



Controversias y Concurrencias Latinoamericanas

VOLUMEN 6 • NÚMERO 10 • OCTUBRE DE 2014



Controversias y
Concurrencias
Latinoamericanas

VOLUMEN 6 • NÚMERO 10 • OCTUBRE DE 2014

Controversias y Concurrencias Latinoamericanas

VOLUMEN 6 • NÚMERO 10 • OCTUBRE DE 2014

Publicación de la Asociación
Latinoamericana de Sociología (ALAS)

CORREO ELECTRÓNICO: concurrenciaslat@gmail.com

DIRECTOR EDITORIAL: Eduardo Andrés Sandoval Forero
EDITORIA: Alicia Itatí Palermo
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: Alexis Osvaldo Sandoval Mota
CORRECCIÓN DE ESTILO: Alicia Itatí Palermo

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por
especialistas en el tema mediante el sistema de “pares ciegos”.
El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

ISSN 2219-1631

D.R. © Controversias y Concurrencias Latinoamericanas

Hecho en México
Printed in Mexico

Controversias y Concurrencias Latinoamericanas se encuentra incluida en:
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas en Línea de América Latina, el
Caribe, España y Portugal (LATINDEX)
Forma parte de la Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología
(REVISTALAS)

LAS OBRAS FOTOGRÁFICAS FORMAN PARTE DEL PROYECTO HABITANTES - JOSI DE LUSARRETA, GUILLERMINA VICTORIA Y
PATRICIO CALUT-

LA OBRA DE PORTADA Y VIÑETA "DOSSIER: PENSAR LA DESIGUALDAD DESDE AMÉRICA LATINA EN LAS SOCIEDADES CONTEM-
PORÁNEAS" PERTENECEN A JOSI DE LUSARRETA -SERIE IN QUIETUDES-
VIÑETA "DOSSIER: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE GÉNERO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE" Y VIÑETA "RESEÑA" SON OBRAS
DE PATRICIO CALUT -SERIE LAS PRESENTIDAS-

[HTTP://ISSUU.COM/PROYCTOHABITANTES](http://issuu.com/proyctohabitantes)

[HTTP://WILHELMINA18.WIX.COM/ARTE-VICTORIA](http://wilhelmina18.wix.com/arte-victoria)

DIRECTORIO DE ALAS 2013-2015

PRESIDENTE:

MARCELO ARNOLD-CHATALIFAUD (CHILE)

VICEPRESIDENTE

NORA GARITA (COSTA RICA)

COMITÉ DIRECTIVO

ALBERTO RIELLA (URUGUAY)

MILTON VIDAL (CHILE)

MARTHA NÉLIDA RUIZ URIBE (MÉXICO)

PEDRO JOSÉ ORTEGA (REPÚBLICA DOMINICANA)

JAIME RODOLFO RÍOS BURGA (PERÚ)

ANA SILVIA MONZÓN (GUATEMALA)

IRLYS BARREIRA (BRASIL)

ANA MARÍA PEREZ RUBIO (ARGENTINA)

SECRETARIO DE LA VICE-PRESIDENCIA:

CARLOS OBANDO

COMITÉ EDITORIAL:

BEATRIZ WEHLE Y GABRIELA GÓMEZ ROJAS (ARGENTINA)

GUSTAVO GUARACHI Y ANDRÉS UZEDA (BOLIVIA)

MAIRA BARGAUTEM Y EVSON MALAQUIAS (BRASIL)

FERNANDO CUBIDES (COLOMBIA)

ROBERTO PINEDA Y SERGIO VILLENA FIENGO (COSTA RICA)

NELSON DE JESÚS QUINTANILLA Y FRANCISCO ARTURO ALARCÓN (EL SALVADOR)

DARÍO SALINAS Y HERMINIA FOO KONG (MÉXICO)

JOSÉ MARTÍNEZ LLAQUE (PERÚ)

PEDRO ORTEGA (REPÚBLICA DOMINICANA)

ALBERTO RIELLA Y FRANCISCO PUCCI (URUGUAY)

MILTON VIDAL Y JORGE ROJAS (CHILE).

DIRECTOR EDITORIAL

EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO (MÉXICO)

EDITORIA

ALICIA ITATÍ PALERMO (ARGENTINA)

CONTENIDO

Volumen 6 / Número 10 / octubre de 2014

ISSN 2219-1631

- 11 Editorial
- 13 ¿Qué tanto puede excluirse la exclusión social? El debate contemporáneo sobre las desigualdades.
MARCELO ARNOLD-CATHALIFAUD
- 25 Originalidade da abordagem sistêmica para a análise da crise da sociedade contemporânea.
PAULO HENRIQUE MARTINS
- 27 **DOSSIER:**
PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE GÉNERO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.
- 29 Socialización de género, estereotipos y desigualdades: los desafíos para la sociedad.
XIMENA SÁNCHEZ SEGURA
- 41 Envejecimiento y Género: desafíos para la educación del siglo XXI.
DANIELA THUMALA DOCKENDORFF
- 51 Aportes para un modelo de capacitación docente en equidad de género “en contexto”.
ALICIA ITATÍ PALERMO Y GRACIELA COLOMBO.
- 75 “Es un pequeño lujo pero creo que lo valgo”.
La búsqueda obsesiva de la eterna juventud en las jóvenes latinoamericanas de clase media en el contexto de la crisis.
MARTHA NÉLIDA RUIZ

- 85 Presentación del Dossier
 SILVIA GRINBERG Y LUCAS BANG
- 87 Dispositivos pedagógicos, luchas de padres por la
 escolarización y contextos de pobreza urbana en Caleta
 Olivia/Santa Cruz.
 LANGER EDUARDO Y MARIELA CESTARE
- 107 Posiciones docentes frente a la desigualdad: regulaciones
 y construcciones de sentido en la conformación de sujetos
 educativos.
 ALEJANDRO VASSILIADES
- 125 La escolarización desde el análisis territorial. Un
 acercamiento a la trama de la desigualdad educativa.
 MARÍA EUGENIA VENTURINI Y ANDRÉS FELIPE PÉREZ
- 139 Transformaciones urbanas y políticas públicas notas sobre
 la implementación de un programa municipal en la ciudad
 de Rosario.
 NATALIA FATTORE Y GABRIELA BERNARDI
- 161 “La ‘infancia’ en la sociedad de la tecnociencia, globalizada
 y posmoderna en la era del consumo neoliberal”.
 MARCELA ARACELI ZARICH
- 175 Privatización y uso social del conocimiento. Conociendo
 desde el Sur.
 ANA MARÍA PÉREZ RUBIO
- 185 Cubanidad y crisis política durante la república neocolonial.
 SILVIA CASTILLO

- 199 CRÍTICAS A LA TEORÍA DE RAWLS EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO.
 FRANCISCO FAVIERI Y GERARDO LARRETA

EDITORIAL

Este nuevo número de nuestra revista Controversias y Convergencias Latinoamericanas está dedicado fundamentalmente al pre Alas: “Estado, sujetos y poder en América Latina: debates en torno de la desigualdad”, que tuvo lugar en Calafate, Argentina y será presentado en el pre Alas Chaco y I Congreso de la Asociación Argentina de Sociología: “Nuevos protagonistas en el contexto de América latina y el Caribe”, que se desarrollará en Resistencia, Argentina.

Constituye por lo tanto un puente que, al unir ambos pre ALAS, invita a aperturas, a renovados desafíos.

La Asociación Latinoamericana de Sociología tiene presencia en América Latina y el Caribe fundamentalmente por sus congresos bi anuales y cada vez más por sus pre ALAS y por la edición de la revista y del boletín como puentes. Las temáticas abordadas en nuestra revista son relevantes para comprender las complejas realidades de América Latina y el Caribe en el contexto internacional y profundizar en el debate y análisis crítico y de propuestas de cambio alternativo.

Pensar la desigualdad en las sociedades contemporáneas y reflexionar sobre las problemáticas actuales del género en y desde América Latina y el Caribe, se constituye para la comunidad de las ciencias sociales, en la posibilidad de constituir ese pensamiento crítico y alternativo.

Marcelo Arnold nos deja desde el inicio una pregunta crucial que nos arroja al debate contemporáneo sobre las desigualdades y que cobra nuevamente sentido a lo largo de todos los artículos que componen los dossiers: “¿Qué tanto puede excluirse la exclusión social?”. Para afirmar “que la forma de estructuración de la sociedad contemporánea la determina para aplicar mecanismos de inclusión y exclusión, y que

¿QUÉ TANTO PUEDE EXCLUIRSE LA EXCLUSIÓN SOCIAL? EL DEBATE CONTEMPORÁNEO SOBRE LAS DESIGUALDADES ¹

Marcelo Arnold-Cathalifaud ²

RESUMEN

Desde este ensayo se describe y analiza, aplicando una perspectiva sistémica y constructivista, la modalidad estructural de la sociedad contemporánea que le permite admitir a su interior todo tipo de desigualdades sociales. Este fenómeno queda en evidencia en la cartelera oficial de las protestas que denuncian el desencanto ante el hecho de que la sociedad mundial se presente como un surtidor de exclusiones sociales, y que los vínculos políticos y solidarios que aseguran la cohesión e integración social se perciban más debilitados que nunca. Ante esa especie de “trampa global” se concluye señalando los desafíos prácticos y epistemológicos que enfrentan las ciencias sociales regionales.

¹ El autor agradece los comentarios y aportes de Alberto Bialakowsky en la presentación oral de este documento durante el Evento PreALAS de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en el mes de mayo de 2014.

² Presidente electo de ALAS (2013-2015), Decano electo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (2006-2014).

estos, más que eliminar, multiplican y diversifican las desigualdades sociales”, y luego advertirnos que “su superación solamente puede provenir de un cambio radical en la programación de la configuración de la sociedad.”

Y este diagnóstico, continúa afirmando, nos permite “comprender la intensidad de la actual crisis mundial y estimar su futuro. Pero también desde allí se constituye un estimulante desafío para las ciencias sociales críticas”.

Qué mejor que recordar esas palabras en el editorial de esta edición, que pretende ser, en su totalidad, un desafío para los cientistas sociales. Este potencial académico, investigativo y crítico es sin duda una de las principales fortalezas de nuestra asociación.

Invitamos a leer los artículos, a debatir con ellos, a tender alas y puentes renovados a nuestra imaginación sociológica.

NORA GARITA

VICE PRESIDENTA

EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO

DIRECTOR EDITORIAL

ALICIA I. PALERMO

EDITORA

I

Esta presentación parte con la pregunta “¿Qué tanto puede excluirse la exclusión social?” A partir de ella nos concentraremos en discutir las vinculaciones entre la actual forma de estructuración de la sociedad y las masivas reacciones de rechazo ante las consecuencias de su operar. Para su desarrollo intentaremos simplificar teóricamente y aligerar los fundamentos de nuestra exposición, pero también evitaremos descuidar la complejidad de los procesos que pondremos bajo observación.

De partida, nos declaramos críticos frente al optimismo de las interpretaciones sobre las desigualdades sociales. Especialmente de aquellas que las señalan como anomalías corregibles con decisiones político-técnicas o con instructivos morales y gestos de buena voluntad. Sostenemos, por el contrario, que la actual conformación de la sociedad no puede impedir el aumento y diversificación de las desigualdades, ¡muy por el contrario! Lo anterior, por cierto, no inhibe para nada los motivos para protestar y que estos favorezcan el surgimiento de manifestaciones sociales, que son cada vez más frecuentes, numerosas, conflictivas y que acumulan mucho resentimiento.

II

Las informaciones sobre estallidos de conflictividad social han aumentado exponencialmente. En todo el planeta se incrementa la cantidad de personas y grupos que expresan la frustración de sus expectativas y reclaman por sus derechos. Ante el sostenido mejoramiento global de nuestras condiciones de vida, la ocurrencia de estas situaciones debería sorprendernos.

Las protestas sociales se han encargado de restar legitimidad a los indicadores y promedios que avalan las evaluaciones complacientes³. Por ejemplo, aunque la riqueza global se ha incrementado, más lo ha hecho su desigual reparto. Ciertamente, no pueden confundirse los promedios estadísticos con las medianas, ni estas deben ocultar sus variaciones regionales. Una muy pequeña parte de la población obtiene muchos beneficios, mientras que las mayorías se ven forzadas a financiarlos. En medio de todo eso, es fácil explicar que la invitada sorpresa del siglo veintiuno sea una suerte de rebelión mundial.

3 Una interesante reflexión sobre esta materia en Martins, P.H. (2013) “Modelos de desarrollo e indicadores de riqueza: el caso de América Latina”, Mundo Siglo XXI, revista de CIECAS-INP, N°31, Vol. IX, pp. 51-6.

Las manifestaciones sociales han dejado al descubierto la dificultad institucional para anticiparse o contener tensiones que, sin desconocer otras razones, en su mayor parte están gatilladas por la explosiva visibilidad de desigualdades de todo tipo. El intelectual portugués Boaventura de Sousa señaló recientemente –Congreso ALAS 2013– que estaríamos al borde de una guerra civil con alcances mundiales. El caso es que las movilizaciones ciudadanas se han multiplicado, no solo en Latinoamérica, sino que también en los Estados Unidos, en algunos países europeos y del Medio Oriente, e incluso en aquellos donde los medios de control han sido tradicionalmente efectivos. En China, cuyo reciente y acelerado crecimiento económico causa admiración, las protestas suman miles al año.

En principio, la agitación comunica una masiva decepción frente a los programas económicos que impulsan el crecimiento mundial –que a nivel local todo lo transforman en negocio. Este descontento se extiende a las instituciones políticas, a las cuales se encara por su ineficacia para controlar actividades que operan a gran escala y con una enorme autonomía, en perjuicio de las mayorías (eso sin señalar las actividades ilegales que realizan algunos gobiernos en defensa de los intereses de los poderosos que representan). Este malestar, como destaca Baudrillard (2003), se expresa en una suerte de “*alergia*” a los poderes hegemónicos y explica la generalizada complicidad con quienes los enfrentan (incluso con sus expresiones violentas).

Las fracturas de la cohesión social se acompañan con procesos como la adaptativa globalización de las formas capitalistas, la normalización de las comunicaciones digitalizadas, la estabilización de audiencias globales, la asimilación de los valores democráticos, la mayor vigilancia ante infracciones a los derechos humanos y los cada vez más altos niveles de rechazo a la corrupción, la impunidad y los abusos de poder. A lo anterior se agrega el impacto que conlleva conocer, prácticamente en directo y como efecto de la masificación de los medios de comunicación y de entretención, cómo viven y cuáles son los estilos de vida de los privilegiados; especialmente los denominados “*súper-ricos*” que, como indicó nuestro colega brasileño Antonio Cattani en el Congreso ALAS del 2013, tienen por rehenes a los Estados. Por otra parte el desplazamiento de los mecanismos que favorecen la integración social a competencias adquiridas (y no solamente a criterios como el origen familiar o de clase), aunque tienen un efecto liberador en relación con las situaciones del pasado, inevitablemente diversifican y dinamizan las desigualdades (de partida se han colapsado las solidaridades intergeneracionales). Todas estas condiciones se refuerzan mutuamente desencadenando, como situación habitual y promedio, la sensación de estar sometidos a inequidades de todo tipo. Nos enfrentamos al advenimiento de una etapa histórica marcada por las incertidumbres (¿era del precariato!).

Ante estos hechos nos interesa preguntarnos si acaso las actuales protestas tie-

nen por función contener desigualdades sociales o si estamos en las vísperas de una revolución. Específicamente: ¿En qué medida estamos frente a disputas por posiciones de la estructura social (renovación de los beneficiados), o en qué tanto se pretende cambiar el “sistema”? Pero ¿de qué sistema se trata?

III

Como lo describe Luhmann (e.o. 1998), durante el siglo pasado se fue generalizando una estructura de sociedad cuyos componentes obedecen a sus propios condicionamientos, la que denominó diferenciación funcional. Estos componentes emergen como sistemas que se construyen y resguardan estabilizando reglas específicas para sus operaciones comunicativas (a las que trata con la noción de *autopoiesis*). De este modo la justicia, y la noción de lo justo, pasaron a ser exclusividad del derecho, que reduce lo justo a lo legal, determinando que no puede hacerse justicia por cuenta propia ni de cualquier manera; la religión prescribe como se puede adorar a Dios; la verdad y sus criterios de objetividad son tratados como asuntos de la ciencia; la belleza es determinada por los cánones del arte y los expertos en moda, y así en otros casos (por eso mismo las “cosas” se ven mal cuando el deporte, que tiene por función específica la competitividad física, pasa a ser tema de negocios, o cuando los matrimonios se deciden por conveniencia política y no por amor).

Ciertamente, la diferenciación funcional no representa un nivel mejorado de nada, solo es una realización de la reducción de complejidad de la sociedad; como tal no es imprescindible ni será permanente. Más aún, implica mayores riesgos y enfrenta un futuro incierto, no solamente por las desigualdades sociales, sino también por sus efectos negativos en los entornos ambientales (e.o. el calentamiento global) y psíquicos (los denominados malestares subjetivos). Con lo anterior queremos decir que, dada su forma estructural, en la sociedad contemporánea no se garantiza estabilidad alguna. Por el contrario, esta conformación ha desencadenado un acelerado dinamismo en una sociedad que ha perdido su centro, cuya consecuencia es que ninguna relación social queda fija y que todo lo probable (acostumbrado) se hace contingente. Paralelamente, el conocimiento científico de sus procesos se ve dificultado y obstaculizado ante las cadenas de causas y efectos que se desplazan a través de estas entidades autónomas, impidiendo determinar conexiones o interrelaciones. Ante ello la frustración de los investigadores se generaliza, muchos abandonan sus pretensiones de científicidad, los desmoralizados se vuelcan a la especulación y cifran sus esperanzas en otros “saberes”.

Otra novedad estructural es que la sociedad está expuesta a una vulnerabilidad

global (aunque abierta a las diferencias regionales). El accionar del sistema económico-financiero o del científico-tecnológico que carecen de fronteras, ejemplifica lo señalado. Desde ese prisma, los problemas sociales del pasado, como anticipaba Luhmann: “*aquellos conflictos de intereses a los cuales se adaptó el aparato estatal en su desarrollo hacia un estado constitucional y un estado de bienestar, son trivialidades comparadas con lo que nos depara el futuro*” (1997:67).

Como suponen los sociólogos, las modificaciones en las estructuras de la sociedad anticipan consecuencias, entre ellas muchas *crisis y emergencias sociales* (tema del XXIX Congreso de la ALAS). Por eso, no es inesperado que se incrementen las comunicaciones sobre conflictos sociales de todo tipo. A nivel local, estas se hacen patentes, por ejemplo, cuando las sentencias legales se cuestionan desde el punto de vista de la ética, o las ganancias económicas se confrontan con los derechos a la salud o a la educación; más cuando las sentencias son legales, a no ser que las leyes, con leyes, se modifiquen –con prescindencia de objeciones éticas–, y el lucro siga requiriéndose dentro de la esfera económica, con omisión de sus repercusiones en otros ámbitos. La multiplicación de estas situaciones refuerza la irritabilidad e indignación social. De esta forma, la sociedad se abastece ininterrumpidamente del combustible para las demandas y exigencias que la tensionan.

