) *La naturaleza del Servicio Social. Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Editorial Cortez, San Pablo.
- Netto, P. (1997) *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. Editorial Cortez, San Pablo.
- Parra, G. (2002) *Antimodernidad y trabajo social: orígenes y expansión del trabajo social argentino*. Ed. Espacio, Buenos Aires.
- Wacquant, L. (2001) *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Editorial Manantial, Buenos Aires.

Producciones de fin de grado

Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar*

María Florencia Avellaneda

Fecha de recepción: 20 de abril de 2012
Fecha de aceptación: 4 de mayo de 2012
Correspondencia a: María Florencia Avellaneda
Correo electrónico: mfavellaneda@hotmail.com

Introducción

El trabajo social en el ámbito de la escuela pública ocupa un lugar privilegiado para la intervención profesional de todos aquellos que se propongan intervenciones emancipadoras en los sujetos. El presente artículo surge del Trabajo de Investigación Final (TIF), en el marco de mi formación de grado, que se desarrolla en base a mi experiencia en la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en la que me desempeño como Orientadora Social desde el año 2004.

Partiré de considerar que el trabajo social en el campo educativo se presenta como una cuestión de vital importancia. La calidad de la educación es una aspiración constante de todos los sistemas educativos y de todos los agentes que desempeñan su rol en dichos sistemas. En este contexto, la escuela es el lugar propicio para que distintos actores sociales actúen como dinamizadores de los valores cívicos y del conocimiento de los derechos y deberes de la población. Para ello, es indispensable comprender el significado de lo *público*, no como espacio estatal, sino como un espacio de interés colectivo donde se afiancen las confianzas que favorezcan el desarrollo de una

*. El presente artículo fue elaborado sobre la base de mi Trabajo de Investigación Final de la Carrera de Trabajo Social, siendo esta mi formación de grado.

convivencia social basada en la tolerancia y en el respeto a las diferencias. En este contexto, se requiere revalorizar el concepto de escuela pública (Fernández, 2004) y el rol público que la educación puede tener en la generación de una mayor cohesión social.

Orígenes del Trabajo Social en la escuela

El Trabajo Social en la educación pública argentina se encuadra en dos grandes hitos que entiendo menester considerar como antecedentes. En primer lugar, el vinculado a la creación del Cuerpo de Visitadoras de Higiene Escolar, cuya aparición en las primeras décadas del siglo XX está íntimamente vinculada con la necesidad de contar con un nuevo auxiliar del médico. De ahí que, en 1922 se establece la formación y las actividades que desarrollarán las Visitadoras de Higiene. *"Al principio simples enfermeras de los pobres, las Visitadoras se transformaron de más en más en mensajeras de higiene, no limitando sus beneficios solamente a los indigentes, sino concurrendo a prevenir el contagio, facilitar la marcha inteligente del tratamiento, señalar las enfermedades latentes o descuidadas, enseñar el orden, la limpieza, la higiene, la economía doméstica"* (Alayón, 1985).

En lo relativo a lo escolar, las visitadoras centraban su atención en el mejoramiento de la salud del alumnado. En este sentido, es dable destacar que la centralidad de sus tareas estaba dada por la instrucción de los alumnos y sus familias sobre diversas temáticas relacionadas a la higiene y a la alimentación; al manejo de los comedores escolares y a las campañas de vacunación.

Años más tarde, en 1955 se produce en nuestro país el derrocamiento del gobierno peronista, seguido de esto en el área educativa se suceden algunos cambios entre los cuales es preciso señalar la intervención en la Dirección de Psicología. Dicha intervención fue impulsada para alcanzar una reestructuración que, en definitiva, provocó la intensificación de la tarea de coordinación con otros servicios asistenciales y de investigación, aplicando como instrumentos para tales fines la ficha y la encuesta social. En el marco de esta reestructuración, *lo social* era comprendido, ana-

lizado y abordado desde problemas individuales de los sujetos y era parte de la tarea del asistente social medir y diagnosticar dichos problemas. Es, en este sentido, que cobra fuerza la utilización de la ficha y de la encuesta social como instrumento de medición.