IV

Los cambios en las formas estructurales de la sociedad también se relacionan con los modos con que los seres humanos se vinculan con ella. Los sistemas sociales (como la economía, la política, los establecimientos educacionales, instituciones de salud, interacciones o movimientos de protesta) están determinados para mantenerse produciendo campos específicos de posibilidades para la integración social. Así, los individuos son integrados en ellos como “*sujetos*”, pero solo para una estrecha gama de expectativas (Luhmann 1991). De tal modo, las trayectorias individuales se abren en numerosas bifurcaciones, al punto que los individuos solo pueden considerarse bajo personificaciones específicas, por ejemplo, constituidos como artistas, pacientes, manifestantes, académicos, trabajadores, consumidores, estudiantes, víctimas, esposas, auditores, fieles, electores, etcétera. Todos se sienten sometidos a operaciones ‘ciegas’, que son indiferentes a sus motivos y necesidades, y experimentan su dependencia ante entidades “sistémicas” que no consideran nada más allá de sus premisas.

Estos procesos de integración están intermediados por mecanismos de inclusión/exclusión social (Luhmann 1995). Con este código se produce un dinámico espectro

de posiciones sociales que se proyectan como inequidades en salarios, educación, vivienda, justicia o atención de salud; también en desigualdades según acceso a Internet, participación política, acceso a seguridad, exposición a contaminación, acceso a transporte, etcétera, o derechamente discriminaciones frente a la orientación sexual, condición étnica, edad, origen social o la apariencia física. La popularización del concepto de exclusión en la comunicación pública se conecta estrechamente con estos aspectos críticos del funcionamiento de la sociedad. Su atención, comprensión e intervención obliga a tomar en cuenta lo extremadamente diverso e intensamente relacional de los procesos que originan las desigualdades, tanto como para apreciar la capacidad de respuesta de la sociedad frente a estas.

El hecho es que la sociedad constituida como funcionalmente diferenciada produce, sin llegar a colapsar, exclusiones de todos los tipos y grados. Aunque estas se multipliquen –y originen las tragedias cotidianas– se inhibe que puedan ser totales; quienes están en sus márgenes son los acogidos por organizaciones de asistencia social o caridad. Incluso pueden observarse mixturas de *“exclusiones en la inclusión”* o *“inclusiones en la exclusión”* (Robles 2000).

Por otra parte, las participaciones en la sociedad no se corresponden con una integración plena. Se es paciente en la salud y no en el arte; posgraduado, pero también desempleado; se puede habitar en un condominio de clase alta, pero vivir inseguro. En ese mismo estado de cosas se cuestiona la suposición de que la integración social sea siempre positiva. Los deudores deben estar incluidos en el sistema económico para ser tratados como tales y los delincuentes en el jurídico para ser procesados. Así también la exclusión puede servir para evitar estar incluido. Algunas personas postergan formalizar relaciones de pareja y con ello sus compromisos, otros evitan la atención de salud para optar por una “muerte digna”, muchos rechazan una cuenta en Facebook para conservar la privacidad o se abstienen de votar para no respaldar los acuerdos políticos que establecen las mayorías circunstanciales.

V

Como las desigualdades generadas por los procesos de inclusión/exclusión son consecuencias de la forma de diferenciación de la sociedad contemporánea, no deberían sorprendernos. Más nos llaman la atención afirmaciones que las indican como problemas remediabiles. Estas declaraciones parecieran desconocer que los problemas sociales que comentamos son producidos en las operaciones consustanciales a la nueva estructura de la sociedad, desde la cual se diversifican y amplifican las posibilidades de desigualdades sociales proporcionando causas para los movimientos

de protesta.

La frase símbolo “somos el 99%” testimonia que prácticamente nadie, de acuerdo con sus expectativas, cree estar plenamente incluido en la sociedad contemporánea. Incluso a metros de la *Wall Street*, los manifestantes rechazan que los beneficios de la modernidad queden para los pocos que acumulan los rendimientos de los muchos. Con estas protestas también se cuestiona la naturalidad del orden social de desigualdades y se señala la inconveniencia de someterse a las instituciones que lo producen.

Todas estas demandas prenden en un discurso moderno de los derechos humanos que proclama el ideal de que debemos ser tratados como iguales. Con el añadido de que no solo debe ser por justicia, sino que se asume como lo más adecuado para el funcionamiento de la sociedad –para el Papa Francisco II la desigualdad es la raíz de todos los *“males sociales”*. Recordemos también la valoración que se otorga al individualismo y a la meritocracia como acelerante de la competitividad para un sistema económico que no debe desaprovechar talentos.

El ideal es que todos deben/pueden estar en condiciones de ser incluidos. Por eso, aunque los individuos, en casi todos los sentidos, sean (y se sientan) diferentes, deben igualarse, al menos en lo que concierne a no limitar sus oportunidades. Los procesos de ciudadanización o universalización de los derechos cívicos, la democratización o universalización de las capacidades de decisión política, los impuestos y el control de las herencias como medios redistributivos de la riqueza, la educación pública gratuita, o la salud, vivienda, trabajo y ocio, concebidos como derechos, junto con la burocracia pública y privada, son las herramientas diseñadas para tal objetivo. Sin embargo, estos dispositivos, o sus efectos esperados, no están presentes de la misma forma en todas las regiones. Tampoco operan como se espera.

Podemos observar como las protestas más masivas y globales se dirigen a aquellas condiciones que se interponen a los ideales de igualdad. Justamente, y por eso mismo, los movimientos sociales contestatarios se oponen fuertemente a que los intereses económicos o las redes de influencia, por ejemplo, apliquen sus criterios en ámbitos como la política, la educación o la salud, y tratan sus interferencias como corrupción o derechamente como *“abusos abusivos”*.

Se trata de que en el mundo moderno nadie debería arrogarse privilegios frente a leyes que deben aplicarse a todos; al trabajo, cuyo acceso se debe basar en méritos y remunerarse como corresponde; a los derechos políticos, que deben ser válidos para todos los ciudadanos; a la educación formal, entendida como parte de los derechos humanos; a la religión, por cuanto todos pueden practicarla o no, o a la economía, donde no puede negarse una venta a quien pueda pagar. Así, también se rechazan las diferencias por género, apariencia física o edad para ser atendidos o postular a un empleo o acceder a un servicio. Estas se catalogan como discriminaciones, cuando

no atentatorias contra el funcionamiento de la misma sociedad.

Un ex candidato a la presidencia señalaba: *“el Chile segmentado, clasista, de castas, oligárquico y racista no resiste el peso de la historia”*⁴. Con su relato informaba (a nombre de la ‘historia’) que las normalidades de ayer hoy son injustas; se supone que las exclusiones vinculadas a origen familiar, clase social, etnia o género son desviaciones o defectos que deben eliminarse. Por eso, y con la mayor indignación, las movilizaciones sociales denuncian las desigualdades sociales que reproducen ‘injustamente’ las desigualdades sociales. Especialmente son críticas con los “herederos” de bienestares a los cuales no han contribuido o lo han hecho en desmedro de otros.

Los estratos medios emergentes, en términos sociales; los jóvenes, en términos generacionales; Latinoamérica, en términos regionales, están llenos de ejemplos de manifestantes. Esto quiere decir que, hasta ahora, los más dispuestos a protestar son quienes suponen que están perdiendo, ya sea algo con lo que ahora cuentan o con la oportunidad de obtenerlo (por ejemplo, sus posibilidades efectivas de movilidad social). En ese escenario, los más radicales no son ni los desvalidos ni los marginados de siempre –los del *“pan, techo y abrigo”*–, sino aquellos que le han tomado el gusto a las posibles prosperidades y que se resisten a los obstáculos que les limitan su acceso. Así podemos interpretar la fuerza de las demandas asociadas al ámbito de la educación formal. Pero si profundizamos las observaciones, tras las masivas adhesiones a los movimientos estudiantiles (universitarios, especialmente), se dejan ver contradicciones y paradojas.

La paradoja es que la educación formal, dados sus procesos selectivos, parece tener la desigualdad como resultado inevitable. Como se sabe, el paso por organizaciones educacionales concentra las mejores oportunidades para una favorable integración en la actual sociedad. Más aun, la búsqueda de ‘ascenso’ o movilidad social, a través de sus certificaciones, coloca en relieve las diferencias entre perseguir una igualdad de oportunidades (al momento del acceso) o una efectiva igualdad en los resultados (sus ventajas en salarios). Pero tampoco es sostenible la expectativa de que, en última instancia, la desigualdad siga siendo solamente un problema de distribución de los ingresos. Los efectos de salarios precarios, falta de trabajo o bajas jubilaciones son devastadores, pero limitarse solo a ellos implica ignorar exclusiones que refieren a los otros espacios de la realización humana, por ejemplo, a las orientaciones sexuales fuera de la norma, a la condición de trabajador extranjero, a la apariencia física, al estado civil, a la estadía en cárceles, al desempeño de oficios no valorados, a las minusvalías, al origen étnico, a la condición de madre soltera, a las enfermedades crónicas o a la soledad. De hecho, muchas de estas situaciones son las

que más contribuyen causalmente a las desigualdades económicas.

Se quiere destacar que el tipo de sociedad que ahora se enjuicia tiene algunas peculiaridades no previstas con anterioridad. A lo anterior se agregan los cambios en las posiciones y relaciones de dominación entre centros-periferias o de las condiciones geopolíticas que dieron sustento a las teorías sobre el imperialismo. Como señala Bluhdorn (2007) en la sociedad, bajo su nueva forma de diferenciación funcional, lo que antes se indicaba con los conceptos de alineación y emancipación ha cambiado considerablemente. De hecho, las posibilidades de expresión de las distintas formas de realización personal (incluso las más exóticas) se han incrementado; no hay moldes únicos a los cuales someterse, las minorías son cada vez más protegidas y sus derechos formalmente resguardados y, lo que no es menor, el consumismo ha emergido como un modo dominante para la construcción de la identidad y de la realización personal (y en su reverso la acumulación de deudas un efectivo medio de control social).

VI

Como indicamos antes, la forma estructural de la sociedad impide la inclusión total. Más aun, dada su multidimensionalidad, y en una visión transversal, se hacen más probables las exclusiones. Aunque no todas pesan lo mismo en lo que respecta a los balances de integración social o para sus distintos observadores.

Las protestas se notifican en la sociedad, pero se extienden preferentemente al sistema político, al cual se le exige que las tome en cuenta –para lo cual se acoplan con los medios de comunicación para las masas. Sus efectos provocan modificaciones de los programas con los cuales se definen los límites entre la justicia y la injusticia y la aceptabilidad de los mismos (del mismo modo se distinguen las diferencias sociales de las desigualdades sociales). En su ajuste, los sistemas político-estatales echan mano a los impuestos y a sus funciones redistributivas, buscan reparar aspectos que dicen relación con estándares mínimos de la existencia humana, y también actualizan los derechos exigibles, acompañándolos con nuevos conocimientos y con las ideologías igualitaristas que disputan las hegemonías.

Las evidencias señalan que cuando las presiones por mayor inclusión son atendidas bajo formas políticas, aunque se obtenga poco, las demandas se calman al menos transitoriamente. Mucho de ello tiene relación con recursos paliativos de protección social para subsidiar exclusiones específicas. Aquí también juegan un importante rol los efectos anestésicos de la industria de la información y la entretención.

En todo caso, pareciera lo fundamental para la estabilidad de la política aminorar

4 Columna Diario El Mercurio, viernes 10 de agosto de 2012, A2. Marco Enrique Ominami.

las desigualdades que atenten contra el anhelo popular de que, si somos excluidos, al menos lo seamos 'justamente' (aceptar que las malas condiciones sean solo por un tiempo o que se atribuyan al "desaprovechamiento de oportunidades"; y no a factores más estructurales, por ejemplo). De esa manera la política intenta, a través de sus decisiones, reconvertir las situaciones más críticas y desviar los déficits más manifiestos en direcciones más manejables (entre ellas, atribuir las desigualdades a riesgos individuales y no a los peligros estructurales). Cuando ello se cumple limitadamente, se apuntan las movilizaciones más masivas y desestabilizantes, al punto en donde la misma política se incluye como el objeto de la protesta (riesgo que ninguno de sus agentes quiere correr). En el fondo, la política, a través de organizaciones específicas, gestiona diferencias que producen desigualdades, mientras se mantienen las estructuras que las producen.

Por cierto, no habría impedimentos para evitar algunas exclusiones y sus consecuencias –aunque ello requiere mayores especificaciones (e.o. Thumala, Arnold & Urquiza 2010)–, pero también se advierte que no es posible activar reparaciones sin provocar efectos no esperados. Por ejemplo, el incremento de las bolsas de becas aumenta su demanda desencadenando una competencia por las mismas y son más los postulantes decepcionados; los proyectos para construir represas hidroeléctricas, u otras mega obras públicas, inciden positivamente en los niveles de empleo, pero afectan a las comunidades aledañas, y las legislaciones que promueven las acciones afirmativas excluyen a quienes aspiran a movilizarse solo por sus méritos. Finalmente, las mismas organizaciones dedicadas a la asistencia y protección social son productoras de exclusión, partiendo por la selección de sus grupos objetivo (Arnold 2008).

VII

Estamos afirmando que la forma de estructuración de la sociedad contemporánea la determina para aplicar mecanismos de inclusión y exclusión, y que estos, más que eliminar, multiplican y diversifican las desigualdades sociales. No pueden, en consecuencia, señalarse como anomalías corregibles con decisiones o instructivos morales. Dicho directamente: bajo la actual modalidad estructural de la sociedad (diferenciación funcional en acoplamiento con el código exclusión/exclusión, en combinación con limitados alcances del sistema político y el adaptativo polimorfismo de la economía de mercado), las exclusiones y sus consecuencias no pueden excluirse, sino solamente procesarse.

Podríamos concluir que hasta ahora la evolución de la sociedad no ha dado con la

fórmula para excluir las exclusiones y eliminar las desigualdades que éstas generan⁵. Tampoco, afortunadamente, en lo que respecta a determinar su aceptación.

En todo caso, yendo más allá de esta cruda, y quizás desesperanzadora, descripción de la "normalidad" de las desigualdades, se advierten los caminos para su superación. Qué duda cabe de que ésta solamente puede provenir de un cambio radical en la programación de la configuración de la sociedad. Por ejemplo, produciendo una forma de sociedad constituida con estructuras que no excluyan y que, por lo tanto, no incluyan. Si bien hasta ahora desconocemos cómo esto podría venir, no deberíamos desanimarnos. Las luces sólo aparecen al final del túnel.

Mientras no se produzca su revolución, la sociedad contemporánea seguirá ofreciendo las mejores condiciones para operar bajo una intensa conflictividad social –'ajustes de cuentas'–, cuya cobertura mundial, a través de su reiterada exposición en los medios de comunicación para las masas, impedirá ignorarla. Esto es: mientras los cambios no ocurran, la sociedad seguirá (auto) confrontándose, hasta donde lo permitan sus condiciones, desvinculando las desigualdades que (la sociedad) produce fácticamente de lo que en ella (la sociedad) normativamente se rechaza. Por eso, pueden esperarse protestas en todas partes del planeta, las que serán cada vez más amplias, frecuentes y diversificadas. Con sus comunicaciones se exigirán grandes cambios sociales (enunciados como cambios del "modelo", cambios del "sistema" o que retoman el lema "pidamos lo imposible" y otros eslóganes de cuño neoanarquista).

Nuestro diagnóstico puede no ser una buena noticia, pero conviene tenerlo en cuenta para comprender la intensidad de la actual crisis mundial y estimar su futuro. Pero también desde allí se constituye un estimulante desafío para las ciencias sociales críticas. Se requiere lo mejor de ellas, una plena, activa y creativa utilización de sus recursos. Especialmente que sus cultores, mayoritariamente latinoamericanos, incorporen distinciones teóricas que les permitan ejercitar la anticipación de procesos y la identificación de señales (o gérmenes) de un cambio en la forma estructural de la sociedad. Esto pasa por el hecho que los actuales problemas sociales los inspiren para superar sus obstáculos epistemológicos y que desde nuevas posiciones visualicen alternativas más allá de la forma actual de conformación del orden mundial ("Horizontes Utópicos", como adelanta en sus reflexiones el ex presidente de ALAS Paulo Henrique Martins).

Creemos que, al contrario de lo que declara el antiintelectualismo y anticientifi-

⁵ El programa económico capitalista, por ejemplo, y no obstante sus efectos globales en crecimiento económico según los análisis de Piketty (2014), conduce a elevados rendimientos del capital y a una inexorable concentración de la riqueza.

ORIGINALIDADE DA ABORDAGEM SISTÊMICA PARA A ANÁLISE DA CRISE DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Paulo Henrique Martins

O texto de Marcelo Arnold-Chatalifaud oferece um entendimento original sobre os fundamentos da desigualdade e sobre seu papel na produção de exclusões sociais hoje em dia, apontando para reflexões que necessitam ser incorporadas pelas ciências sociais, sobretudo na América Latina. Para ele, a atual conformação da desigualdade social gera necessariamente crescente exclusão e ressentimentos. Seu raciocínio se baseia no conceito de Luhmann relativo à diferenciação funcional de uma estrutura de sociedade cujos componentes passam a partir de certo momento a obedecer a seus próprios condicionamentos e se reproduzindo com suas regras específicas que são comunicativas e autopoieticas.

No entanto, e aqui está a originalidade do artigo, o autor considera que a sociedade contemporânea como sistema auto-regulador está se desregulando a partir de sua própria reprodução. Explica Arnold que a diferenciação funcional que marca as sociedades do século XX não seguem uma mudança permanente ficando abertas a incertezas e efeitos negativos principalmente no que se refere a seus impactos no meio ambiente e nos fatores psíquicos. Nesta direção propõe que esta sociedade perdeu seu centro auto-regulador desencadeando um dinamismo acelerado e contingente. Além do mais, o modo de funcionamento dos sistemas econômico-financeiro e científico-tecnológico contribui para ampliar a vulnerabilidade e o mal-estar da sociedade contemporânea. A lógica da diferenciação funcional passa a funcionar de modo acelerado por mecanismos de inclusão e de exclusão social que geram mais iniquidades em termos de salários e serviços públicos. Como o descreve bem o autor "Todos se sentem submetidos a operações cegas que são indiferentes a seus motivos e necessidades, e experimentam sua dependência face entidades "sistêmicas" que

REFERENCIAS

- Arnold, M. (2008). Las organizaciones desde la teoría de los sistemas sociopoieticos. Cinta de Moebio, 32.
- Baudrillard, J. (2003), The Spirit of Terrorism: and other essays, trans. C. Turner (London and New York: Verso).
- Bluhdorn, I. (2007). "Self-description, Self-deception, Simulation: A Systems-theoretical Perspective on Contemporary Discourses of Radical Change", Social Movement Studies, 6:1, 1-19. May 2007.
- Luhmann, N. (1991). Die Form «Person». Soziale Welt, 42(2), 166-175.
- Luhmann, N. (1995). Inklusion und Exklusion. En Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch (pp. 237-264). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1997). Globalization or World Society: How to Conceive of Modern Society? International Review of Sociology. Vol. 7 Nº 1, pp.: 67- 79.
- Luhmann, N. (1998). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Piketty, T. (2014). Capital in the Twenty-First Century. Belknap Press.
- Robles, F. (2000). El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo. Ediciones Sociedad Hoy, RIL Editores. Santiago de Chile.
- Thumala, D., Arnold, M. & Urquiza, A. (2010). Modalidades de inclusión/exclusión social de las personas adultas mayores: observaciones de la población chilena. Santiago de Chile: Universidad de Chile, SENAMA.

não consideram nada mais além de suas premissas”.

Para ele, a sociedade passa a gerar exclusões diversas sem chegar a colapsar, pois cria mecanismos de inclusão mediante políticas assistencialistas permitindo serem observadas misturas de “exclusões na inclusão” e de “inclusões na exclusão”. Lembra-nos então Marcelo Arnold que este movimento de exclusões e inclusões está produzindo desigualdades progressivas e consequente mal-estar social que não consegue ser administrado pelos discursos que defendem que tais desigualdades podem ser remediadas. Esclarece igualmente que os protestos mais densos estão focalizando mais diretamente as desigualdades e reagindo contra a generalização da lógica utilitarista e econômica em âmbitos como aqueles da política, da educação e da saúde entre outros e também contra a corrupção que resulta destes processos.

É igualmente relevante sublinhar que as reações contra a desigualdade avançam pelo entendimento que ela não é somente um problema a ser gerido por novas ações de distribuição de ingressos: “Os efeitos de salários precários, falta de trabalho ou aposentadorias de baixo valor são devastadores, mas limitar-se somente a estes fatos implica ignorar exclusões que se referem a outros espaços da realização humana...”. E os protestos, sobretudo via o sistema político, vão continuar a aumentar com o entendimento que as exclusões se fazem mais prováveis que as inclusões, contribuindo para a desintegração social.

Para superar esta desigualdade crescente, Arnold sugere se avançar na desconstrução da “normalidade” de modo a abrir “uma mudança radical na programação da configuração da sociedade” de modo a liberar outro formato de sociedade com estruturas mais inclusivas que excludentes. E conclui sua reflexão recordando o papel das ciências sociais, em particular as latino-americanas, no uso criativo de seus recursos com vistas a desenvolver um entendimento complexo da sociedade que valorize as distinções teóricas necessárias que ajudem a antecipar processos e identificar sinais de mudanças estruturais na sociedade.

Finalmente, temos que agradecer a Marcelo Arnold por nos presentear com esta complexa e competente atualização do pensamento luhmanniano que se faz tão oportuna para o entendimento da sociedade contemporânea. Sobretudo por nos esclarecer que a diferenciação funcional da sociedade gera processos de reprodução específicos que autonomizam as estruturas sociais, e que as consequências deste processo somente podem ser enfrentados por movimentos sociais e intelectuais que rompam com as separações das estruturas para liberar novas formas de produção social.



Dossier:
Problemáticas actuales de género
en América Latina y el Caribe.

SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO, ESTEREOTIPOS Y DESIGUALDADES: LOS DESAFÍOS PARA LA SOCIEDAD¹

Ximena Sánchez Segura

RESUMEN

Se presentan en este artículo un conjunto de antecedentes conceptuales y resultados de investigaciones realizadas en Chile, que dan cuenta de las desigualdades en el proceso de socialización en relación al aprendizaje de roles de género. Estas diferencias se presentan con mayor intensidad en los grupos pobres afectando su desarrollo y participación desde una perspectiva de derechos

PALABRAS CLAVE: Género, socialización, desigualdad.

ABSTRACT

Presented in this paper a set of conceptual background and results of research conducted in Chile, that account for inequalities in the socialization process in relation to the learning of gender roles. These differences are more intense in poor groups affecting their development and participation from a rights perspective

KEYWORDS: Gender, socialization, inequality

¹ Trabajo presentado al Foro del Congreso PREALAS, Universidad de la Patagonia Austral 2014. Antecedentes de esta publicación en algunos aspectos están referidos en publicaciones de la autora en la Red Nacional Universitaria Interdisciplinaria de Estudios de Género Gobierno de Chile. Incorpora resultados de investigaciones realizadas con el apoyo de la Dirección General de Investigación de la Universidad de Playa Ancha Valparaíso, Chile. Se agradece el apoyo del Convenio de desempeño UPA 1301 de la Universidad de Playa Ancha.

I. EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN. PRINCIPALES ANTECEDENTES

El proceso de socialización se define como aquel por cuyo medio las personas aprenden e interiorizan en el transcurso de su vida los elementos socioculturales de su ambiente. Los integran a la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y agentes sociales significativos y se adaptan así al entorno en cuyo medio deben vivir, este proceso le permite a la persona convertirse en un sujeto activo que crea y recrea la cultura para poder así actualizar sus potencialidades y desarrollar su personalidad. La socialización definida como un proceso permanente abarca toda la vida de la persona desde su nacimiento hasta su muerte, dándose con mayor intensidad y carga emotiva en algunas etapas del ciclo vital que en otras, como es el caso de la infancia. En el caso de la socialización primaria considerada la primera etapa de la socialización, se presenta en una secuencia de aprendizajes socialmente definidos por el desarrollo biológico y las características de la cultura, existiendo una gran variedad de pequeñas etapas intermedias condicionadas por la sociedad y el grupo de pertenencia.

Este proceso definido como de modelado y adaptación social, permite la incorporación de la cultura y el desarrollo de capacidades y habilidades básicas, necesarias para la participación adecuada del actor social en la sociedad. Diversos autores se han dedicado a su estudio poniendo énfasis en diversos aspectos de su desarrollo, según sea el modelo teórico que ellos sustenten. Sin embargo e independientemente de estos modelos, coinciden en señalar que es fundamental tanto para la integración y reproducción de la cultura, como para los procesos de transformación y cambio social.

El proceso le permite a la persona convertirse en un ser activo que crea y recrea la cultura para actualizar sus potencialidades y desarrollar su personalidad. Una de estas etapas considerada como la más importante, ya que comprende el período de socialización más determinante en la vida de la persona, es la socialización primaria, la que se da en una secuencia de aprendizajes socialmente definidos, existiendo una relación entre el crecimiento y la diferenciación biológica, es decir, que un niño de tres años no puede aprender lo mismo que uno de siete años en situaciones de normalidad. Existe además gran variedad de definiciones en las etapas de aprendizaje, lo que depende de los modos de vida propios de la sociedad o de los grupos a los cuales los niños y niñas pertenecen

Entre los principales contenidos que se aprenden en esta etapa, está el lenguaje, secuencias de aprendizaje definidas, esquemas motivacionales interpretativos y la existencia de un aparato legitimador que se estructura inicialmente en la familia y

que posteriormente asumen agentes sociales como la escuela que tiene estructuras de autoridad entregadas por la sociedad. (Sánchez, 2000). El proceso de socialización primaria, se lleva a cabo con gran afectividad y con una enorme carga emocional. En la conciencia de los niños y niñas quedan grabadas sus primeras experiencias y a partir de ellas y de la selección que realicen de los contenidos sociales que sus padres y el mundo adulto le presenten, empezarán a interpretar y comprender el mundo de su infancia. Esta interpretación no será ajena a la de su clase social, por eso se plantea que la socialización primaria es un proceso que se da *“en y para la clase social”*. Es importante además la función fundamental que llevan a cabo *“los otros significativos”*², es decir las personas que importan para el niño o niña, aquellas que se relacionan emocional y afectivamente con ellos y ellas.

Son sus padres, madres o quienes están encargados de su crianza, cuidado y bienestar quienes seleccionan contenidos y experiencias de su mundo social y cultural y se los ofrecen a la persona que se está socializando. Estos contenidos y experiencias están relacionados con las características de la clase social de pertenencia de la familia, al respecto se señala: “El mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias” (Berger, 1973:170). Por lo tanto se puede establecer que los niños y niñas, por ejemplo, pertenecientes a los grupos más pobres de la sociedad, incorporan durante el proceso de socialización, especialmente en la etapa denominada primaria aquellos aspectos y antecedentes culturales más distintivos de la realidad social y cultural de sus familias de origen, lo que también contribuye a la reproducción generacional de la cultura de los grupos más pobres y vulnerables.

En el contexto de los aprendizajes y las reproducciones de contenidos, es importante referirse al lenguaje, según Berger (1973), el lenguaje marca y define las coordenadas de la vida cotidiana facilitando todo aprendizaje posterior.

Estudios realizados en Chile (Sánchez, X. y Fernández, F. 1995; Sánchez, X. y Villarroel, G. 1996), han permitido validar los aspectos centrales de la tesis de Bernstein (1973), que se refiere a lo siguiente: La inteligencia potencial de los niños de clase social baja y media es equivalente, sin embargo existe diferencia entre los modos de comunicación, específicamente de comunicación lingüística, entre los miembros de diferentes clases sociales, lo que influye en la orientación cognitiva de los y las niñas hacia el entorno social y además sobre su desarrollo cognitivo. Según el autor, existirían dos tipos de códigos sociolingüísticos, llamados también códigos de comunicación: Código restringido: presente mayoritariamente en las clases bajas, presenta frases cortas a menudo sin terminar, es fundamentalmente concreto y descriptivo,

2 En el sentido de George Mead, *“aquellos que significan”*

Código elaborado: presente mayoritariamente en las clases medias, caracterizándose, por un uso correcto de la sintaxis. Desde el punto de vista sociolingüístico se presenta claramente como una forma o un modo de expresión individual, posibilita además la proyección de la experiencia hacia un entorno mayor a diferencia del código restringido. Los estudios realizados señalan también diferencias en las mediciones entre niños y niñas, los códigos se relacionan también con estructuras de autoridad y de posicionamiento al interior de las familias.

Según Bernstein, existiría una diferencia entre lo que él denomina “capacidades potenciales” y “el modo de expresión de la inteligencia”, y sería un hecho de aprendizaje determinado por el contexto de clase y educativo, que el niño o la niña han conocido e internalizado y que varía según Bernstein según la clase social de pertenencia (Sánchez, Villarroel 1996). Los niños y niñas de clase baja a diferencia de la clase media, poseen la orientación cognitiva de su clase de origen, y tanto ésta como el lenguaje que utilizan no corresponde a los imperativos intelectuales y de comunicación lingüística de la escuela, quedando afuera o lejos de la comprensión lingüística por su condición de clase. La socialización involucra por lo tanto un proceso de diferenciación social, el cual se expresa también en diferencias entre los géneros.

Para Bernstein: “la ubicación y los significados de los códigos de comunicación está determinada por los principios de la división del trabajo del modo de producción. Así, mientras más simple sea la división del trabajo, más específica y local será la relación entre su agente y su base material y, por lo tanto más directa será la orientación hacia la codificación; y mientras más compleja sea la división del trabajo menos específica será la relación entre su agente y su base material y más indirecta la relación entre los significados y una base material y más elaborada será la orientación hacia la codificación” (Sánchez, Villarroel. 1996:141). Como se observa la tesis de Bernstein, plantea un importante determinismo en los aprendizajes.

Con respecto a la incorporación y desarrollo de esquemas motivacionales interpretativos, se señala que el niño o la niña, según corresponda, en esta primera parte del proceso incorpora y adopta esquemas valóricos en relación a: “lo bueno y lo malo, lo permitido y lo prohibido”, con los que no sólo interpretará al mundo sino que además, legitimará como lo más importantes y posteriormente lo entregará a las próximas generaciones, completando así el ciclo de la reproducción cultural. simbólica. En este proceso las determinantes del aprendizaje de roles de género no estarán ausentes. Por lo cual el género de los y las niñas, también es un factor importante a considerar cuando se trata de estudiar la manera como transcurren los procesos de socialización al interior de la familia. La socialización se relaciona con la conformación, definición y adopción de roles de género desde el nacimiento.

En el proceso de socialización, la variable género es un elemento fundamental

en las relaciones sociales que se construyen y elaboran al interior de las familias independiente de su condición de clase o estrato social, reconociendo desde luego acentos derivados de la estructura más tradicional y conservadora de ellas y de la estructura de comunicación existente en el núcleo familiar, en relación a ello se señala: “Supone un conjunto de acuerdos tácitos o explícitos elaborados por una comunidad determinada, en un momento histórico determinado y que envuelve a los procesos de enseñanza-aprendizaje, inconscientemente, pues han sido naturalizados por la sociedad. Mediante este proceso de socialización diferencial, el niño y la niña van internalizando lo que se espera según su sexo” (Castellanos, 2005:14).

Según la misma autora, los estereotipos de género jerarquizarían las relaciones y justificarían las relaciones de poder entre hombres y mujeres en un contexto de desigualdades que serían aprendidas y legitimadas al interior de las familias en el proceso de socialización.

II. APRENDIZAJE DE ROLES DE GÉNERO Y CONFORMACIÓN DE ESTEREOTIPOS.

Autores y estudios con respecto a los modos de socialización y las pautas de aprendizajes familiares, establecen que las familias difieren en términos de las pautas de socialización o modo en que socializan a las niñas y niños, las cuales se convierten en el factor decisivo de influencia en el desarrollo de la personalidad y del bienestar físico de niños y niñas. (Broom y Selznick (1973)), y distinguen en relación a lo anterior dos tipos de patrones de socialización en las familias, uno orientado a la obediencia y otro a la participación. Al primero lo denominan socialización represiva y al segundo, socialización participatoria. La socialización represiva o autoritaria se da generalmente en las clases más bajas, se caracteriza por el énfasis que ponen los adultos sobre la obediencia de los niños y niñas, el respeto a la autoridad y a los controles externos. Debido a que este tipo de socialización se centra en la obediencia, existe una exagerada supervisión de los adultos sobre niños y niñas. En este caso los padres están siempre interesados en saber qué hacen, cómo lo hacen y con quién, de modo de controlar su conducta. La iniciativa individual y el deseo de explorar y crear se ven así coartados puesto que en definitiva los y las niñas no pueden pensar por sí mismos, sino más bien son los adultos los que piensan por ellos y ellas. La necesidad de que obedezcan a las reglas impuestas por los adultos origina un tipo de sistema de comunicación cerrado, en el cual el adulto en lugar de dialogar con el niño o niña, ordena lo que se debe o no hacer. La socialización represiva se asocia, además, con un tipo de organización familiar en que los miembros consiguen su cohesión y uni-

dad principalmente a través de la complementariedad de los roles tradicionales. El padre es el proveedor y la madre la dueña de casa, estos miembros cumplen su rol sin existir una complementariedad muy marcada ni tampoco comunicación entre ellos (Broom y Selznick, 1973). En estas familias la socialización consiste principalmente en la enseñanza de roles y la transmisión de expectativas de conducta tradicionales. De allí que la socialización se mantenga con los *otros significativos*. La familia representa un conjunto de *otros significativos* los cuales se convierten en modelos y el énfasis se pone en el desempeño de los roles tradicionales, más que en la comprensión de los medios y fines. En este tipo de familias los y las niñas se desenvuelven en un sistema de relaciones preestablecidos. De existir alguna flexibilidad en términos de la posibilidad de toma de decisiones, ésta va a depender del tipo de actividad a realizar y de las diferencias de género existentes. Este último aspecto reviste una importancia fundamental para comprender más profundamente el proceso a través del cual transmiten e internalizan los modos de vida las familias del estrato bajo, donde los y las niñas, asumen y responden a un patrón formal de obligaciones y derechos dependiendo de las características de su status adscrito tales como edad, sexo y parentesco.

La socialización participatoria, se lleva a cabo generalmente por las familias de clases medias y altas, y se caracteriza por enfatizar los premios más que los castigos y refuerza por lo tanto la conducta apropiada. La conducta equivocada es extinguida a través del acto positivo del premio a la conducta correcta. Estos premios son de tipo simbólico más que material. Los padres y madres tienen percepciones diferenciales de sus hijos en relación a su género y expectativas de comportamiento, las cuales son el punto de partida para sus propias expectativas de comportamiento durante las distintas etapas de su desarrollo (Sánchez, Villarroel 1991).

A medida que los y las niñas van creciendo, los padres no sólo hacen distinciones casuales entre sus hijas e hijos, sino que éstos manifiestan explícitamente sus expectativas de comportamiento diferencial convirtiéndose esto en verdaderas lecciones sobre comportamiento adecuado de género.

Se señala, además, que a pesar de los cambios existentes en la estructura y composición de la familia en las últimas décadas, el énfasis de la política pública en el caso de la educación las diferencias en los procesos de socialización llevados a cabo al interior de las familias y las agencias educativas se mantienen.

III. ANTECEDENTES EMPÍRICOS:

Investigaciones sobre la socialización en familias rurales realizadas en la región de Valparaíso, Chile, (Sánchez, Fernández 1992; Villarroel, Sánchez 2002), señalan que

en las familias, aún cuando se observa un cambio desde una perspectiva general en las características de la conformación de los aspectos más distintivos del proceso de socialización. El proceso para ser estudiado fue operacionalizado en un conjunto de dimensiones tales como: ejercicio de la autoridad, comunicación y estructura de roles. Los resultados permiten señalar que se sigue manteniendo un proceso de socialización con orientaciones sexistas, en especial en el caso de la estructura de roles.

Con respecto al modo de socialización, estos estudios señalan cambios interesantes: El 49% de las familias socializa a los niños de una manera participatoria y un 39% de una manera combinada entre un modo participatorio y un modo represivo. Sólo un 12% socializa a las niñas y niños usando un estilo represivo. Estos resultados no son totalmente coincidentes con algunos de los planteamientos teóricos vigentes, en los cuales se establece que en las familias de clase baja se socializa a las niñas y niños represivamente. Dado que las familias estudiadas son pobres, la tendencia a una socialización participatoria, podría indicar que la modernización y la influencia de agentes de socialización como los medios de comunicación de masas han introducido cambios en los patrones culturales de este tipo de familias. Pero, cuando se controla al interior de la variable modo de socialización las diferentes dimensiones que componen el proceso, es posible señalar que existe una tendencia de los padres a privilegiar el premio por sobre el castigo como mecanismo de control, sin embargo, se encuentra un mayor porcentaje de padres que premian más a las niñas que a los niños. Estos resultados son coincidentes con antecedentes empíricos de investigaciones semejantes en el mundo urbano (Sánchez, Villarroel 1991).

En relación a lo anterior otros estudios, confirman la importancia de la clase social como variable explicativa de las características diferenciales que asumen los procesos sociales, en este caso, la socialización. Estos resultados pueden estimarse como indicadores de la persistencia de las formas de socialización más tradicionales en las clases más bajas de la sociedad, algunas de las cuales se aplican más rigurosamente en los niños concordando con una estructura más tradicional de socialización.

En el caso de la dimensiones de la socialización como la comunicación familiar, en estas investigaciones, se observó un predominio de la comunicación de tipo horizontal, siendo sin embargo la forma de comunicarse más frecuente en familias con niñas, la vertical. Ésto señala la existencia de subordinación del género femenino en las pautas de socialización.

Al analizar la dimensión estructura de roles, definida como la configuración de la organización interna del papel que desempeña cada uno de los miembros de la familia, se encontró una distribución porcentual con mayor presencia de estructura rígida tanto en el caso de los niños (60%) como en el de las niñas. Esta distribución es aún porcentualmente más alta en el caso de las niñas. (68%).