Frente a esta realidad y con la necesidad imperiosa de dar un giro profundo a las intervenciones del Trabajo Social, señalaré que *lo comunitario* se transforma en prioridad entre los años 1969 y 1976 cuando en las intervenciones profesionales empieza a visualizarse una perspectiva comunitaria y una orientación profundamente fundada en dicha perspectiva (Carballeda).

El trabajo de los profesionales de Trabajo Social en este período histórico se caracterizó por la primacía de la perspectiva del caso individual (Alayón, 1985), en la que, inevitablemente el fracaso está puesto en el alumno y consecuentemente la tarea del asistente social se centra en la re-adaptación de los *alumnos problema*.

El retorno a la democracia ofrece un espacio para pensar el respeto por los derechos humanos como parte indivisible del discurso educativo. Dicho momento incluye el Congreso Pedagógico Nacional, que tuvo lugar en el año 1985 y que se constituyó en el marco de acuerdos democráticos regulando la forma de vinculación de los actores institucionales en la escuela.

Adentrados en la década del '90 las reformas continuaron y se caracterizaron por ser de corte neoliberal, impactando fuertemente en la educación de nuestro país. Dando identidad a la época, la implementación de la Ley Federal de Educación se vio acompañada de la pauperización del trabajo y la aparición de los emergentes del conflicto social en las escuelas, que terminan constituyéndose en los condicionantes de las acciones que desarrollan los Equipos de Orientación Escolar (EOE). En función de lo expuesto, las intervenciones de los profesionales del Trabajo Social en el ámbito escolar se caracterizaron por centrar la atención en la necesidad de resolver aquellos problemas cuyo origen se vinculaba al conflicto social.

Durante este periodo, los trabajadores sociales padecen la desregulación laboral en el marco de la llamada reforma del estado. Reforma que implicó un paso atrás en término de conquistas gremiales en general, y dio lugar, como se expuso anteriormente, al congelamiento salarial, la pérdida de poder adquisitivo, el profundo desmantelamiento de obras sociales. A esta realidad se sumó la tercerización, la reducción de personal, la inestabilidad en los cargos, las modalidades de contratación con becas o pasantías, entre otras cosas. En este contexto, el empobrecimiento de gran parte de los miembros del colectivo profesional, generó una preocupación centrada en la propia situación del trabajador social.

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social: El abordaje comunitario

A partir del 2007, con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 13688 comienza a complejizarse el rol de los Equipos de Orientación Escolar de las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires, focalizando en la especificidad del rol de cada uno de los integrantes del EOE. En el marco de la Ley 13.688, el capítulo XII Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Artículo 43, expresa:

“Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola”.

La institución educativa no ha de pensarse en soledad, sino en red, articulando diferentes niveles de responsabilidad pública, para llevar adelante tareas diferentes. Pensar en red con otros, con otras vidas, con historias y posiciones culturales

diferentes, reales, cambiantes, entrando y saliendo de esa red intersectorial, escuchando, intercambiando y produciendo bienes culturales en beneficio de todos.

Esta nueva configuración del trabajo del orientador social propone la construcción de herramientas de intervención que permitan el desarrollo de capacidades de transformación en el campo educativo, tendientes a garantizar la educación como bien social. Intenta significar una forma de romper con la lógica de las prácticas naturalizadas que obturan la libertad de transformación.

El trabajo profesional en la escuela no se asocia a una simple ejecución y aplicación de prescripciones y consignas. Es justamente en la brecha entre lo que está prescripto y la realidad cuando se da la experiencia de sufrimiento, de placer, de decepción o de satisfacción. Es a través de la invención que el trabajo del orientador social se descubre creador. Los profesionales de los EOE en las escuelas planifican una y otra vez su trabajo, arman agendas, ajustan cronogramas, revisan instrumental técnico y sin embargo muy a pesar de ello el enfrentamiento con lo real muestra que siempre existe una brecha, una diferencia que quedó fuera de toda previsión y que las intervenciones no son situaciones que pueden ser aplicadas a diferentes situaciones.

Los Equipos de Orientación Escolar: Demanda y Conflicto

En función de lo expuesto, el EOE orienta en la escuela sobre la situación de los alumnos y lo escolar y recibe orientaciones del Equipo Directivo acerca del trabajo, pero en definitiva la supervisión está a cargo del cuerpo de inspectores. Es decir que, la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social¹ se presenta ante los EOE como la que define los lineamientos teóricos que guiarán las acciones de los EOE en toda la Provincia de Buenos Aires, sumado a los objetivos que orientarán la acción de sus miembros, la metodología en la que se encuadran

1. Disposición N°76/08 de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Disponible en <http://abc.gov.ar>.

las acciones y las problemáticas de lo escolar y lo social sobre las que tendrá lugar la intervención del EOE.