Finalmente es importante señalar que aún cuando se observa un cambio, desde una perspectiva general, en las características del proceso de socialización operacionado en las dimensiones analizadas, el estudio de la dimensión estructura de roles y de sus indicadores en las familias rurales, señala permanencia de un proceso con claras orientaciones sexistas.

Lo anterior permite señalar que existe reproducción de roles de género tradicionales en las familias más pobres. En ello incide el clima educativo del hogar y el temprano abandono de la escuela. En los grupos pobres, las diferencias en los roles de género se expresan además de las características en los modos de socialización desde una perspectiva general, en el abandono de los estudios entre los adolescentes y la temprana incorporación al mundo del trabajo. En ambas situaciones se observan diferencias entre mujeres y hombres, diferencias que van a condicionar sus desempeños futuros.

El mayor nivel educativo de los padres influye positivamente en una concepción más igualitaria de los roles de género, en la medida que el clima educacional de los hogares pobres aumente, las diferencias entre niñas y niños tenderán a disminuir desde la infancia.

IV. CONCLUSIONES. CÓMO SUPERAR LAS DESIGUALDADES

La incorporación de la variable género en el proceso educativo es un tema central en el contexto de la equidad de género, al respecto se cita “para lograr equidad de género hay que eliminar los obstáculos a la igualdad entre los géneros independiente de su origen sociocultural. En este sentido, la educación media es señalada como factor clave para incidir simultáneamente sobre la equidad, el desarrollo integral y el ejercicio de ciudadanía plena” (Arcos et al 2007).

En virtud de lo señalado, la escuela en su papel formador debe contribuir a la superación de las desigualdades, para ello se requieren profesores y profesoras con competencias y claridad sobre que implica la incorporación de la variable género en el currículum escolar. Ésto requiere no sólo capacitación, sino muy especialmente una concepción distinta y renovada del proceso educativo, respetando las diferencias entre niños y niñas y contribuyendo también a superar las desigualdades. Lo anterior también está relacionado con la inconsistencia de status que tienen actualmente los profesores y profesoras de aula en Chile, largas jornadas, bajas retribuciones y una formación entregada por las universidades que no incorpora el aprendizaje de la variable género en su formación profesional. Lo anterior no permite que se tengan las competencias adecuadas, lo que unido a la crisis del sistema educativo público en el país y a la violencia presente en los establecimientos de mayor vulne-

rabilidad y carencias, presenta un difícil escenario de trabajo. La pregunta es cómo educar a los niños y niñas incorporando la variable género, en contextos de violencia y alta vulnerabilidad.

Se requiere recuperar la educación para el Estado, para los ciudadanos y ciudadanas, incorporándola en un proceso basado en un enfoque de derechos

En relación a la consideración de la desigualdad de género existente en el país, especialmente en el caso de la mujer en situación de vulnerabilidad, en Chile en los últimos años se ha incorporado la variable género, como un indicador importante en el contexto de la elaboración, ejecución y evaluación de la política pública. Es una tarea difícil que tiene detractores y resistencias. En ese contexto interesa entregar algunos antecedentes respecto la implementación de una estrategia institucional de capacitación de género para los profesionales del Estado.³

Desde esta perspectiva, se plantea que el enfoque de género hace referencia a la relación entre ambos y no a sus diferencias, es decir pone el acento en cómo las relaciones, se construyen socialmente. El Estado ha definido esta estrategia institucional, como una opción de desarrollo, desde una perspectiva valorativa del concepto, que debe adoptar el país. Además de la desigualdad distributiva tan abrumadora que nos distingue vergonzosamente, en el contexto de América Latina y entre los países de la OCDE, existe una clara desigualdad para la mujer en el acceso al trabajo, a los puestos de responsabilidad y al ejercicio de la política

Unido a ello se observa una fuerte reproducción de los roles tradicionales tanto en el acceso a las estructuras educativas y profesionales: carreras consideradas femeninas y carreras masculinas, además de fuerte discriminación salarial y baja participación en la fuerza de trabajo y otros aspectos que expresan claras desigualdades, como el acceso a los seguros de salud y el mayor costo que deben pagar las mujeres que se encuentran en etapa reproductiva por la salud privada.

Finalmente, se señala, que actualmente la autora de este trabajo, participa en un Convenio de desempeño del Ministerio de Educación de Chile, para implementar un Plan de Mejoramiento Institucional, que potencie la generación de conocimiento compartido entre la Universidad de Playa Ancha y los actores públicos, privados y de la sociedad civil, mediante un modelo de Innovación Social que permita contribuir al desarrollo territorial de sus territorios. Se espera integrar la comunidad y la universidad en una relación cooperativa y recíproca.

Entre otros aspectos actualmente se está desarrollando un plan de trabajo cola-

3 Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM): Sistema de equidad de género, aplicación de la teoría de género a la política pública. Capacitación a funcionarios públicos (2004).

borativo en tres establecimientos educativos públicos y de dependencia municipal⁴. Los problemas detectados son entre otros, de convivencia escolar la que no está ajena a una segmentación de roles de género entre niños y niñas, producto de las características de su socialización familiar, los entornos desfavorables para el aprendizaje y las condiciones familiares, unidos a la sobrecarga laboral de los maestros. Se espera poder entregar algunos antecedentes y herramientas que desde un trabajo colaborativo con la comunidad ayuden con estrategias simples a mejorar las relaciones entre niños y niñas, contribuir a la formación de profesores y profesoras en aspectos de equidad de género y optimizar las potencialidades existentes ayudando a superar las diferencias.

4 Convenio de Desempeño UPA 1301, Generación de Conocimiento compartido: Un modelo replicable de Innovación Social para el desarrollo territorial de Playa Ancha, elaboración de un modelo de innovación social. Los establecimientos objetos del estudio son María Luisa Bombal, Naciones Unidas y Diego Portales.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcos, E. Figueroa, V. Miranda, C. Ramos, C. (2007). "Estado del arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en educación" Estudios Pedagógicos xxxiii, n° 2: 121-130. Universidad Austral de Chile
- Berger, P. Luckmann, T. (1973). *La Construcción Social de la Realidad* Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*, Volume 1 language. London: Routledge & Kegan Paul.
- Broom & Selznick. (1972), *Sociología*. México, Universal.
- Castellanos, H. (2005). "Reflexionando Sobre la Inequidad de Género: Aprendizaje en Colaboración y Escritura desde La Experiencia", Revista Estudios Sociales N°.20 Bogotá June.
- Fernández F. Sánchez, X. (1992). "Algunas consideraciones Críticas sobre la función de la Educación básica en la Sociedad Rural". Estudios Sociales. Corporación de Promoción Universitaria. 3er. Trimestre.
- Sánchez, X. y Villarroel, G. (1991). "Clase Social y Modos de Socialización Familiar". Diálogos Educativos. N° 16 Universidad de Playa Ancha. Valparaíso.
- Sánchez, X. Fernández, F. (1995). "Clase social y códigos sociolingüísticos en escolares urbanos de Valparaíso y Viña del Mar". Revista del Centro de Investigación y Documentación del Ministerio de Educación y Ciencia Español. España.
- Sánchez, X. Villarroel, G. (1996). "Proyecciones de la tesis de Basil Bernstein para el estudio de los códigos de comunicación en niños chilenos" Estudios Pedagógicos N° 22. 1996. Universidad Austral de Chile. Valdivia.
- Sánchez, X. (2000). *Sociedad, Educación y Cambio Perspectiva Sociológica*. ISBN 956-7906-06-8. Editado Universidad de Playa Ancha Valparaíso, Chile.
- Villarroel, G. Sánchez, X. (2002), "Relación Familia y Escuela: Un estudio comparativo en la Ruralidad", Estudios Pedagógicos. Universidad Austral de Chile.

ENVEJECIMIENTO Y GÉNERO: DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Daniela Thumala Dockendorff

RESUMEN

El envejecimiento poblacional, tanto a nivel mundial como regional, es uno de los fenómenos más relevantes que caracteriza a la sociedad contemporánea y por ello uno de sus principales desafíos. Las transformaciones que acompañan a este proceso demográfico afectan directamente, y en forma especial, a la población femenina. Lo anterior debe tomarse muy en cuenta en la educación para una ciudadanía en el siglo veintiuno.

PALABRAS CLAVE: Latinoamérica, envejecimiento, género, integración social

ABSTRACT

The aging population, both globally and regionally, is one of the most important phenomena that characterize contemporary society and therefore one of its main challenges. The changes associated to this demographic process directly affect, especially, the female population. This should be taken into account in education programs for a twenty-first century citizenship.

KEYWORDS: Latin America, aging, gender, social integration

A diferencia de los países desarrollados, en Latinoamérica el proceso de envejecimiento ocurre de manera acelerada y en el contexto de una alta desigualdad social. Así, los nuevos adultos mayores envejecen en escenarios sin precedentes, con cada vez menos apoyos tradicionales, con altos niveles de expectativas y presentan condiciones distintas a las de sus ancestros. Cabe hacer referencia a la feminización de la vejez, en tanto las mujeres presentan mayores expectativas de vida, la mayoría de la población adulta mayor y, sobre todo la más envejecida, está compuesta por mujeres. En este contexto, la población mayor – sobre todo femenina – requiere, con urgencia, respuestas a sus necesidades de bienestar, dignidad e independencia.

La sociedad que enfrenta los desafíos del envejecimiento se caracteriza por una creciente diferenciación interna. Este proceso de crecimiento “hacia adentro” no tiene límites y marca la tendencia de la evolución de la sociedad, dando lugar a una multiplicidad de planos que co-existen en la sociedad como múltiples sistemas sociales (salud, político, educacional, familiar, entre otros). Lo anterior afecta tanto la comprensión de la sociedad como las posibilidades de hacer intervenciones (políticas, programas, proyectos, acciones) sociales más eficaces. En ese contexto los problemas sociales que acompañan al envejecimiento poblacional se aprecian más evidentes que sus soluciones. No sólo nos referimos a las condiciones de vida de los adultos mayores, y de los muy mayores, también a las desigualdades sociales y la destrucción del ambiente, entre otros.

Una manera en que se podría caracterizar a la sociedad contemporánea es con el término “*complejidad*”, tanto para hacer referencia a la forma de la sociedad cómo a las dificultades que enfrentamos para su comprensión e intervención.

Considerando lo señalado ¿en qué medida esta nueva forma de organización de la sociedad afecta a las personas adultas mayores y en general a todos los envejecientes? En primer lugar, los recientes cambios sociales han dejado a la sociedad y a sus miembros sin las formas estándares con los que antes, tradicionalmente (parentesco, status adscritos, pertenencia a clases), se garantizaba la integración de los individuos con la sociedad.

Para muchos de los actuales adultos mayores estos cambios los han tocado a medio camino de sus vidas, dado el acelerado y reciente cambio demográfico en nuestra Región, específicamente en Chile. Al respecto, las condiciones de vida promedio en nuestro país han mejorado, se han abierto muchas nuevas posibilidades para la realización humana. Al mismo tiempo, sin embargo, estas posibilidades se estrellan en la precariedad, inestabilidad, incertidumbre, inseguridad, fragilidad, vulnerabilidad. Muchos se preguntan: ¿qué pasará cuando envejezca, quién me cuidará? Esta es una preocupación creciente, dadas las tendencias en los cambios de nuestras estructuras demográficas y familiares. Lo anterior es aún más marcado en el envejeci-

miento femenino, en tanto muchas de las mujeres adultas mayores actuales no cuentan con condiciones económicas suficientes para enfrentar sus necesidades pues no trabajaron en forma remunerada, por lo que no son pensionadas y, además, deben contar con recursos por más tiempo que los varones, dada sus mayores expectativas de vida. Lo anterior se traduce en un mayor empobrecimiento de la vejez femenina en este contexto de transformaciones sociales donde los soportes tradicionales van perdiendo fuerza.

¿Cómo los chilenos nos enfrentamos a estas condiciones? Nuestros estudios indican el temor a la dependencia, la falta de preparación personal para la vejez, la mala imagen de la situación de envejecimiento, la sensación de falta de apoyo, etc. La precariedad contemporánea no solo se particulariza en la existencia individual, también se aplica a las condiciones de vida de grupos de personas. Algunos lo plantean como de la mayoría, una condición normalizada, se habla de una sociedad de la precariedad o, como señala Arnold¹ la “era del precariato” para referirse a que la sensación de carencia de los medios o recursos necesarios para algo se ha generalizado. De este modo, para muchos adultos mayores, su existencia en el mundo los obliga a que cada cual deba “arreglárselas como pueda”. Todo lo anterior, en medio de una debilitada integración social y un creciente individualismo. La integración social, cuando acontece, es más parcial, menos permanente, las expectativas de la gran mayoría de los individuos sólo menos satisfechas y los balances son negativos (“*somos el 99%*”).

Bajo esa perspectiva, no nos encontramos en el mejor de los mundos para envejecer. No hay júbilo al jubilar y los años ganados de vida se viven, muchas veces, como una acumulación de pérdidas. No es extraño entonces, que la mayor expectativa de vida de nuestra población se comunique como una catástrofe económica y/o sanitaria.

En su agregación, es decir socialmente, se observan marginaciones, masivas o específicas, de categorías de individuos que no son acogidos en la sociedad, salvo en términos de asistencia para los no-acogidos. Estas situaciones colisionan con una semántica que desde hace unos siglos expresa la generalización de los valores de la igualdad de todos los individuos. Tanto la política como la moral han hecho suyas sus consignas y los programas sociales se justifican por avanzar en soluciones. Pero por todos lados la “realidad fáctica” es decepcionante y su cambio es definido como necesario y urgente. Justamente, las protestas sociales tienen como objeto demandar estos cambios.

En Chile se ha avanzado bastante, pero los problemas tampoco se detienen y son

1 <http://m.elmostrador.cl/opinion/2013/08/25/indignados-aqui-y-alla-advenimiento-de-la-era-del-precariado/>.

incrementales. En el caso de la integración social de los individuos – en este caso las personas mayores – ésta comprende las vinculaciones que éstas mantienen con los diferentes sistemas sociales de la sociedad contemporánea. Los individuos pueden ser agrupados o tipificados siguiendo las distinciones con las cuáles se producen en la sociedad tales tipificaciones, las cuales pueden ser específicas o generales. Estas tipificaciones individuales, como los modos de operar de los sistemas sociales frente a ellas, son variables y sólo tienen en común su creciente especificación. Estos procesos no son independientes se co-condicionan.

Si tomamos como referencia a los adultos mayores, la calidad de su integración social tiene relación con el poder contar con servicios adecuados y redes de apoyo. Por otra parte, también con reconocimientos y refuerzos para su bienestar personal y poder ver realizadas sus propias expectativas. En otras palabras, los requerimientos son múltiples y diversos. Ello exige considerar los distintos factores que favorecen o dificultan su integración social y, desde la referencia de la sociedad, especificar sus ocurrencias en distintos sistemas sociales. Considerando estas dinámicas y sus variaciones, las modalidades efectivas de integración social producen y responden a expectativas a nivel cognitivo y, a nivel normativo, se señalan los derechos y reconocimientos atribuibles a los individuos. Así, una integración social limitada apunta a la falta de consideración de dignidades y autonomías.

Junto a lo anterior, otro aspecto a considerar es que los adultos mayores no pueden ser inequívoca o definitivamente clasificados como “integrados” o “no integrados”. Esto, porque aún siendo marginados de uno o más sistemas, por ejemplo del sistema sanitario, educacional o laboral, no dejan de tener familias, mantener sus derechos legales y tener que pagar sus deudas. En este sentido, la investigación sobre estas situaciones de integración o marginación se orienta preferencialmente a prever situaciones de acumulación de exclusiones, cuyas consecuencias son múltiples y acumulativas, lo que puede caracterizarse como caer en una “pendiente resbaladiza” que culmina en las peores situaciones.

El aporte de nuestras investigaciones consiste en la producción de un modelo que reconoce cuatro dimensiones críticas para la integración social de los individuos (de Arnold en Thumala et al, 2009) en este caso adultos mayores, descritas en términos de inclusión/ exclusión respecto de los diferentes ámbitos de la sociedad (ver Cuadro Modalidades de inclusión y exclusión social).

- **Inclusión/exclusión primaria.** Refiere a las modalidades y grados de acceso de los individuos a las prestaciones de sistemas sociales. Los individuos dependen, parcial o totalmente de éstas, para mantener su adecuada exis-

tencia biológica, psíquica, material y, en un sentido amplio, social. Esta dimensión abarca los modos de participación en la medicina, economía, la política, la justicia, el conocimiento, la tecnología, la recreación, la educación formal y, en general, en los ámbitos sistémicos de la sociedad. Su disponibilidad constituye un *capital socio-estructural* de la sociedad. Sus déficits se atribuyen a las instituciones políticas y condiciones económicas (allí van los desafíos para responder y anticiparse a las demandas).

- **Inclusión/exclusión secundaria.** Refiere a las modalidades y grados de participaciones en redes sociales de apoyo mediante las cuáles los individuos cubren sus necesidades socio-afectivas o materiales y/o compensan condiciones socio-estructurales deficitarias. Estos medios sociales de asistencia permiten afrontar, en parte, las exclusiones de los sistemas sociales más institucionalizados. Esta dimensión incluye las modalidades y grados de vinculación con familiares, vecinos o amigos, participaciones en organizaciones comunitarias y, en general, en instancias que favorecen la cooperación y la solidaridad inter-generacional. Su disponibilidad constituye el *capital social* de los adultos mayores y sus déficits tienen relación con los niveles de cohesión y valores de solidaridad en la sociedad (los desafíos van en dos direcciones, por una lado la pro-actividad de los individuos y, por la otra, la mantención de valores solidarios y propuestas colectivas).
- **Inclusión/exclusión simbólica.** Refiere tanto a los conocimientos como a las creencias sociales sobre tipos de individuos y sus características. Se expresan en representaciones periodísticas, textos de instrucción y otros medios equivalentes. Esta dimensión incluye prejuicios, atribuciones, estereotipos y equivalentes que se notifican en la sociedad. En general trata de las expectativas que modelan los imaginarios sociales y construyen opinión pública, contribuyendo así a ampliar o restringir las posibilidades de integración social de los individuos a sus entornos. Su disponibilidad constituye un *capital cultural y simbólico* disponible en la sociedad y sus déficits tienen relación con falta de valoraciones, reconocimientos y derechos (desafío fundamental para los medios de comunicación para las masas).
- **Inclusión/exclusión autorreferida.** Refiere a las estrategias que utilizan los individuos para afrontar sus procesos cotidianos y la motivación para sostener sus bienestar psicológicos. Incluye la eficacia auto-atribuida o percibida y sus sensaciones de satisfacción. Estos recursos afectan las actitudes y

decisiones para mantener y/o incrementar la integración social y bienestar personal, por cuanto los individuos no intentan cambiar cosas si no se sienten capaces, o sin competencias para ello. Su disponibilidad constituye el *capital psicológico* de los individuos y sus déficits se relacionan con vacíos de sentido y falta de preparación para la vida.

El contexto para interpretar los resultados de las aplicaciones socio-técnicas de este modelo debe considerar las características generales del medio social de los adultos mayores y no descuidar la heterogeneidad de su composición (género, status socioeconómico, segmento de edad, condiciones de salud, etc.). En cada caso se deben diferenciar las referencias y atribuciones a factores estructurales ("el sistema") de las referencias y atribuciones a ellos mismos ("depende de ellos"). Además, como insistimos, las descripciones y tendencias detectadas, o los resultados de las intervenciones realizadas, tienen un carácter contingente y una afectación dinámica, en tanto la integración social y sus respectivas inclusiones o exclusiones sociales son relacionales. Así, por ejemplo, la falta de atención médica oportuna, lleva al aislamiento social, la pérdida de confianza en sí mismo, la dependencia, etc. El efecto contrario, también es constatable.

La condición dinámica de estas modalidades de inclusión y exclusión social, conlleva a que su descripción sea permanentemente actualizada. Al respecto, consideramos relevante la manera en que en nuestro país es observado el envejecimiento y la vejez en relación a estas modalidades de inclusión/exclusión social, pues esta percepción afecta estos mismos procesos, impactando así en la integración social de la población mayor. A continuación comentaremos resultados de nuestros estudios sobre las opiniones, expectativas y evaluaciones de la población chilena sobre las diferentes modalidades de inclusión y/o exclusión social de las personas adultas mayores (Abusleme, et al 2014)

La aplicación de la Encuesta Nacional de Inclusión y Exclusión de los Adultos Mayores en Chile en tres oportunidades (años 2008, 2010 y 2013) muestra en lo que refiere a la inclusión/ exclusión primaria, que los chilenos/as evalúan como insuficientes las respuestas institucionales para enfrentar el cambio de nuestra estructura de edades. Son cada vez más críticos con el nivel de preparación del país frente al envejecimiento poblacional. Estos resultados permiten concluir que, aún cuando en los últimos años, e incluso muy recientemente, se han desarrollado importantes iniciativas públicas para promover la calidad de vida, el reconocimiento de los derechos y la integración social de las personas adultas mayores, estas son evaluadas como insuficientes. Podría considerarse que simplemente no se perciben o no están

a la altura de responder las actuales expectativas. Cualquiera sea la interpretación se aprecia una creciente presión y menores rangos de tolerancia y conformidad.

Por otra parte, la mayoría de los chilenos/as se manifiesta dispuesta a pagar impuestos para asegurar el bienestar de nuestros adultos mayores. Esta tendencia se ha mantenido desde el año 2008, pero alcanza su valor más alto este año cuando un 64,8% de los encuestados declara estar de acuerdo con pagar un impuesto específico para garantizar los servicios necesarios que requiere este segmento de la población.

Las personas encuestadas consideran preferible aportar con mayores impuestos mientras son económicamente activos, que apoyar el bienestar de sus adultos mayores sólo con la asistencia propia o familiar. Esta declaración revela que se percibe el envejecimiento de la población como un fenómeno cercano y relevante y, a la vez, como un problema que desborda el ámbito doméstico. Se confirma la tendencia a traspasar las prestaciones sociales básicas al ámbito público y adherir a soluciones colectivas que refuerzan el rol del Estado.

En cuanto a la inclusión/exclusión secundaria, los chilenos/as atribuyen la principal responsabilidad por el bienestar de los adultos mayores a los políticos, por sobre la atribuida a sus propias familias o a ellos mismos. La opinión predominante es que los representantes del sistema político juegan una función clave para enfrentar al envejecimiento de la población. Esta respuesta confirma tanto el rol protector del Estado como la confianza en sus agentes y acciones, y es congruente con la aceptación del pago de un impuesto específico.

Mientras se intensifica la presión dirigida a las políticas públicas para enfrentar la preparación del país ante el envejecimiento poblacional, aumenta en 11 puntos porcentuales la proporción de los encuestados que opina que el bienestar de los adultos mayores es responsabilidad de las familias.

En comparación con los resultados obtenidos el año 2008, es notoria la caída de 6,5 puntos porcentuales en la auto-responsabilidad de los propios adultos mayores. Esto último podría relacionarse con imágenes que destacan su dependencia y falta de autonomía.

Las respuestas a las preguntas referidas a la inclusión/ exclusión simbólica mostraron que las representaciones de los adultos mayores en los medios de comunicación contribuyen significativamente a los procesos de inclusión/exclusión, por cuanto configuran en la opinión pública, incluidos los mismos envejecientes, el imaginario sobre la vejez y el envejecimiento.

Afortunadamente la mayoría de los chilenos (53,9%) considera que los programas televisivos presentan características positivas de las personas adultas mayores; del mismo modo, el 54,9% considera que los diarios entregan una visión positiva de las personas mayores, mientras que el 45,1% cree que las características mostradas por

la prensa escrita son negativas.

Los datos obtenidos no dan sustento a la hipótesis de que la fuente de desvalorización de la condición de las personas mayores sean los medios de comunicación, aunque entre el año 2008 y 2013 aumentó en 2,5 puntos porcentuales la evaluación de la presencia de características negativas en la televisión y 5,9 puntos en los diarios.

Por último, en lo que respecta a la inclusión/ exclusión autorreferida, entre los chilenos/as hay una escasa disposición a prepararse para su vejez personal. La falta de preparación para el envejecimiento propio atraviesa a la mayoría de los sectores de nuestra población; el 77,2% de los encuestados considera que se está preparando *“nada o poco”* para enfrentar esa etapa de la vida, frente al 65,8% que lo declaraba el año 2008. Una posible hipótesis al respecto es que las personas no se preparan para un período de la vida durante el cual, se cree, no hay muchas posibilidades de incidir.

También en la dimensión autorreferida, se incrementa significativamente la cantidad de chilenos/as que considera que las personas mayores no serían capaces de valerse por sí mismas. El año 2008, un 65,7% de los encuestados consideraba dependientes a las personas mayores, esta cifra se incrementó al 74% durante el año 2013. Estas opiniones encasillan a la vejez como una condición de pérdida de autonomía y se desestima la capacidad de los adultos mayores para ocuparse de sí mismos. Esta creencia resta a los adultos mayores de los avances de la modernidad que han dado lugar a sus actuales expectativas de vida.

En síntesis, los chilenos son cada vez más críticos para evaluar el nivel de preparación del país ante su envejecimiento poblacional el cual califican como insuficiente y, mayoritariamente, no asumen como parte de sus responsabilidades prepararse para enfrentar su propia vejez. La principal responsabilidad por el bienestar de los adultos mayores se otorga al sistema político-estatal y se acompaña con una creciente demanda de soluciones colectivas, mientras se reitera la disposición a pagar impuestos específicos que aseguren el bienestar de las personas mayores. No obstante que las apreciaciones sobre el tratamiento de los adultos mayores en los medios de comunicación están relativamente balanceadas, no son del todo positivas. La vejez personal no solo continua siendo asumida pasivamente; la percepción más generalizada es que se destacan las limitaciones de las personas en ese estadio de la vida. Como resultado general podemos sostener que entre los chilenos predomina una visión, más bien, catastrofista del cambio demográfico, y no se visualizan respuestas colectivas ni personales que vayan más allá de extender las mayores responsabilidades a la acción político-estatal.

Las opiniones, expectativas y evaluaciones analizadas limitan la integración activa de la población de adultos mayores y se proyectan en actitudes cargadas de prejuicios que no contribuyen a aprovechar las oportunidades que se han abierto. Da-

dos estos resultados, es imperativo insistir en reforzar la responsabilidad que tienen las personas mayores, como sujetos activos que deben empoderarse de su creciente influencia política y económica. Por otra parte, los líderes y gobernantes no deben postergar la elaboración y aplicación de políticas que refuercen la integración social de los adultos mayores, reconociendo y aprovechando sus aportes a la sociedad. En este sentido, la política debe reconocer el rol fundamental que juega la educación para favorecer (o restringir) la integración social de las personas mayores. Es imperativo que desde las etapas tempranas de la vida se favorezca una visión del envejecimiento y la vejez desprejuiciada, que contribuya a una preparación saludable para la propia vejez, la cual, para las actuales generaciones, sobre todo femeninas, será la etapa más larga de sus vidas.

Cuadro: Modalidades de inclusión y exclusión social



REFERENCIAS

- Abusleme, M. T.; Arnold, M.; González, F.; Guajardo, G.; Lagos, R.; Massad, C.; Sir, H.; Thumala, D. y Urquiza, A. 2014. Inclusión y Exclusión Social de las personas mayores en Chile. Santiago: SENAMA-FACSO U. Chile - FLACSO Chile, 2013. Ediciones Servicio Nacional del Adulto Mayor.
- Thumala, D., Arnold-Cathalifaud, M. y Urquiza, A. 2009. Inclusión y Exclusión Social del Adulto Mayor en Chile: opiniones, expectativas y evaluaciones de la población chilena sobre diferentes modalidades de inclusión y exclusión social de las personas adultas mayores. Programa de Estudios Sistémicos en Envejecimiento y Vejez, Facultad de Ciencias Sociales, Programa PULSO, Universidad de Chile.

APORTES PARA UN MODELO DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN EQUITAD DE GÉNERO “EN CONTEXTO”¹

Alicia Itatí Palermo
Graciela Colombo

RESUMEN

Los objetivos de este artículo estuvieron dirigidos a : a) presentar un diagnóstico inicial de las concepciones de género de las/los docentes que participaron en una propuesta de capacitación docente en equidad de género realizada en la ciudad de Luján (Pcia. de Buenos Aires); b) identificar y reflexionar sobre los aspectos facilitadores y obstaculizadores presentes en la implementación de dicha propuesta, en relación con el logro de los objetivos propuestos, tanto en lo referido a los distintos actores (docentes, directivos) como en lo referido a los aspectos institucionales; c) presentar algunas reflexiones teóricas y conceptos surgidos a partir del análisis de los datos y d) realizar aportes en relación con un modelo de capacitación docente en equidad de género.

La propuesta que hemos implementado se basó en la metodología de la investigación acción participativa y se propuso promover en los/as docentes participantes una actitud reflexiva y crítica acerca de los modelos estereotipados de género, la discriminación y las desigualdades en las relaciones de poder entre los géneros en el sistema educativo y desarrollar un pensamiento crítico transformador en el ámbito

¹ Esta propuesta surge del proyecto Docencia y equidad de género: una mirada de la cotidianeidad escolar. Área de Estudios Interdisciplinarios de Educación y género. UNLU. Instituto de Investigaciones Sociológicas CPS (centro CLACSO), concurso ganador de la convocatoria FLACSO. El equipo de investigación estuvo compuesto por: Directora: Alicia Itatí Palermo, co- directora: Graciela Colombo; Coordinadoras del trabajo de campo: Mónica Demarco, María Elena Sarco. Investigadoras: Luciana Manni, Mónica Castro, Jennifers Romero, Claudia Fidanza; Estudiantes: Sonia Fontana, Patricia Rovella, Karina Díaz. Directoras: María Isabel Iaccoponi; Nélida De Paoli; Nora Basma; Silvia Puchernau.

cotidiano escolar que permita la promoción de estrategias para una educación centrada en la equidad de género.

PALABRAS CLAVE: género en situación, estrategias para la equidad de género, vida cotidiana, formación docente y género, identidad de género.

INTRODUCCIÓN:

Los objetivos de este artículo son: a) presentar un diagnóstico inicial de las concepciones de género de las/los docentes que participaron en una propuesta de capacitación docente en equidad de género realizada en la ciudad de Luján (Pcia. de Buenos Aires); b) identificar y reflexionar sobre los aspectos facilitadores y obstaculizadores presentes en la implementación de dicha propuesta, en relación con el logro de los objetivos propuestos, tanto en lo referido a los distintos actores (docentes, directivos) como en lo referido a los aspectos institucionales; c) presentar algunas reflexiones teóricas y conceptos surgidos a partir del análisis de los datos y d) realizar aportes en relación con un modelo de capacitación docente en equidad de género.

La propuesta que hemos implementado se basó en la metodología de la investigación acción participativa y se propuso promover en los/as docentes participantes una actitud reflexiva y crítica acerca de los modelos estereotipados de género, la discriminación y las desigualdades en las relaciones de poder entre los géneros en el sistema educativo y desarrollar un pensamiento crítico transformador en el ámbito cotidiano escolar que permita la promoción de estrategias para una educación centrada en la equidad de género.

Se realizó un diagnóstico inicial dirigido a la producción de conocimiento en relación con las significaciones de género que tenían los/as docentes participantes y una evaluación de los aspectos facilitadores y obstaculizadores que se presentaron en la implementación de la propuesta.

La opción por la investigación acción se fundamentó en el hecho de que nuestro interés está puesto en la conjunción reflexión acción, con el propósito de que los participantes pudieran comprender que el propio entendimiento y el cambio de sus prácticas son aspectos cruciales para la generación de acciones que promuevan el logro de la equidad de género, aún cuando pensamos que esta meta excede el área estrictamente educativa.

En este proyecto implementamos en forma conjunta una propuesta inicial de capacitación docente y la evaluación de la misma, con el propósito de generar, a partir

de un proceso de construcción colectiva del conocimiento, una propuesta definitiva que pueda ser replicable. Entendemos que los componentes evaluativos deben poner énfasis en el proceso, comprendiendo que en el intercambio entre los diferentes participantes y en el transcurso de la implementación de la propuesta y de su evaluación continua es donde se generan significados y se comparten o contrastan valores. Es por ello que nuestra metodología de trabajo fue sensible a las heterogeneidades más que a las homogeneidades, atendiendo a las situaciones concretas que presentaran en las instituciones participantes.

El proyecto se propuso también formar en la temática de educación y género a las investigadoras y estudiantes que participaron del equipo de trabajo, así como a los y las docentes participantes de la experiencia, con el propósito de que sean agentes de promoción de estrategias en el área educativa, que tengan como objetivo la equidad de género.

La propuesta contemplaba el desarrollo de cuatro talleres para docentes, en base a los siguientes ejes: *Identidad de género y estereotipos de género en las escuelas; Familias y Escuela; Formación Docente y Género y Estrategias para una educación promotora de la equidad de género*. Estos talleres fueron implementados en tres escuelas primarias de Luján, Pcia. de Buenos Aires, atendiendo a sus diferentes características. Las instituciones participantes son: una escuela EPB ubicada en una zona urbana; una escuela EPB ubicada en una zona rural y una escuela primaria y para adultos.

ANTECEDENTES Y EJES CONCEPTUALES DE LOS QUE PARTIMOS:

Este proyecto tiene sus antecedentes y se fundamenta en una línea de investigación² desarrollada por la directora (Palermo 1986, 1994, 1996 y 2004) que puso el acento en indagar el papel de las maestras de escuelas primarias en relación con la transmisión de estereotipos de género, pero también con las posibles transformaciones que pueden estar operándose a partir de las acciones concretas de la maestra como actora social, considerando, como Tadeu Da Silva (2000) que "la escuela y el curriculum son, ahí en aquel exacto punto de intersección entre el poder y el saber, locales de producción de identidades"³.

2 Se trata de una línea de investigación en la que realizó aportes originales. También investigó el significado del trabajo de la mujer en los libros de lectura de los 90 (Véase Grinberg, Palermo, 2000).

3 Tadeu da Silva En: MORGADÉ, Graciela (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina: 1870 – 1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Algunos de los resultados de dicha línea de investigación son los siguientes: las maestras de escuelas primarias tendían a tener concepciones de género tradicionales⁴. Este hallazgo, si bien no permitía generalizar por tratarse de investigaciones con metodología cualitativa, es significativo ya que puede ser considerado como uno de los aspectos que contribuyen a que las discriminaciones de género no sean reconocidas por los/as docentes, y cuando lo son, no las consideran como una de las problemáticas relevantes que se relacionen con la práctica educativa.

Pero también se encontró una importante proporción de maestras que se pueden clasificar como “mixtas” en relación con sus concepciones de género y unas pocas innovadoras⁵. Un dato importante es que casi todas las docentes de este último grupo trabajaban en escuelas en las cuales la dirección estaba comprometida con la problemática de género y se proponía en forma explícita favorecer una equidad de género. En estas escuelas las reuniones de equipo docente incluían dicho propósito en el debate. Este hallazgo, aunque no puede de nuevo ser generalizado por el carácter cualitativo de las investigaciones mencionadas, pareciera significativo para formular y sostener propuestas que se propongan trabajar en escuelas específicas, en los que se involucren también a los directivos, los que aparecen como un actor clave en proyectos que apunten a cambios de actitudes, en este caso, en relación con la problemática de género.

En este sentido, dichas investigaciones sugieren la existencia de límites institucionales para implementar innovaciones, entre ellas las de género. De este modo, puede formularse la hipótesis de que las pautas provenientes de la institución escolar condicionan en buena medida las posibilidades de promover cambios en los estereotipos tradicionales de género dentro del aula y de desarrollar propuestas basadas en la equidad de género (Véase Palermo, 1994, 2004).

Esta hipótesis, coherente con la desarrollada por Coelho y Gallart (1986), según la cual para lograr cambios perdurables en un colegio es necesario “siempre que esos cambios sean asumidos por el rector o formen parte del modelo escolar de éste”, nos llevó a pensar en la importancia de trabajar en escuelas, involucrando a todos los integrantes de las mismas, siendo un actor crucial la dirección. Los/as docentes y los alumnos pueden modificar o reinterpretar las pautas de la escuela, pero es más difícil que puedan rechazarlas abiertamente, generando pautas contrapuestas a las

4 Una posición tradicional implica adjudicar a mujeres y varones de modo exclusivo cualidades, roles, actividades y profesiones derivados del hecho biológico de pertenecer a un determinado sexo, por lo cual aparecen como “naturales”.

5 Una posición no tradicional o innovadora implica la posibilidad de pensar alternativas y de incorporar aspectos socioculturales a las definiciones de género. A su vez, las maestras mixtas son las que presentan aspectos de los dos tipos anteriores.

de la institución.

En una de estas investigaciones, algunas escuelas en las que la problemática de género era de interés de la dirección, pudieron desarrollar experiencias innovadoras tendientes a la equidad de género. También se observaron buenas respuestas por parte de varias de las maestras que participaron de las investigaciones en relación con cambios en sus representaciones y prácticas de género, sobre todo en el caso de investigaciones participativas.

Otro antecedente del que partimos es una investigación desarrollada por la directora y co directora del proyecto (Colombo y Palermo, 1994), cuyo objetivo fue comprender cómo las familias y las madres de sectores populares aparecen definidas en la vida cotidiana de la escuela y cómo definen a su vez las familias a la institución escolar, cuáles son las distintas modalidades de participación de madres y padres en la escuela, el papel de las madres como intermediadoras en el vínculo familias escuelas y las posibilidades de transformación de dicho vínculo.

Pensamos que el logro de una equidad de género no sólo requiere de programas de promoción de las mujeres en el área educativa, sino que es una tarea que va más allá del sistema educativo y que implica actuar sobre pautas culturales. El trabajo en la vida cotidiana de las instituciones específicas se torna fructífero porque “las transformaciones de la realidad social no se consiguen sin interesar el entendimiento de los propios agentes” (Carr y Kemis, 1988), aunque este entendimiento sea crucial pero no suficiente para dicha transformación.