Esto, no pretende negar la autonomía del Trabajador Social, que si bien es quien debe ejecutar lo prescripto por la Modalidad para el rol de orientador, también pone en juego permanentemente, su autonomía de acción, al momento de intervenir.

Acerca de la Demanda

El modo en que la demanda se presenta, la mayoría de las veces, da cuenta de un problema que aparece como natural y se interpreta por los actores como *surgido por generación espontánea*, de esta forma se atraviesa por el ocultamiento del origen ya que no se da cuenta que el mismo se vincula estrechamente con la contradicción capital-trabajo.

El accionar de los trabajadores sociales, en relación con las demandas, en el escenario de la escuela pública se encuentra íntimamente vinculado con la función que esta institución tiene que cumplir dentro de la sociedad (García, 1996). En este sentido, a los profesionales del trabajo social se les demanda fundamentalmente el abordaje de cuestiones vinculadas con lo pedagógico, con aquellos problemas que dificultan el aprendizaje, las circunstancias que puedan influir en el desempeño escolar, o que impidan que los niños puedan completar sus estudios.

Se evidencia frente al profesional del Trabajo Social una diversificación de demandas y demandantes. Es entonces, responsabilidad del trabajador social realizar una lectura minuciosa de la realidad que está atravesando para ofrecer alternativas de solución acordes a la demanda que debe abordar. Cuando hago referencia a la necesidad de realizar una lectura minuciosa me refiero a la posibilidad que, en tanto profesional, tiene el orientador social de observar lo visible y lo subyacente en la demanda de manera de ofrecer posibilidades objetivas de intervención, a la que arribará luego de la deconstrucción y reconstrucción del problema.

Acerca del Conflicto

El Trabajo Social es visualizado como una de las profesiones que trascienden el espacio y el tiempo en el que se desarrollan. Para dar cuenta de ello, Yamamoto (1992) señala la imperiosa necesidad de deslindar el significado social de la profesión, para lo cual habría que atravesar los muros de lo netamente profesional para pensar una profesión que pueda ser aprehendida como producto histórico, donde se resalte la principal característica que la convierte en una especialización del trabajo colectivo que adquiere inteligibilidad en la historia social de que es parte y expresión.

La profesión del Trabajo Social se origina vinculada al poder burgués, y en tanto éste se presenta como una estrategia de control social, que fue creada con el objetivo de garantizar la permanencia del capitalismo. Adherir a esta corriente teórica implica cuestionar el rol del Trabajo Social en pos del mantenimiento del sistema. En función de lo anterior no es un dato menor, subrayar que las prácticas y las intervenciones del Trabajo Social tienen su base en objetivos que conducen a la transformación de la sociedad y generan procesos de concientización, organización y movilización de los sectores populares.

Asimismo, es importante considerar que a partir de la década del '80, en el marco de los trabajos de investigación promovidos por el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), estudiosos del recorrido profesional de los trabajadores sociales se expresaron en función del ejercicio autónomo de la profesión.

En las instituciones escolares existe una amplia variedad de situaciones conflictivas que se desencadenan entre los actores de la comunidad educativa; y también tensiones que son inherentes a la misión de las escuelas.

Como es sabido, lo social también impregna de significado a lo educativo. Lo educativo tiene y genera sentidos sociales. En este sentido, los mecanismos que permiten la aparición de lo social en la escuela aparecen fundamentalmente en las relaciones de poder y en las relaciones sociales

que establecen y mantienen los actores institucionales. Esto se manifiesta en la organización de la escuela, en la división del trabajo, en las producciones y los resultados, en el currículum oficial y también en el oculto (Percia, 1994).

Entonces, situados en el lugar del conflicto a partir de la demanda, se puede pensar la intervención del Trabajo Social como una construcción de índole artificial que se realiza en el encuentro que surge entre el profesional que interviene y el sujeto que demanda. Tal como lo plantea Carballada (2008) *“la intervención también implica la elucidación de los datos complejos de una situación o acontecimiento, en tanto aproximación desde un marco comprensivo explicativo de esa situación o, sencillamente, en tanto búsqueda de una secuencia lógica que de sentido a lo que se presenta como demanda y a su vez plantea la posibilidad de respuesta a partir de determinados dispositivos para la acción”*.

Dinámica Institucional Escolar

La posibilidad de analizar el rol trabajador social en la escuela pública como institución, me aproxima al escenario escolar como espacio donde se esbozan los primeros lineamientos de un trabajo tanto individual como colectivo que permite conformar una matriz identificatoria común. Aquí el trabajador social en la escuela podrá junto con el resto de los miembros del Equipo de Orientación Escolar, conformar un *nosotros*, sobre la idea de pertenencia que sostiene la identidad de cada uno dentro de la escuela en la que se encuentran trabajando y comparten la identidad de los proyectos que pudieron realizar en conjunto.

Las instituciones, no solo la escolar, ofrecen a sus actores una determinada cantidad de espacios que pueden ser asignados u ocupados por los distintos actores. Esto no se presenta como una cuestión ya dada sino que es producto de un sinfín de situaciones que coloca a los actores en distintos lugares en distintos momentos. Para poder alcanzar el reconocimiento de un espacio institucional que a la vez se encuentra rodeado por el marco organizacional y por el contexto, los trabajadores sociales deben advertir un conjunto de

variables y condiciones propias de la institución y de la realidad social en la que esta se encuentra, que operan a la manera de un soporte.

La escuela pública se presenta como una de las instituciones encargadas de la socialización, pudiendo incidir de manera parcial o directa en la sociabilidad de un agente mediante la concepción y ejecución de las prácticas escolares. Dichas prácticas pueden generar en los alumnos nuevas disposiciones sociales o mantenerlas. No obstante, estas prácticas escolares dependen necesariamente de la dinámica institucional, de aquellos recursos normativos y materiales, que son el soporte de las habituaciones sociales para diagnosticar y resolver problemas que se presentan en el interior de la escuela. Podría decirse que las prácticas escolares están supeditadas a la dinámica institucional, edificada en las estructuras sociales que engendra un ambiente social en el interior de la escuela (Fernández, 1998).

Cada institución, entre ellas la escuela, posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios, que la caracterizan y la diferencian de las demás instituciones, incluso puedo decir que establecen diferencias entre las escuelas de la misma zona como es el caso que analicé en el TIF, escuela públicas de Villa Scasso. Poder captar la imagen de la institución significa, para el Trabajador Social, no sólo describir sus aspectos manifiestos sino también aquellos aspectos menos visibles; tales como las concepciones implícitas, el tipo de vínculos, los modos en que se toman las decisiones, etc. Es decir, todo aquello que conforma el imaginario institucional por el que los docentes, los directivos, los alumnos y los padres, diferenciando aquí entre miembros de la organización y usuarios, perciben la organización y sus propias prácticas.

La identidad de una institución educativa se materializa a través de una estructura, siendo esta la forma concreta que asume una escuela en el aquí y ahora concreto. En función de lo expuesto es menester señalar que la dinámica institucional que enmarca la identidad de las instituciones se define a partir de los recursos de los que se disponen y el uso que de ellos se hace, de las relacio-

nes entre sus integrantes y con el entorno y de los modos que dichas relaciones adoptan en función de la orientación de sus acciones (García, 2000). En suma, toda institución escolar posee una estructura que comparte con todas las demás instituciones que pertenecen a su misma rama de actividad y, en virtud de la dinámica institucional que la hace única, posee una identidad que ha sido construida a los efectos de su individuación.

Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar

La intervención profesional en la institución escolar es un proceso que se construye a partir de las manifestaciones de la cuestión social, siendo éstas las coordenadas que estructuran el campo problemático. Un campo problemático que se presenta atendiendo el origen de la cuestión social.

Las acciones del Estado en materia social se basan en una tendencia a puntualizar, a clasificar y a establecer de manera estática los problemas sociales. Dicho de otro modo, el reconocimiento público de las desigualdades sociales como problemas sociales. Así, la escuela pública en la provincia de Buenos Aires, se presenta como un espacio que debiera ofrecer la contención de los alumnos y de la comunidad educativa en su totalidad y ofrecer además una solución a los llamados problemas sociales que no depende de la voluntad individual de los profesionales. Las desigualdades sociales que se presentan en la escuela como problemas sociales requieren de un análisis a la luz de lo que institucionalmente pueden ofrecer los trabajadores sociales desde su condición de profesionales en la escuela en la que se desempeñan.