Sin duda, no sólo es importante el marco institucional escolar sino también el marco más amplio (ministerios de educación) y el marco normativo nacional. En este sentido, la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006 y la incorporación a la misma de los Tratados Internacionales que suscribe nuestra Constitución Nacional, brindan el marco general para el desarrollo de propuestas de cambio en la escuela en relación con la promoción de la equidad de género.

DIAGNÓSTICO DE LAS CONCEPCIONES DE GÉNERO⁶ DE LAS DOCENTES:

Las concepciones de género prevalecientes entre las y los docentes⁷ que partici-

6 Trabajamos este concepto según la definición conceptual y operativa de Alicia Itatí Palermo (2004): “El concepto concepciones de género refiere a las ideas, opiniones y actitudes que tienen las(y los) docentes en cuanto a los roles, cualidades, aptitudes, actividades y profesiones que son *apropiadas* para varones y mujeres en la sociedad”

7 En el grupo de docentes de las tres escuelas con el que trabajamos había sólo un varón, profesor de música. Todas las demás eran mujeres.

paron de la investigación son tradicionales, encontrando un poco número de mixtas y ninguna innovadora. Esto puede visualizarse: a) en las concepciones sobre la familia ideal; b) en las expectativas sobre el comportamiento de sus alumnos de distinto sexo; c) en las concepciones sobre la profesión docente y en d) las concepciones acerca del rol de la madre en la relación familias escuela.

a) Concepciones sobre la familia ideal.

En términos generales, el modelo de familia ideal que prevalece en los discursos docentes se inscribe en el tipo tradicional: familia nuclear con responsabilidades diferenciales según el sexo y la generación.

El trabajo extradoméstico de la mujer forma parte de este modelo familiar (es interesante notar que casi todas las docentes mujeres imaginaron una familia en la cual la madre trabajaba fuera del hogar y que en cambio el único docente varón imaginó una madre ocupada exclusivamente en tareas hogareñas). Pero este trabajo está asociado a las significaciones femeninas (habitualmente la docencia) y coexiste con la responsabilidad doméstica.

Esta familia ideal fue autoreferenciada, es decir se definió en la mayoría de los casos en relación con la propia familia del/a entrevistado/a, y esto explica en parte la incorporación del trabajo remunerado y que el mismo esté asociado a las significaciones femeninas.

En algunos casos, la madre en esta familia ideal cumplía un sueño que la entrevistada no había podido realizar, por ejemplo era asistente social cuando la maestra había iniciado la carrera y no la había finalizado.

Esta autoreferenciación del modelo de familia ideal constituyó una interesante posibilidad de reflexionar sobre sí mismas y su vida cotidiana en el proceso de la entrevista o del taller. Por ejemplo, darse cuenta de su propia estructuración en la definición de familia.

“Me imagino un papá, una mamá, dos o tres hijos, por ahí un abuelo dando vueltas, cada uno en medio de sus actividades, ¿no? Un papá arreglando algo, la mamá cocinando, bien tradicional me lo imagino. Chicos en diferentes edades, con distintas demandas también. Te dije abuelos porque exigen otras demandas también. Inevitablemente me refiero a mi familia, me doy cuenta. El papá es empleado, la mamá docente y ama de casa, bien estructuradita. Hijos con actividades escolares, los varones hacen fútbol, las nenas algo referido al baile, danza. ¡Qué estructurada estoy, me doy cuenta!”

En la familia ideal que señalan las docentes, este trabajo extradoméstico femeni-

no necesita ser justificado. Esta justificación está puesta, por un lado, en la necesidad de completar el ingreso familiar, y por otro, en la asignación del rol maternal a otra persona, por ejemplo en la figura de la abuela.

Si bien se reconoce la influencia del entorno macro social en la definición de familia actual, existe una dificultad para alejarse del modelo convencional en el cual los roles de género son diferenciales y complementarios. Las modificaciones que se observan en la familia actual (por ejemplo trabajo extradoméstico femenino) obedecen a cambios estructurales y en forma particular a aspectos referidos a la economía de los hogares. La argumentación no va en el sentido de las decisiones personales o autonomías adquiridas; tampoco en cuanto a la búsqueda de nuevos objetivos o expectativas de inserción, ni de las mujeres ni de los varones. Según Catalina Wainerman (2002), en las familias de sectores populares, el trabajo extradoméstico femenino está más relacionado efectivamente con la necesidad económica que con una búsqueda de autonomía por parte de las mujeres, que sería más característico de las mujeres de clases medias. Sin embargo, esta familia autoreferenciada que imaginan las docentes es una familia de clase media.

El interrogante que nos planteamos es el siguiente: *¿Por qué si las/os docentes encuentran tanta diferencia entre el modelo de familia y las familias que observan en su realidad cotidiana, en su argumentación discursiva siguen definiendo a la familia ideal como la familia tradicional?* Una posible respuesta es que este modelo ideal se constituye en el modelo de buena familia y que las diferencias de las familias “reales” con el modelo ideal tiene consecuencias en la definición que ellas hacen de las familias de sus alumnos: estas familias se alejan del modelo y de alguna manera eso las culpabiliza. Existe la familia ideal (la propia, la de clase media) y las familias de sus alumnos, que distan mucho de acercarse al modelo de buena familia. El modelo funciona como norma con la cual las demás familias pueden ser comparadas. Esta perspectiva no incorpora las diferencias. Las diferencias quedan así como la otredad.

En esta familia ideal que definen los/as docentes, los roles son complementarios, lo que no permite la aparición del conflicto. El conflicto es propio de las otras familias, tales como las de padres separados, las reconstituidas o las conformadas por uno solo de los progenitores y sus hijos.

“... Y por todo lo que sucede en la sociedad, en su familia, todos estos cambios que hubo que son muy vertiginosos y no los pueden elaborar; no, no pueden entender todo lo que pasa a nivel familiar, todos estos cambios, cuán importante son ellos para su familia y si es así, eso se evidencia, yo pienso ¿cuántos niños hay en un grado que tengan su papá y mamá que no hayan, que no se hayan separado, que no hayan vuelto a formar otra pareja y tienen otros hermanos que son hermanos por la convivencia pero que no son hermanos? y creo que todo eso le produce al chico una especie de bronca... me da la impresión que es lo que está pasando.”

Pareciera que hay mayor predisposición por parte de las maestras a reconocer diversidad de estructuras familiares que de dinámicas, pero esta diversidad no se asocia a la familia ideal, sino más bien a las “otras” familias. Estas familias son culpabilizadas sin más precisamente porque en el imaginario de las maestras se asocian a dinámicas (relaciones de género y de generaciones) diferentes, conflictivas (ausencia de uno de sus progenitores, madre y padre separados, presencia de una nueva pareja, trabajo extradoméstico de la madre sin una figura que suplante el rol maternal). Pareciera que lo propio de estas familias es la desorganización, la imposibilidad de ocuparse de sus hijos o de establecer roles claros (los tradicionales según el género y la generación). Es en estas familias donde pareciera residir la pobreza, la violencia doméstica, el machismo, el trabajo infantil.

La problemática del trabajo infantil surgió con fuerza en la escuela rural, en la cual los niños muchas veces faltan a la escuela porque tienen que trabajar en la estancia del patrón, en una suerte de trabajo familiar, en el que están involucrados todos los integrantes de la familia.

De este modo, el contexto socio económico regional en el que las escuelas están ubicadas, se impone en el discurso de las maestras y en la realidad cotidiana escolar y constituye un límite a la cuestión de la equidad, y sobre todo la equidad de género.

b) Cualidades “propias” de niñas y de los niños:

Se observan estereotipos de género tradicionales en las concepciones que las docentes tienen de sus alumnos de distinto sexo: los varones son más prácticos y rápidos, tienen mayor capacidad de razonamiento. En cambio las niñas son más cuidadosas con el detalle, más prolijas.

Respecto de las niñas, se privilegian las nociones que tiene que ver con la estética y la prolijidad: *“la mujer es más cuidadosa con el detalle, lo veo por ejemplo en las prolijidades de los cuadernos”; “el varón a veces sorprende la capacidad de razonamiento que es mucho más rápido, el varón sí, es mucho más práctico”; “en los recreos las nenas siempre buscan la coreografía de moda, bailan y los varones, la pelota, el hecho de estar corriendo y descargar energía”; “yo encuentro que en parte forma parte de la personalidad de cada uno, del mismo rol que le van poniendo en la casa (...) a las nenas (...) te ponemos un moñito acá, la cintita por allá y ellos mismos vuelvan todo ese cuidado personal que le pone la mamá en su mismo cuaderno y en sus mismas actividades”; “la bombachita rosa para las nenas el celeste para los varones”; “ahora se está homogeneizando, ahora todos quieren aro, todas las mujeres usan boxers”.*

De este modo, la diferencia entre niñas y varones depende de su naturaleza. Cuando esta diferencia no existe, cuando se produce homogeneización, esto es cuestionado. Todos estos resultados coinciden con las investigaciones anteriores desarrolladas por Alicia Palermo (1986, 1994, 1996 y 2004). Un aspecto novedoso es que las docentes (mujeres) tienden a señalar que las niñas son más inteligentes que sus compañeros y que a esto se debe que tengan mejores rendimientos. Esto se constituye en un nudo problemático en la relación de las maestras con sus alumnos de distinto sexo y de los chicos entre ellos, y las maestras resuelven visibilizando que las niñas son más inteligentes que sus compañeros.

“Los chicos vienen con mucho machismo: ellas son mejores alumnas pero ellos no pueden darse cuenta... si los chicos tiran un dardo machista, yo trato de que noten que ellas son más inteligentes”.

Una cuestión que apareció con fuerza en las descripciones de las maestras es la maternidad como destino y aspiración fundamental en el proyecto de vida de sus alumnas. En las historias de vida que realizaron de una niña y de un niño, si bien la niña era buena alumna, tuvo que dejar la escuela porque quedó embarazada. De este modo, ser buena alumna o ser más inteligente no la salva de su destino de mujer. El varón, que no era tan buen alumno en la primaria, es imaginado en cambio por las maestras finalizando los estudios y consiguiendo un buen trabajo profesional. Al fin, él aprovechó más la escuela que ella, y el “destino” se cumplió: ambos terminaron insertándose en las actividades que el hecho de ser mujer o varón les tenía reservadas. Todo volvió a la normalidad.

c) Concepción de docencia basada en estereotipos de género:

La docencia es visualizada por la mayoría de las docentes entrevistadas como un espacio femenino. La mujer “es mujer” si es docente, en cambio el varón “debe alejarse de su ser varón” para ser docente. Lo plantea en la naturaleza de cada uno.

Esta percepción es coherente con la hipótesis de Graciela Morgade (2000) de que “existe una relación dialéctica entre la posición del trabajo docente y la disposición construida como lo femenino en las mujeres maestras a lo largo de su educación familiar y escolar”.

Los estilos de ejercicio de la docencia cambian si es hombre o mujer. El rol docente en el varón está relacionado con la disciplina, con la instalación de un orden, de un sistema de poder y de autoridad, que se ve necesario en el contexto docente

actual. Es el que establece los límites entre lo que debe y no hacerse, el que permite el acatamiento a la autoridad escolar.

La presencia de la docente mujer se asocia con la tolerancia y la paciencia, así como con la vocación, cualidades que también aparecen como centrales en el contexto docente actual.

“Paciencia para soportar todo eso”; “Muchísima paciencia y tolerancia, porque tenemos que ver muchas cosas que no nos gustan, entonces tenemos que entender al otro, qué es lo que le está pasando...”

Desde este discurso de las docentes, la tolerancia⁸ implica abrir juicio sobre los otros y legitimar prejuicios, en vez de valorar y de respetar al otro en sus diferencias. La tolerancia implica la presencia de una situación de asimetría con el otro, con el diferente, tiene una connotación de superioridad.

La vocación⁹, a su vez, implica la sumisión a una especie de necesidad interior (Naville, 1975), y se contrapone a la elección profesional por azar o por costumbre. Naville afirma que la palabra vocación es de origen eclesiástico, es la llamada de Dios. Recién en el siglo XX vemos esta palabra empleada en la pedagogía y más tarde en la orientación profesional. En este caso, la vocación alude a la necesidad interior asociada con lo femenino, que alude a la maternidad, al brindarse a los demás, a ayudar.

La explicación de los diferentes lugares que ocupan varones y mujeres en la docencia se debe a que las mujeres a las características y cualidades diferenciales según su género.

d) Las concepciones acerca del rol de la madre en la relación familias escuela.

Si bien las maestras se quejan de la ausencia de la familia en la escuela, rescatan sin embargo el rol de las madres como intermediadoras entre la escuela y la familia (Véase Colombo y Palermo, 1994).

Sin embargo, podemos visualizar que este rol está naturalizado: se espera que sea la madre y no el padre el que concurra a la escuela y la justificación está puesta en que es ella quien se ocupa de las tareas escolares de los hijos mientras el padre trabaja fuera de la casa. En el discurso de las maestras, aunque la madre tenga tra-

⁸ El concepto de tolerancia en el discurso docente constituye un capítulo de la publicación y ha sido trabajado en la investigación por la Lic. Luciana Manni.

⁹ Este concepto constituye otro capítulo de la publicación y ha sido trabajado en la investigación por Alicia Itatí Palermo.

bajo extradoméstico, es quien tiene que ocuparse de sus hijos. Esta concepción “naturalizada” constituye un obstáculo para el desarrollo de modelos de masculinidad y femineidad desde una posición de equidad y para la comprensión de la complementariedad entre la esfera privada y pública, así como para visualizar las transformaciones y la diversidad de estrategias que se pueden implementar en la vida cotidiana, tanto familiar como escolar, a partir de establecer estrategias de negociación y acuerdos.

En este rol de intermediación, la problemática de la violencia doméstica y el machismo ocupa un lugar de relevancia en el relato de las docentes. Las maestras en ocasiones son las personas a quienes las madres en situación de violencia familiar acuden para comentarles su problema y solicitar ayuda.

Las problemáticas de género en la familia se imponen de este modo en el trabajo cotidiano en el aula, aunque no son reconocidas como tales por las maestras. Sin embargo, estas problemáticas nos abren un intersticio para introducir las reflexiones de género. El límite a vencer es considerar que las problemáticas de género son algo que está presente sólo en las situaciones extremas y que le ocurren sólo a las otras.

El rol de intermediación de las madres puede ser analizado entonces desde una doble perspectiva, por un lado, la naturalización que hacen de él las docentes dificulta la posibilidad de pensar en favorecer estrategias de acercamiento de los padres a la escuela, en tanto no es lo que se espera de ellos. Por otro lado, esta postura posibilita un espacio de empoderamiento de las madres, al reconocer que este rol está sustentado en el conocimiento que ellas tienen de sus hijos. Sin duda, un programa que tienda a la igualdad de género en el ámbito escolar debe partir de valorar este rol y de proponerse empoderar a las madres, al mismo tiempo que diseñar estrategias que acerquen a los padres a la escuela.

Hemos visualizado que, sobre todo en la escuela rural, la fiesta escolar constituye un espacio de encuentro y sociabilidad en el que participan todos los integrantes de la familia, incluidos los padres, en tanto en zonas rurales no existen otros ámbitos de encuentro. Nos parece entonces que este espacio tiene que ser aprovechado en dichas estrategias, así como en los programas de promoción de la equidad de género.

ASPECTOS FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES EN LA IMPLANTACIÓN DE LA PROPUESTA:

En este título realizaremos un análisis evaluativo de la implementación de la experiencia, rescatando los aspectos facilitadores y los obstaculizadores. Empecemos por las fortalezas.

La elección de una metodología de investigación acción participativa, que se propuso trabajar con un proyecto que se realizó en tres instituciones educativas con

diferentes características, contando con la participación de docentes, directoras e inspectores, con el propósito de generar acciones que tiendan a la equidad de género, nos permitió *"compartir el camino y construir una llegada"* (Scribano, 2008) y constituyó un importante facilitador de la propuesta.

Señala Marta Anadón (2005) que *"el postulado que está en la base de este tipo de investigación es que los actores son actores sociales competentes que poseen una experiencia y un saber que el investigador tiene que tomar en cuenta para la producción de conocimiento sobre el fenómeno en el cual participa"*. Constituye un proceso de aprendizaje desde la propia experiencia. El cambio es endógeno, es decir, emerge del grupo y lleva un tiempo: se trata de un proceso. En este tipo de investigación el sujeto es tomado en cuenta, se respetan las voces de los participantes.

La construcción de un conocimiento crítico y la propuesta de cursos de acción de naturaleza transformadora constituyen un elemento central en este tipo de investigación (Rigal, 2005). El sustento de esta concepción de investigación acción participativa es la idea de que la razón no es una construcción individual, sino que también es producto de una construcción colectiva. Como dice Michel Froilán (citado por Rigal, 2005), *se basa en una forma de raciocinio no contemplativo, es decir, no meramente observacional, sino comunicativo e interactivo. Pone énfasis en la consideración de lo discursivo, de lo argumentativo, es decir de los raciocinios elaborados en situación de diálogo y discusión"*.

Otra cuestión a destacar es la referida al papel del investigador en la investigación acción participativa y las relaciones que establece con los participantes. Al entrar en contacto con las instituciones, con los actores, con la vida cotidiana escolar, no solamente se generan cambios en los actores participantes sino también en el propio equipo de investigación (Véase Palermo, 2003). En la investigación cualitativa se produce, según Vasilachis (1999) un encuentro cooperativo entre el investigador y el investigado, entre dos sujetos que tienen la característica de ser iguales, seres humanos que sustentan valores, ideología, conocimientos; que realizan determinadas acciones, hablan, piensan, otorgan significados y viven su vida en una situación particular. Es preciso reflexionar sobre las distintas etapas del proceso, sobre qué tipo de vínculo se establece entre investigadores y participantes y cómo este vínculo va cambiando a lo largo del proceso de investigación.

En nuestra investigación, el vínculo inicial fue particular por el hecho de que varias integrantes del equipo trabajaban en el nivel primario del sistema educativo. Esto implicó de entrada que no fuéramos visualizadas como un grupo de especialistas que iba a la escuela a "bajarle" a los/las maestros/as el conocimiento correcto, sino que más bien la idea que predominó es que se trataba de una problemática surgida en la cotidianeidad del trabajo docente y que se le había planteado a docentes en

ejercicio, incluso con cargos de jerarquía (directoras, inspectora). A esto se sumaba que todas las directoras fueron convocadas a reuniones en las que se organizaban las actividades y se discutía el material teórico y/o los instrumentos a aplicar en las escuelas.

Asimismo, el hecho de que se integrara un equipo específico para el trabajo en cada escuela permitió profundizar el vínculo inicial, sobre todo entre las integrantes de cada equipo con las docentes de la escuela asignada.

El vínculo establecido y la metodología de trabajo posibilitaron la generación de un compromiso de todas las personas involucradas con el proyecto y la planificación de actividades que no estaban establecidas de antemano y que consideramos de gran relevancia, ya que constituyen producciones propias de las escuelas, como por ejemplo, las relatorías¹⁰.

Otra de las cuestiones relevantes se refiere a los cambios que pudieron realizar, tanto las docentes como las integrantes del equipo en relación al acercamiento con la cuestión de género; al principio lo percibían como "algo ajeno a la propia cotidianidad privada", algo que le ocurre al otro, que está en el afuera y a partir de reflexiones teóricas y cuestiones prácticas (ejercitaciones), pudieron comprender que es algo que nos pasa a nosotras también, a partir de la reflexión sobre la propia historia personal y la elección por el trabajo docente. Esto implicó poder contemplar la transversalidad en el abordaje de esta temática y la dificultad de separar lo privado de lo público, entre otras cuestiones.

Asimismo, se pudo valorar el diálogo y la participación como forma de aprendizaje conjunto, recatar lo que surgió de los participantes, aprender a escuchar, respetar los tiempos y los procesos, así como las opiniones y expectativas de las docentes.

La hipótesis inicial que venía de investigaciones anteriores de la directora (Palermo 1986, 1994, 1996 y 2004) en el sentido de que un actor clave a interesar en las innovaciones y por lo tanto en la capacitación es la dirección de la escuela, se mantiene y refuerza. Al interesar a la directora y más aún a los inspectores, se allana el camino. Estas son figuras claves. En este sentido, el grado de interés y compromiso mostrado por las directoras y docentes a lo largo de todo el proceso, fue un aspecto que permi-

10 Durante la realización de un taller, un grupo de docentes planteó la necesidad de continuar con la experiencia aún después de finalizada la investigación y se propusieron para organizar actividades. De este interés surgió la idea de que los integrantes de cada escuela escriban una relatoria como una producción específica, en la que rescaten los cambios y aprendizajes logrados y evalúen las fortalezas y debilidades del proyecto. Se les propuso que esta relatoria forme parte de la publicación y que sea expuesta por ellas en unas Jornadas sobre docencia y equidad de género, que estamos organizando para cuando finalice el proyecto.

te garantizar logros¹¹, así como la continuidad de la experiencia¹².

La modalidad de trabajo y dinámica implementada durante los talleres permitió la generación de un debate crítico sobre las propias concepciones de género, sobre los estilos de organización familiar, sobre la formación docente y sobre sus proyectos de vida, incorporando la cuestión de género como categoría analítica que atraviesa la cotidianeidad cotidiana escolar y la cotidianeidad privada.

También posibilitó el entendimiento de cómo las significaciones de género, las valoraciones, expectativas y comportamientos esperados para los varones y las mujeres influyen en las elecciones personales, profesionales y en los proyectos de vida.

Las/los docentes, a partir de su participación en los talleres, pudieron identificar distintas modalidades de organización familiar, pudiendo comprender que no existe la familia como un bloque homogéneo, sino que hay distintas modalidades de organización familiar y diversas estructuras y dinámicas familiares, que la familia actual es “una unidad plural sujeta a todas las mediaciones y vicisitudes de una crisis manifiesta en todas las dimensiones de la vida colectiva emocional, política, económica, ecológica, social, cultural, moral. Pero la familia, como realidad colectiva, tiene una manifestación plural, microsocioal, a veces difícil de generalizar. No se trata solamente de su manifestación formal, institucionalizada, plasmada en las normas jurídicas y morales sino sobre todo, de su manifestación real, informal y cambiante” (Otero, 1995). Asimismo, que familias con diferentes estructuras y dinámicas pueden contribuir (o no) al bienestar de sus miembros y a la equidad de género. La visualización de esta diversidad permite enriquecer la práctica docente.

Pensamos que es en los pequeños espacios micro cotidianos donde se puede ir gestando un cambio que a posteriori tenga un efecto multiplicador. Para que estos cambios sean factibles, es necesario contar con la presencia de sujetos activos de transformación social.

Consideramos que el concepto de Vida Cotidiana¹³ es relevante para el diseño de una propuesta de capacitación docente desde una mirada de equidad de género, en tanto se la comprenda no solamente como el ámbito de repetición de actos mecánicos sino como el lugar donde puede darse también la transformación social a nivel micro social a partir de la posibilidad de generar un proceso de revisión crítica a nivel de las concepciones y a nivel de las prácticas de los actores sociales.

11 Por ejemplo, hemos logrado hacer capacitación en servicio, cosa que es difícil en el contexto escolar, sobre todo en la Pcia. de Buenos Aires.

12 Hemos decidido continuar con una nueva del proyecto, una vez finalizada ésta.

13 Este concepto fue trabajado por Graciela Colombo en el contexto de la investigación y constituye un capítulo de la publicación.

Podemos reconocer en la vida cotidiana dos aspectos: “la repetición, la rutina, la trivialidad de las “pequeñas cosas” con sus goces y sus tristezas; pero también el lugar donde se gestan los cambios, cuando esa cotidianeidad se torna insostenible para amplios sectores de la sociedad. No son los cambios de un día para el otro, pero es la ruptura de la repetición en la vida cotidiana, el “no hacer más lo mismo”, lo que posibilita que se comience a elaborar un cambio que se haga visible socialmente, es decir que se convierta en público” (Di Marco, Colombo, Gigliotti, Zelicman, 1988).

Nuestra hipótesis apunta a otorgar significancia a los pequeños espacios de la cotidianeidad escolar y a los espacios participativos para la gestación de proyectos transformadores.

Tal vez la principal fortaleza del proyecto puede resumirse en el compromiso asumido en el trabajo conjunto, tanto por el equipo como por las docentes, directoras, inspectores, lo que implicó la posibilidad de generar acciones que no estaban previstas en el proyecto original y poner el foco en las producciones de las docentes, a la creatividad y a la intención de continuar con el trabajo una vez finalizado el proyecto. En este sentido, pensamos que el pensamiento reflexivo, al poner el foco en las producciones de las docentes participantes, favorece la participación real y la posibilidad de llevar a la práctica los contenidos de los talleres. Las producciones que surgieron a partir del proceso de investigación fueron las ya mencionadas relatorías, así como la propuesta de generar cuentos para contarle los alumnos en clases, pequeñas obras de teatro para las fiestas escolares, textos propios que sirvan de material didáctico y que puedan complementar el trabajo con los libros de texto, programación de un taller para madres, programación de las jornadas de equidad de género.

Algunas de las frases de las docentes que dan cuenta de la concientización y de algunos cambios en el discurso, en relación con el diagnóstico inicial, así como propuestas concretas de acción, son las siguientes:

- Estamos atravesados por mandatos. Ser buena maestra es obedecer estos mandatos, ser buena madre también. Si un chico viene desprolijo a la escuela, pensamos ¿dónde está la madre?; si viene prolijo es lo que corresponde, no se valora la tarea de la mujer.
- Estamos queriendo el cambio, pero las docentes trabajamos para reproducir el modelo.
- Qué estructurada que soy, me doy cuenta....
- La formación inicial docente debería apuntar a un docente con mirada distinta, con otra forma de enseñar.

- El trabajo en el taller nos dio la posibilidad de darnos cuenta de que nosotras mismas éramos sumamente machistas por cómo estábamos viendo el rol del alumno y la alumna dentro de la escuela.
- Pudimos vislumbrar que hay todavía cuestiones desde el sistema, muy machistas, muy marcadas en cuanto al rol docente, porque si bien en las escuelas públicas no es tan evidente, en las privadas sí es evidente, sobre todo en las católicas.
- El taller de escuelas familia también nos aportó y en cuanto a la postura de la familia y la postura de la escuela, nos daba la posibilidad, una apertura más, tener contenidos para seguir trabajando con las mamás.... nosotras habíamos comentado en una de las reuniones que nos encantaría poder hacer talleres con las mamás y esa propuesta nos quedó dando vueltas, y obviamente lo trabajaríamos nosotras pero sería interesantísimo que vengan ustedes o alguna del equipo como para dar el puntapié inicial y nosotras poder acompañar después.

Pero también podemos visualizar algunos límites, que funcionan como obstaculizadores. El mayor de los límites tiene que ver con la dificultad de percibir la historia en la construcción de las identidades de género, de los modelos de formación docente, de las familias. No percibir la historia naturaliza las diferencias y los modelos de género, los hace incuestionables.

Esta dificultad pudo ser visualizada en las siguientes preguntas de las docentes:

- ¿hay algo que viene con el ser o todo está socialmente determinado?;
- ¿la maternidad no te pone en otro lugar?

Los aspectos obstaculizadores pueden sintetizarse en el tiempo que requiere el logro de cambios en las concepciones de los actores, sobre todo cuando estas concepciones están fuertemente enraizadas en modelos y estereotipos naturalizados y vigentes socialmente. Este obstáculo tiene tres componentes.

El primero, tal como señala María Teresa Sirvent (1988) deviene de que las “características históricas y socio políticas determinarán factores que facilitarán o inhibirán los procesos participativos reales. En la medida en que los procesos participativos no impliquen una ideología de modificación de las estructuras del poder social, político y económico (y de género, podemos agregar), las experiencias aisladas de participación tienen un límite”.

En este sentido, somos concientes de que la escuela no es una isla y que está inserta en el conjunto de la sociedad. Los programas implementados en el mundo occidental, parecieran ser necesarios pero no suficientes para el logro de una equidad de género. Como señalan Maglie y Frinchaboy (1988), si bien es “pertinente que el área educativa incorpore como problemática propia la cuestión de las igualdades entre los sexos, no se nos escapa que dicha problemática excede el marco y las posibilidades del área estrictamente educativa y requiere acciones conjuntas articuladas y complementarias de diferentes sectores del Estado y la sociedad”.

Por ello, las acciones de capacitación en la temática de equidad de género debieran estar dirigidas a otros actores de la comunidad educativa e incluso de la sociedad en general. Debieran tener en cuenta también el contexto regional local y las características de la comunidad en la que la escuela está inserta. Estas acciones deberían estar articuladas con otras instituciones, en un trabajo en redes verticales y horizontales, e involucrar a distintos actores de la comunidad local a la que pertenece la escuela. Es necesario tener un mapeo previo de las escuelas y de los contextos, así como de distintas organizaciones de la comunidad (escuelas, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones gubernamentales), con la finalidad de ir articulando recursos humanos e institucionales, recuperando el conocimiento cotidiano y las experiencias de los propios actores y permitiendo que la escuela se “abra” a la comunidad.

Por tal motivo, consideramos de relevancia la conformación de una red en la que estén comprometidos los distintos actores de la comunidad educativa, organizaciones de la sociedad civil y organizaciones gubernamentales.

Esto posibilitaría que las /os docentes reflexionen sobre los propias concepciones y prácticas y sobre los recursos con los que cuentan, capitalizando sus propias capacidades y experiencia y articular con otros actores sociales del ámbito comunitario local.

Se parte de la idea de que los actores tienen acumulado una riqueza de saberes y de prácticas que es necesario sistematizar en el diseño de una propuesta de capacitación y de intervención docente.

Los conceptos de capital social y de redes sociales, constituyen pilares fundamentales en el proceso de diseño de una propuesta de capacitación docente. El concepto de capital social “hace referencia al grado en que los actores muestran capacidades para organizarse, articularse en redes, cooperar en busca del beneficio mutuo, sujetos a normas y mediante la confianza entre ellos; a mayor capital social, mayores posibilidades de enfrentar la vulnerabilidad y superar situaciones adversas” (Putnam, 1999).

La capacitación debiera incorporar las problemáticas claves de la comunidad en la que está inserta, tales como poblaciones urbanas y rurales, violencia familiar, em-

barazo precoz, educación y salud reproductiva, derechos humanos, relaciones y dinámicas familiares, etc. La equidad de género debe ser trabajada junto con diversas variables y en los diferentes contextos. Es necesario trabajar el concepto género en contexto (Palermo, 2009) ¹⁴.

Así como en investigaciones previas de la directora (Palermo, 1986, 1994, 1996 y 2004), la unidad de análisis era la maestra en el contexto del aula, en ésta se propone la escuela en el contexto en el que está inserta.

El segundo componente es el tiempo que requieren los cambios en las concepciones y representaciones sociales, tan fuertemente arraigadas, en este caso las de género.

Los cambios, dijimos, no suceden de un día para el otro. Se entienden estos cambios a nivel de proceso; en primer momento existe una sensibilización y un primer nivel de concientización, a posteriori se genera una reflexión crítica.

Para que se generen cambios a nivel de las concepciones y de las prácticas de los/las docentes se necesita de investigaciones que duren más tiempos.

Es decir, a partir de la participación de las docentes en la investigación se observaron cambios a nivel de sensibilización y las concepciones. Consideramos que para que se generen cambios a nivel de las prácticas y que las mismas puedan ser incorporadas a la práctica cotidiana escolar, se necesita contar con un contexto temporal más abarcativo que el plazo de ejecución de la investigación actual.

Los cambios se consideran a nivel de procesos en una secuencia temporal: 1) toma de conciencia inicial sobre concepciones que los actores consideran relevante cambiar; 2) proceso de reflexión individual o grupal 3) cambios en las prácticas, actitudes y su materialización en la práctica didáctica escolar.

El tercer componente se refiere a los estereotipos y modelos de género vigentes en la sociedad y en que se expresan de modo particular en la docencia. En primer lugar tenemos que señalar que “el análisis de la práctica docente, desde la práctica cotidiana, desde la perspectiva de género, interpela nudos centrales en la constitución de la identidad laboral de las maestras y los maestros: la docencia es un trabajo femenino y como tal, fuertemente determinada por los valores de que el ser mujer y ser varón se han tenido y tienen en la sociedad. Es decir, las significaciones de género” (Morgade, 2000).

En segundo lugar, que la desnaturalización de los modelos y la comprensión de la historicidad en los procesos de construcción de los mismos, rompe el discurso homo-

¹⁴ El concepto género en contexto fue elaborado a partir del análisis de los datos en esta y otras investigaciones dirigidas por Alicia Itatí Palermo. Está publicado en: Palermo, A. I. Políticas de equidad de género en el área educativa: el concepto género en contexto. En: Henrique Paulo Martins coordinador: América Latina y Brasil en perspectiva”, Recife: Editora da UFPE, 2009

géneo de las maestras y permite aflorar en un primer momento las contradicciones, a partir de la posibilidad de negociar nuevos significados de género. En efecto, tal como señalaba Alicia Palermo (1986, 1994, 2004), sostenemos que “las posibilidades de establecer negociaciones, ya sea entre las docentes con los alumnos, madres, padres, y la institución escolar refleja el grado de flexibilidad de cada maestra para incorporar a sus prácticas propuestas alternativas de género, ya sea en forma abierta o de modo encubierto”.

Otros de los aspectos obstaculizadores son:

a) la práctica docente desarrollada en contextos de soledad y aislamiento, por lo que se necesita ir construyendo lazos solidarios primero entre las docentes de una misma escuela, lo cual va en el sentido de apoyar la propuesta de que la unidad de análisis y el sujeto de la capacitación sea la escuela en el contexto de la comunidad más que “la” o “el” maestro, y luego redes institucionales a nivel comunitario local.

b) los libros de textos escolares en su mayoría no apoyan una educación que propicie la equidad de género.

Las docentes señalan que:

“cuando uno da en primero la familia, da justamente la familia típica del libro de texto, eso no cambia” “cuando hablamos con los chicos de las familias hay que hacer aparecer toda la amplia gama de familias, todos los matices”.

Esto nos lleva a la propuesta de producción de los propios materiales de los que ya hemos hablado.

“hace años, en otro distrito cuando teníamos que elegir libros ninguno representaba la vida de los chicos, entonces no usábamos libro.”

NUESTRA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN EQUIDAD DE GÉNERO:

Los programas de capacitación docente en equidad de género debieran tener la metodología de la investigación acción participativa y ser relativamente prolongados en el tiempo de modo tal de contemplar varios niveles:

1. Un primer nivel de sensibilización: interesar a los y las docentes, desnaturalizar estereotipos tradicionales de género, la unicidad: de modelos de varón y de mujer, de familias, de relaciones con las familias, etc. En este primer nivel es necesario trabajar los conceptos de historicidad, de

construcción de la identidad de género y de modelos de género, así como de niñez.

2. Un segundo nivel de reflexión sobre sus propias representaciones y estereotipos y sobre el contexto. Apropiarse del concepto de género en contexto.
3. Un tercer nivel de comprometerse, tomar parte activa, formular las propias producciones.
4. Un último nivel de generar acciones, ser agente de cambio de la equidad de género. Tomar iniciativas.

El objetivo es que formemos agentes de equidad de género que sean capaces de transversalizar las cuestiones de género en los diferentes contextos, atendiendo a sus características y problemáticas específicas.

La capacitación para la equidad de género debe ser en situación no debe ni puede ser general, sino que al incorporar las particularidades del contexto, atiende la especificidad del contexto.

Debe trabajarse el concepto género en situación. Este concepto considera no sólo a la historia y a los aspectos culturales, al contexto, las problemáticas y características y peculiaridades del mismo, la definición de la situación que se produce en el aula y en la escuela (Palermo, 1986, 1994), en esta comunidad educativa específica, con los padres, madres, alumnos, alumnas, docentes, directivos. La implementación de una propuesta de capacitación docente no puede ser implementada a nivel general, sino que es necesario tener en cuenta las particularidades de cada contexto, no es lo mismo una zona urbana, que una zona rural o una zona urbano marginal. Es decir, hay que partir desde las características particulares de cada localidad y hacer un mapeo de los distintos actores y la articulación que existe entre los mismos.

La capacitación debiera incorporar las problemáticas claves, tales como poblaciones urbanas y rurales, violencia familiar, embarazo adolescente, educación y salud reproductiva, derechos humanos, relaciones y dinámicas familiares, etc. La equidad de género debe ser trabajada junto con diversas variables y en los diferentes contextos y debe tender a desnaturalizar modelos y estereotipos y la comprensión de la historia en la formación de las identidades de género, de las familias, de la formación docente, etc.

La hipótesis inicial que venía de investigaciones anteriores de la directora de la investigación en el sentido de que un actor clave a interesar en las innovaciones y por lo tanto en la capacitación es la dirección de la escuela, se mantiene y refuerza.

Al interesar a la directora y más aún a los inspectores, se nos allanó abiertamente el camino. Estas son figuras claves.

La unidad de análisis debiera ser la escuela en el contexto en el que está inserta.

Esto nos permitiría trabajar en espacios que no sean áulicos. Por ejemplo en las escuelas rurales, la fiesta escolar es un espacio de encuentro y sociabilidad, además de un festejo escolar; pareciera entonces que ellas se tornan cruciales sobre todo en estas escuelas para incorporar actividades que contemplen la equidad de género.

La escuela no es una isla. Está inserta en el conjunto de la sociedad. Las acciones de capacitación debieran estar dirigidas a otros actores de la comunidad educativa e incluso de la sociedad en general y no sólo a los y las docentes. Estas acciones deberían estar articuladas con otras instituciones en un trabajo en redes verticales y horizontales.

Consideramos de relevancia partir desde los propios saberes y experiencias con las que cuentan los propios actores. Son ellas/os las/os que están en contacto diario con los alumnos, con los padres y con la comunidad. Para ello, se debería recuperar el concepto de vida cotidiana como espacio de transformación social, en la medida en que los sujetos reflexionen críticamente sobre su situación y generen la posibilidad de un cambio.

Se considera de relevancia los espacios micro sociales de la cotidianeidad para comenzar a pensar en cambios que a posteriori puedan ser más abarcativos, pero es en los intersticios de la cotidianeidad donde pensamos que se pueden ir gestando transformaciones.