Los trabajadores sociales en la escuela pública se encuentran permanentemente con manifestaciones de la cuestión social, como la vulnerabilidad, el empobrecimiento, la fragmentación, la desocupación, la precarización del trabajo y la margina-

ción, que forman parte de la estructura social, que afecta a grandes segmentos de la sociedad y alteran significativamente sus condiciones de vida. Todas estas manifestaciones encuentran un correlato en la escuela y deben involucrar un compromiso ético².

Las intervenciones del trabajador social siempre deben estar orientadas a la promoción, generando en el otro el espacio para la revalorización de su condición de sujeto. De esta forma, el correrse de la pasividad y tomar la responsabilidad de ejercer su derecho ciudadano para mejorar la situación en la que se encuentra, ofrece posibilidades de reforzar la autoestima en ellos y de esta manera lograr que se posicionen en adelante como los máximos defensores de sus derechos.

Direccionar un trabajo hacia la atención de la cuestión social es problematizar la sociedad en su historia y en su perspectiva de futuro. Es realizar una mirada, de la institución escolar, más amplia, que encierre en ella la historia de sus miembros y la lectura de la situación existente, la pasada y la que se puede alcanzar con el impacto de la intervención a lo largo del tiempo.

A modo de cierre

Durante el desarrollo de este artículo - cuyo principal insumo fue el TIF - realicé una aproximación a la escuela pública como espacio de intervención de los profesionales del Trabajo Social.

Así, pude reconocer que, la intervención profesional en escuelas se constituye para los profesionales que allí se desempeñan en una herramienta de vital importancia, que inevitablemente conduce a la comprensión de las condiciones actuales en las que la intervención se desarrolla y las estrategias elegidas por los profesionales para el abordaje.

Es mi pretensión, a partir de la lectura, por un lado, favorecer la comprensión de las condiciones

2. Cuando Carballeda se refiere a la intervención menciona que la misma debe involucrar un compromiso ético. Dado que se interviene no solo sobre los problemas sociales, sino en función del padecimiento que estos generan.

actuales en las que la intervención de los Trabajadores Sociales se desarrolla, iniciando el camino desde las Visitadoras de Higiene a la conformación de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Este marco permite la inserción de los Trabajadores Sociales en el Sistema Educativo situado en un trabajo colectivo dentro de los Equipos de Orientación Escolar. Considerando que las intervenciones de los Trabajadores Sociales hablan de las condiciones de época, la construcción de la identidad de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se sitúa en el lugar de la resistencia a la sociedad clasista, individualista, sin potencia de lo estatal, imperativos contrarios al mandato fundacional de la Modalidad.

Y por el otro, dar cuenta que a partir de la intervención profesional de los trabajadores sociales en el ámbito educativo se explicitan los distintos caminos que toman los profesionales para realizar sus intervenciones, los acuerdos que deben realizar con el resto de los actores de la institución y los marcos ideológicos que guían sus intervenciones. Pude evidenciar que los trabajadores sociales en la institución escolar reciben distintas demandas y llevan a cabo en forma interdisciplinaria la problematización del conflicto, en tanto ésta se constituye como el principal cimiento para la elaboración de las estrategias de intervención. En este orden de cosas, es preciso señalar que como resultado de la investigación puedo sostener que la intervención profesional en Trabajo Social, principalmente se realiza para transformar algo acerca de la realidad que vive una persona o su familia y es, en todos los casos, eminentemente una inter-

vencción política y ética. Se realiza con sujetos que encarnan derechos y necesidades, que padecen situaciones conflictivas.

Además, los profesionales que realizan la intervención, al igual que los sujetos que demandan encarnan sus propias contradicciones, valores, posicionamientos políticos, ideológicos y éticos; reciben presiones, y son, entre muchos otros, parte de la configuración institucional y organizacional que le da sustento a su intervención.

He podido acercarme a profesionales que efectivizan sus prácticas a partir de la ruptura con paradigmas hegemónicos. La insistencia de su rol se sitúa en prácticas colectivas, en diálogos renovados que reflejan un posicionamiento que articula los saberes multidisciplinares con la ética profesional. Asimismo, no puedo soslayar el reconocimiento de profesionales que intervienen habilitando espacios en las escuelas para pensar en libertad, con igualdad y ejercicio pleno de derechos.

Finalmente, puedo decir que la escuela, como institución, no está determinada por una única función. Por el contrario, estando destinada a la reproducción del orden social vigente, encuentra siempre un sostén en los profesionales que fomentan procesos de emancipación de los sujetos con los que trabaja. El potencial creativo para dar respuesta a lo inédito, junto con la formación específica de los trabajadores sociales, favorece la construcción de nuevos escenarios, delineando nuevas dinámicas dentro de las instituciones escolares.

Bibliografía

Alayón, N. (1985). *¿Qué es el Trabajo Social?* Buenos Aires, Editorial Hvmánitas

Alayón, N. (1985). *Perspectivas del Trabajo Social*. Buenos Aires, Editorial Hvmánitas.

Carballeda, A. (2008) *La Intervención en Lo Social, las problemáticas sociales complejas y las políticas sociales*. Material de Cátedra. Disponible en <http://trabajosocialtemuco.wordpress.com>

Carballeda, A. (2008) *La Intervención en Lo Social, las problemáticas sociales complejas y las políticas sociales*. Material de Cátedra. Disponible en <http://trabajosocialtemuco.wordpress.com>

Fernández, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Fernández, L. (2004) *Componentes constitutivos de las instituciones educativas*. En: *Instituciones Educativas*.

Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Garay, L. (1996) *La cuestión institucional de las escuelas. Conceptos y reflexiones* En: Butelman, Ida (Comp.) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Garay, L. (2000) *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Cuaderno de Posgrado. Programa Análisis Institucional. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Percia, M. (1994) *De las instituciones, los grupos y los docentes*. En: *Una subjetividad que se inventa*. Buenos Aires. Editorial, 1994.

Fuentes

Disposición N°76/08 de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Disponible en <http://abc.gov.ar>

Aportes a lo público desde la investigación

La ciudadanía. El aporte de la enseñanza de las Ciencias Sociales a la formación para su ejercicio

Proyecto: La ciudadanía. El aporte de la enseñanza de las Ciencias Sociales a la formación para su ejercicio.
Directora: Marcela Benegas
Codirectora: Marta García Costoya
Equipo de Investigación: Carla Maglione, Julieta Santos, Alejandra Oliveri, Romina Manes, Carlos De Angelis
Dirección de contacto: mebenegas@gmail.com

La investigación que estamos llevando a cabo surge a partir de la interrogación acerca de la ciudadanía como contenido de enseñanza, en el marco de una didáctica que intenta abordar las temáticas propias del campo del Trabajo Social en los niveles medio y superior; ya que históricamente, la profesionalización de la disciplina estuvo relacionada en forma estrecha con intervenciones ligadas a la preservación o restitución

de derechos humanos, garantizados por el Estado.

Dentro de nuestro marco teórico afirmamos que la categoría de ciudadanía, la concepción que de ella se tenga y las prácticas sociales que la caracterizan, forman parte del núcleo central del campo del Trabajo Social. Esta relación fue puesta de relieve por Nora Aquín (2003), al señalar que “Los valores y el

ejercicio de la ciudadanía mejoran las condiciones de conformación de una opinión pública crítica, al mismo tiempo que aumentan la capacidad de demanda de la sociedad en materia de elaboración de políticas y decisiones públicas. (...) La ciudadanía tiene como componente irrenunciable la participación, tema relacionado al Trabajo Social" (2003; 8)

En este sentido, la autora señala que la participación ciudadana ese encuentra en el espacio de intersección entre Estado, Economía y Sociedad, espacio privilegiado de la intervención del trabajador social. La ciudadanía resulta apta para movilizar y capacitar en procesos de representación, negociación e interlocución, procesos que precisamente hacen a la constitución del ciudadano.

En este sentido, sostenemos que la escuela es una institución creada por los estados modernos para educar al soberano, es decir, pasar de la formación de súbditos a la formación de ciudadanos. En nuestro contexto actual, la Ley de Educación Nacional establece como una de las finalidades de la escuela secundaria "habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía" (Capítulo IV - Art. N° 30).

Tomamos los aportes de Mariana Patricia Acevedo, y nos hacemos eco de sus preguntas en relación con la ciudadanía. ¿qué puede hacer la escuela? y ¿que pueden hacer los profesores?.

Esta autora señala que la escuela puede facilitar la participación de los estudiantes en acciones solidarias que lleven adelante organizaciones de su comunidad e intercambios con otros estudiantes; motivar y formar en las destrezas necesarias para emprender estas acciones; motivar, movilizar y formar a los jóvenes para emprender acciones solidarias en sus comunidades; facilitar la relación de la escuela con las organizaciones comunitarias; y fomentar el protagonismo social, facilitando la conciencia ciudadana ética y solidaria.

Por otra parte los profesores pueden presentar distintas realidades, relacionar los contenidos con la agenda pública y abordarlos de manera que permitan revisar los prejuicios.

En el marco del proyecto del UBACyT, recuperamos la perspectiva de esto/as autore/as y desarrollamos un marco teórico que aborda la ciudadanía como objeto de enseñanza para los docentes de nivel medio que dan clase en asignaturas que corresponde a las Ciencias Sociales.

Los objetivos de nuestra investigación apuntan a identificar las concepciones sobre las prácticas de ciudadanía en estudiantes de nivel medio; y describir las estrategias que los docentes utilizan al trabajar estos contenidos.

Para el relevamiento y análisis de fuentes primarias hemos abordado principalmente el aspecto político de la ciudadanía. Como instrumento de relevamiento de datos hemos elaborado un cuestionario tomando como referencia la "Encuesta Nacional Sobre Cultura Política 2003." realizada en México. En el proceso del diseño del nuevo instrumento de relevamiento contamos con el asesoramiento técnico de Centro de Estudios de Opinión Pública, Facultad de Ciencias Sociales. (Cedop). Para la selección de la muestra, del universo de escuelas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires se seleccionaron aquellas que respondían a uno o más de los siguientes criterios: atienden a poblaciones con diferentes condiciones socio-educativas al inicio de la escolaridad; se consideran innovadoras en sus propuestas institucionales; dependían de la Nación y fueron transferidas a la Ciudad de Buenos Aires o creadas por la jurisdicción (Ciudad de Buenos Aires); ubicadas en distintas zonas de la ciudad de Buenos Aires; atienden a población escolar que supera la edad promedio establecida para cursar el nivel medio; corresponden a gestión pública o a gestión privada. Finalmente quedaron seleccionadas:

- a) Una escuela media pública que forma parte de la oferta educativa del nivel superior, por lo general reconocidas por su calidad educativa y cuya población de nivel medio proviene mayoritariamente de su departamento de aplicación (nivel primario).
- b) Una escuela media pública que suele ser caracterizada por su capacidad de innovación y por ofrecer mejor calidad de educación.

- c) La población que concurre a ambas instituciones por lo general corresponde a población rica en capital cultural.
- d) Una escuela media que atiende a población residente en una villa de emergencia que fue creada por la jurisdicción (GCBA) e) Una escuela media para adultos CENS (Centros Educativos de los Niveles Secundarios).

En cuanto a los aportes a lo público desde la investigación, entendemos que el proyecto puede

contribuir a la Formación Docente de los estudiantes de los profesorado que forman para la enseñanza de las Ciencias Sociales en general y el profesorado que forma para la enseñanza de Trabajo Social en particular, siendo un aporte el atender o poner como eje las prácticas de ciudadanía como parte del o de los objetos de enseñanza. Aspiramos a fortalecer la formación de los Trabajadores Sociales al brindarles a los docentes interesados una pequeña muestra de cómo se forma en las prácticas de ciudadanía a los estudiantes que reciben al inicio de la Carrera.

CONVOCATORIA PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Hay dos tipos de convocatorias abiertas:

a. Convocatoria temática

Tema: Avances legislativos y demandas a los sistemas públicos de protección.

Ejes de la convocatoria:

- Consumo de drogas. Demandas y abordajes institucionales en el contexto del debate legislativo.
- Salud mental, balances a un año de la nueva ley.
- Sistema de salud, cuidados paliativos y muerte digna.
- Aborto, sistema de salud e intervención social.

b. Convocatoria general

Ejes de la convocatoria:

1. Lo público y las políticas
2. Lo público y las instituciones
3. Lo público y las prácticas

Plazo de presentación de artículos para ambas convocatorias: **17 de julio de 2012**

1. Normas de publicación

1.1. Instrucciones generales

Los artículos deberán presentarse completando el “Formulario de presentación”. Para acceder al mismo debe ingresar a <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/Formulario%20de%20presentacion%20convocatoria%20revista.doc>

Una vez abierto el archivo, es necesario que lo guarde en su computadora antes de completar todos los datos solicitados. Una vez completados todos los datos, guardar el archivo nominado con el apellido del primer autor y enviarlo adjunto por mail a debatepublico@sociales.uba.ar, en los plazos establecidos en la presente convocatoria.

Los artículos deben ser originales e inéditos, debiendo informar los autores si han sido presentados previamente en congresos u otros eventos científicos similares, o si han sido enviados para consideración de otra revista.

Los artículos deben ser de mediana extensión (no más de 15 páginas, incluidos los espacios y bibliografía) y presentar un desarrollo sustantivo de la problemática elegida. Deben presentarse en formato básico a 1,5 espacio, letra estilo Times New Roman, tamaño 12, en hoja A4, con márgenes de 2,5 cm, con el texto

con alineación izquierda, y un espacio entre párrafos. Por razones de diseño, no se debe usar negritas, subrayado, viñetas ni margen justificado; letra itálica sólo para palabras en otro idioma, entrecorrido sólo para citas textuales. La revista recomienda usar notas al pie sólo cuando la argumentación así lo exija, para evitar una lectura engorrosa del texto. Las citas bibliográficas deben estar incluidas dentro del cuerpo del artículo, de acuerdo a la normativa APA consignando los datos entre paréntesis. Las citas textuales deben incluir el número de página en el siguiente orden (Autor, año, pág.).

Los artículos deberán ser acompañados de un resumen del contenido en castellano y portugués, con una extensión máxima de 20 líneas (1.400 caracteres), y con tres (3) palabras clave correspondientes luego del resumen, en ambos idiomas. Asimismo debe incluirse una carta al Editor con los datos completos del autor responsable y declaración de que todos los autores aprueban la publicación del trabajo. Debe consignarse una única dirección de mail que figurará como contacto en el artículo. Todo ello deberá completarse en el formulario de presentación de artículos.

El título del artículo debe ser conciso señalando los aspectos centrales del mismo. Si el mismo es extenso se sugiere la utilización de un subtítulo.

Los autores deben identificarse al inicio del artículo de la siguiente manera: primer nombre y apellido/s, indicar referencia institucional si la tuviere, y situación académica (estudiante, graduado, docente y/o máximo título de posgrado).

La evaluación por parte del Consejo Editorial es de carácter anónimo y no puede ser recurrida o apelada ante ninguna otra instancia de evaluación. Todos los artículos serán sometidos a referato con carácter vinculante, cuyo resultado será remitido a los autores.

El artículo será incluido en la edición de la Revista que establezca su Consejo Editorial, de acuerdo a criterios referidos a la diagramación de cada edición.

El contenido de los artículos es exclusivamente responsabilidad de sus autores, la cual no será necesariamente compartida con el Editor.

1.2. Bibliografía

- Deben ajustarse a las normas de la APA, disponibles online en http://iigg.sociales.uba.ar/files/2011/05/la_cita_documental_2.pdf El formato requerido es el siguiente: Apellido Inicial Año entre paréntesis Título sin comillas con bastardilla, Editorial, Lugar. En el caso de textos disponibles en internet debe consignarse el URL y la fecha de consulta

Ejemplo:

Arias, A; García Godoy, B; Manes, R. (2011) Producciones Docentes II. Trabajo social, lecturas teóricas y perspectivas. Aportes desde la intervención para repensar las instituciones. Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. [en línea. Disponible en: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/contenidos_II/contenidos_II/home.htm] Consulta 15 de abril de 2011

Debe discriminarse la bibliografía de las fuentes documentales (leyes, documentos históricos, etc.). Dejar un espacio separando cada texto o fuente.

2. Consultas

- Enviarlas por correo electrónico a debatepublico@sociales.uba.ar