Los/las docentes tienen acumulado un capital humano y social que es relevante conocer, sistematizar e incorporar en la agenda cotidiana escolar a los fines de que se pueda reflexionar acerca de un diseño de políticas sociales desde la cotidianeidad escolar. Esto permitiría pensar en lo que hay que cambiar pero también en lo hay que mantener.

Es necesario conocer e incorporar la heterogeneidad de concepciones y actitudes de los/las docentes, tratando de comprender las distintas maneras de pensar y de actuar y no considerándolos/as como un todo homogéneo.

Las propuestas de capacitación debieran contemplar una producción elaborada por las propias maestras y directora (ejemplo relatorías, una obra de teatro que contemple la equidad de género para una fiesta escolar, un proyecto áulico, etc.), otras por los alumnos y alumnas. Deben buscar la actitud creativa y el compromiso. El compromiso se traduce en una actitud creativa y ésta en producciones propias, en una espiral dialéctica.

Se debiera aprovechar al máximo la figura de la madre como intermediadora entre la escuela y la familia y contribuir a empoderar a la madre, pero sin naturalizar

este rol de modo tal que pueda permitirse la incorporación también de los padres a la vida escolar.

Debe incluir la temática de los derechos humanos y de los tratados internacionales incorporados a nuestra constitución, entre ellos los de género y los de la niñez.

Debe implicar un proceso reflexivo sobre qué las y los motivó a ser docentes, qué implica ser docente, la formación docente, el rol docente en el contexto actual, su trabajo cotidiano en la escuela (no sólo en el contexto del aula sino en todo el espacio escolar e incluso el sistema educativo), etc.

Debe permitirles incorporar contenidos teóricos y poder operar con ellos, así como la posibilidad de lectura y análisis crítico de documentos, investigaciones, datos estadísticos, etc. Pero no sólo basta con incorporar contenidos. La capacitación muchas veces tiene el defecto de que los docentes no saben cómo implementar los contenidos que aprendieron. Pensamos que la producción que puedan elaborar va dirigida a esa posibilidad de operar. Por lo tanto, se deben generar espacios de producción y de conocimiento de propuestas ya existentes que tiendan a la equidad de género en el ámbito educativo, así como posibilitar la generación de propuestas para su vida familiar, el aula, la escuela en sus múltiples espacios, la comunidad, etc. O sea, cambiar representaciones y generar acciones.

La capacitación debe ser en servicio, y otorgarles certificados y horas.

Por último, estamos convencidas de que una capacitación de este tipo no sólo tenderá a la equidad de género sino a la equidad social y a la conformación de docentes reflexivas y críticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anadón, M (2005) Taller de investigación Acción Participativa (IAP), Campus de la UNGS, Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires.
- Carr, W, y Kemis, S (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca, Barcelona.
- Coelho y Gallart (1986) La imbricación entre el poder y la tarea como límite a la innovación Buenos Aires. Cuadernos del Cenep.
- Colombo, A. y Palermo, A. (1994) Madres de sectores populares y escuela. Buenos Aires, Centro Editor de América latina.
- Di Marco, G; Colombo, G; Gigliotti, B; Zelicman, A (1988) Investigación participativa: reflexiones teóricas y metodológicas, Boletín de Investigaciones CONCONAD, CONICET, Fundación Convivir, Año III, Número 4, Buenos Aires, Argentina.
- Elliot, J (1993) El campo educacional desde la investigación acción. Madrid. Ediciones Morata.
- Grinberg, Silvia y Palermo, Alicia I. (2000) Mujeres y trabajo en los textos escolares: crisis y perspectivas. En Revista Educere. Año 4, N° 11, Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Maglie, Graciela; García Frinchaboy, Mónica (1988) Situación educativa de las mujeres en Argentina, Argentina, Subsecretaría de la Mujer de la Nación UNICEF.
- Morgade, Graciela (1997) Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina: 1870 – 1930, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Morgade, Graciela (2000) Capacitación docente en género y educación: tensiones y alternativas. En González Jiménez, Rosa María: *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional
- Naville, Pierre (1975) Teoría de la orientación profesional, Madrid, Editorial Alianza.
- Otero, José (1995 a) Panorama general de las familias mexicanas de fin de siglo, en: López Hernández, G.; Loira Saviñon, C; Cervera, J., *"Familias con futuro. Derecho a una sociedad más justa"*, México, Grupo de Educación Popular con Mujeres.
- Palermo, Alicia I. (1986) Socialización de género en la escuela primaria. Informe Beca de Perfeccionamiento. Buenos Aires. CONICET.
- _____ (1994): Roles de género en la escuela primaria. En Chapp y Palermo. *Autoridad y roles sexuales en la escuela primaria*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- _____ (2003) Argentine families; En: Ponzetti, Jim *"International*

- *Enciclopedia of Marriage and Families*, Ediciones Thomson Gale, Nueva York.
- _____ (2003) *The Role of the Researcher in Qualitative Research: International Scientific Conference*, en Kozuh, Boris.; Kozlkowka, A. y Palermo Alicia Itatí (editores) *"The Relationship between Theory and Method in Educational Research"*, University of Lujan, Pedagogical University of Czestochowa and University of Lubjana,
- _____ (2004) *Concepciones de género de las maestras de escuelas primarias*. En Del Valle Videla y Heredia: (2004) *Pensamiento feminista II. Aportes para un nuevo andamiaje social*. Edic. CEN, Córdoba.
- Poland.
- _____ (2004) *La heterogeneidad de las familias al inicio del tercer milenio*. Córdoba, en: *"Pensamiento feminista II"*, CEN Ediciones.
- _____ (2009): *Políticas de equidad de género en el área educativa: el concepto género en contexto*. En: Henrique Paulo Martins coordinador: *América Latina y Brasil en perspectiva*, Recife: Editora da UFPE, 2009
- _____; Flecha García, Consuelo (2005) *La contribución de las maestras a la cohesión social en España y Argentina*. Universidad Nacional de Luján. Universidad de Sevilla. Proyecto ganador convocatoria AECL, 2003.
- Pinkasz, D y Tiramonti, G. (2006) *Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina*. En: "Equidad de género y reformas educativas. Argentina. Chile. Colombia. Perú", Chile, FLACSO, Hexagrama, Universidad Central de Colombia.
- Putnam, R. (1999) *La comunidad próspera. Capital Social y vida pública*. Mimeo.
- Rigal, Luis (2005) *Taller de Investigación Acción Participativa (IAP)*, Campus de la UNGS, Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires.
- Scribano, A. (2008) *El proceso de investigación cualitativo en Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Prometeo.
- SIRVENT, M. T. (1988) *La investigación participativa. Mitos y modelos*. Cuadernos de Investigación N°1. ICE, FFyL-UBA.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1999) *Del sujeto cognoscente al sujeto conocido: una propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los pobres y de la pobreza*, en: *"Pobres, pobreza y exclusión social"*, Buenos Aires, CEIL
- Wainerman, C. (2002) *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones. Argentina*. Unicef. Fondo de Cultura Económica.

"ES UN PEQUEÑO LUJO PERO CREO QUE LO VALGO". LA BÚSQUEDA OBSESIVA DE LA ETERNA JUVENTUD EN LAS JÓVENES LATINOAMERICANAS DE CLASE MEDIA EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS.

Martha Nélida Ruiz

"Poverty does not shine, poverty is quite, poverty does not discard the old in favor of the veneer of emblematic junk which, like a botched facelift, has messed up so much of what was old and authentic" Cees Nooteboom

La posmodernidad es un fenómeno cultural al cual América Latina no es ajeno, por el contrario es aquí en donde dicho fenómeno se presenta de manera dramática, acentuando sus contradicciones y en donde las hiperbolizaciones propias de él, alcanzan su punto más álgido.

Se vive la posmodernidad mientras a sólo unas cuerdas se vive la premodernidad y en el aula todavía los maestros se aferran a los paradigmas, a los juegos lingüísticos enmascaradores y al autoritarismo que implica la suposición de la existencia de la verdad.

Vivimos un tiempo marcado por el hiperrealismo, el hiperconsumo y la hiperlógica¹, un tiempo sembrado de paradojas por el que transcurrimos como zombies,

¹ Las categorías de Hiperrealidad, Hiperconsumo e Hiperlógica forman parte del enfoque conceptual que he desarrollado sobre las "Hiperbolizaciones Intoxicantes", a partir del cual las concibo en los siguientes términos:

HIPERREALISMO: El hiperrealismo es realidad llevada al extremo de convertirse en Ficción, donde el signo elimina la referencia, pues éste adquiere, por medio de la recontextualización, un valor más elevado a aquel que tenía como representación. Al confundir lo real con lo ficticio y llegar a preferir este último precisamente por su condición de perfección, la realidad pierde su encanto para el ser humano, el mundo virtual suplente real, y el espacio de las posibilidades al de los hechos.

HIPERCONSUMO: Consumo carente de un referente lógico, que abandona la categoría económica de necesidad y la filosófica de realidad y se coloca en el terreno de lo simbólico, obedeciendo así mismo a una situación emocional de extrema ansiedad y a una situación social de competitividad.

como maniqués inalterables y en el que el lenguaje ha alcanzado en su magnitud la multidimensionalidad.

Una de las paradojas más significantes tiene que ver con el envejecimiento. Hay una desincronización, una alteración perversa en el tiempo que nos lleva a envejecer demasiado rápido en términos laborales y demasiado lento en términos físicos o corporales. A los 40 años vivimos presas del miedo al despido, al abandono conyugal y al de nuestros hijos, pero nos vemos y nos sentimos como mujeres de 25 o de 30.

El lenguaje, como ya lo he dicho, alcanza una multidimensionalidad a la que la mayoría de las personas de cuarenta se encuentra ajena, pues responde a una cosmovisión diametralmente diferente a aquella bajo la cual nació, creció y está madurando. Nos enfrentamos aquí pues a la lucha entre la modernidad que estamos dejando atrás y la posmodernidad que estamos comenzando a vivir.

En este sentido, uno de los fenómenos más aterradores desde mi punto de vista, es el hecho de convertir la juventud, en una categoría moral: Es “malo” envejecer, aun más, es “malo” verse viejo y por otro lado es “bueno” ser joven o es “bueno” parecer joven. Anteriormente la juventud no era sino una etapa más en la vida del ser humano, un tiempo de experimentar, de conocer, de formarse, de construir y la madurez era considerada, igualmente, una etapa más en la que la experiencia y los logros con todo y sus canas, la flacidez y las arrugas, brindaban una cierta “respetabilidad”. Lo anterior, aunado al predominio de la Forma sobre el Fondo, a la tormenta de mensajes publicitarios mediados por la hiperrealidad; a los avances en la biotecnología y la medicina, pero también a las tecnologías de la información; a una comunicación que ha dejado de comunicar y se ha convertido más en conectadora - en su sentido utilitario o mecánico- abriendo una brecha intergeneracional casi infranqueable; al dominio casi absoluto del tanatos sobre el eros como fenómeno cultural, al hiperconsumo de objetos simbólicos, le ha dado una vuelta de tuerca definitiva a la maquinaria conceptual con la que echamos a andar nuestras vidas.

La búsqueda de la perfección, con su photoshop omnipresente e ignorado por el inconsciente colectivo frenético, ávido, ansioso y altamente vulnerable, ha hecho creer a esta generación de mujeres jóvenes de clase media, que la eterna juventud

es alcanzable.

Lo hiperlógico de esta situación radica precisamente en el auto planteo de metas inalcanzables en la realidad, porque precisamente pertenecen al terreno de la hiperrealidad o a un más, al terreno de la ficción y de cuyo fracaso no habrá retirada posible porque precisamente la realidad se ha vuelto ininteligible y porque, como en las arenas movedizas, cada paso que damos tratando de escapar a nuestro destino, nos hunde mas en él. Pero además, en esta jornada hacia la construcción, ya no del cuerpo sin órganos del que hablaban Deleuze y Guattari (1988), sino del cuerpo altamente fraccionado, orgánico y sin arrugas, se va quedando sola, aislada, incomunicada, irreconocible y como dice Nooteboom, sin rastro de lo que era auténtico.

En medio de la crisis económica que se vive y con el aumento de la inclusión de mujeres en el mercado laboral, en el que prevalece un ambiente marcado por la más feroz de las competencias y el individualismo, la juventud como valor y premisa para alcanzar el éxito o por lo menos para mantenerse vigente, las mujeres trabajadoras de clase media recurren a la cirugía plástica y liposucción, así como a otros procedimientos ambulatorios tales como el laser fraxel, los rellenos con ácido hialurónico, o de colágeno, el accent o thermage, la terapia de luz, las inyecciones de botox, los hilos rusos, la electroacupuntura, la electroestimulación, los implantes en pómulos, mentón, senos, glúteos, los tatuajes de ojos, cejas, labios, los masajes, la mesoterapia, las terapias celulares y las de hormonas de crecimiento. Este tipo de procedimientos se ha convertido casi en un artículo de primera necesidad, casi en un pasaporte para entrar al mundo de la posmodernidad y ha producido una especie de estética de lo grotesco, altamente promovida por las revistas de moda, de chismes y por la televisión y el cine *made in Hollywood*, y que es, en muchas ocasiones, símbolo incluso de estatus.

Los riesgos a la salud física y mental son elevados, primero porque se crea la fantasía justificadora o el mecanismo de negación -como dirían los psicoanalistas- de que dichos procedimientos, inclusive los quirúrgicos, son inocuos, quizá porque “todo mundo se los hace y todo mundo los hace”, y se olvidan que en todo procedimiento de esta naturaleza, está implícito el riesgo de la vida, como el caso de Donda West, mamá del famoso rapero Kanye West o de la cantante y actriz mexicana Lucha Villa, quien en medio de una liposucción tuvo un paro respiratorio que le ocasionó un daño neurológico irreversible o de la cantante mexicana Alejandra Guzmán que por una cirugía para aumentar sus glúteos estuvo internada, igualmente en estado de extrema gravedad al poco tiempo de haberse realizado la cirugía. O de la top model argentina Solange Magnano que terminó irreconocible y perdió sus contratos publi-

Es una enfermedad ontológica que se genera por la confusión entre representaciones simbólicas y objeto en el acto del consumo. Desvinculado de la necesidad del objeto real, el consumo genera una explosión y crecimiento exponencial de los deseos convertidos en necesidades.

HIPERLÓGICA: La lógica llevada al extremo en que se convierte en su contrario, generando situaciones absurdas y desestabilizadoras.

Para una profundización en estas categorías, Cfr. Ruiz Uribe, Martha Nélida: El Espejo Intoxicado. Hiperrealismo, Hiperconsumo e Hiperlógica en sociedades posmodernas. Tesis Doctoral. La Habana, Facultad de Comunicación, 2006. Recuperado de:

<http://www.bibliociencias.cu/gsdll/collect/tesis/index/assoc/HASH0123.dir/doc.pdf>

citarios².

Estos son sólo algunos casos de personajes conocidos, pero nos hace preguntarnos ¿cuántos casos más de mujeres anónimas habrá, que corran la misma mala suerte? Por un lado está la invasión de la esfera profesional de los médicos cirujanos y los dermatólogos, por esteticistas, amas de casa y charlatanes, por otro lado está la maleabilidad de la ética profesional que rige su práctica de acuerdo a las leyes del mercado y que también constituye un signo de la cultura en la posmodernidad.

En segundo lugar hay una desconexión cuerpo-superficie y mente-espíritu-profundidad, la idea errónea de que lo que le haga a mi cuerpo no afectará mi Yo. Y por otro lado, lo que es aun más serio, desde mi punto de vista, que lo que haga con mi cuerpo pasará a constituir mi auténtica identidad corporal. Por un lado se crean expectativas inalcanzables y por otro lado se genera la ilusión en medio de la confusión, de que el artificio, la ficción, son realidad, naturaleza. El problema real no es solo que me construya un cuerpo de 90-60-90, sino que crea que es mi cuerpo original, como el problema no es que mande una fotografía modificada digitalmente a un sitio para encontrar pareja, sino que crea que esa figura estilizada sin arrugas, ni venas, ni manchas, es la mía.

Querer lucir como una modelo de Victoria's Secret, que si bien tiene buena naturaleza ha sido modificada digitalmente hasta llegar a la perfección, nos coloca de lleno en el terreno de lo que yo llamo la No razón³, mucho más allá que en la hiperlogica. Por más que nos esforcemos, por más procedimientos quirúrgicos a los que nos sometamos, jamás podremos alcanzar una meta que de origen pertenece al terreno de la hiperrealidad. Como consecuencia, la ansiedad provocada y frustración, nos llevan a adentrarnos en el misterio de los caminos que conducen a la pérdida de contacto con la realidad y pasamos, víctimas de lo que yo llamo ontologopatía⁴, a dejar

2 Solange Magnano, una de las mejores modelos argentinas, falleció como resultado de un tratamiento estético que consiste en la aplicación de inyecciones de polimetilmetacrilato (PMMA) destinadas a mejorar el aspecto de los glúteos. Según el diseñador Roberto Piazza, la ex miss argentina: "era perfecta, no necesitaba ninguna cirugía". Piazza mostró su indignación por lo que estamos viviendo, en sociedades donde "el narcisismo está en su apogeo, donde la belleza y la juventud están sobrevaloradas". La muerte de la modelo reabrió el debate sobre los riesgos que entrañan las operaciones de cirugía estética y que tantas muertes siguen causando en los últimos años. Cfr. Solange Magnano murió por la obsesión de ser bella. Info 7, 1° de diciembre de 2009. Recuperado de <http://info7.mx/a/noticia/149246>

3 Lugar en el que la razón no tiene sitio. No existe más. No hay conexiones con la lógica, ni residuos de pensamiento racional y estructurado. Es el resultado de la habituación del individuo a moverse en los límites imperceptibles que separan el mundo de la razón y el de la locura, es decir, habitar la intersección de ambas, esto es, la no razón, lugar en el que ya no es la razón la fuente original de sentido sino su reflejo hiperrealizado.

4 Enfermedad del ser, trastorno profundo a nivel de identidad. Cfr. Ruiz, Martha Nélida, 2006.

de ser individuos, para convertirnos en dividuales, seres humanos, profundamente divididos, inconexos, divisores, división.

La percepción de la juventud, por otro lado es esencialmente subjetiva. Las chicas de 15 años han incluido a la juventud como una más de sus múltiples y tradicionales preocupaciones. Las primeras líneas de expresión parecen atormentarlas, corren a buscar entre las cremas de sus madres la poción mágica que mantiene sus rostros sin expresión alguna, (el botox ahora es uno más en la lista de los secretos familiares muy bien guardados). Hablando de los 15 años, precisamente, lo que vemos en Cuba, esas jovencitas en sus enormes vestidos fotografiándose en el hotel Nacional, ya casi no se ve en Argentina, en Brasil o en México, por ejemplo, aquí, la fiesta se ha convertido en el aumento de senos, en la liposucción, en la corrección de la nariz⁵. ¿Conozco casos de liposucción practicada a niñas de 12 años!

México ocupa el segundo lugar en cirugías plásticas en América Latina y el quinto lugar mundial⁶. ¿Qué nos hace hiperconsumir este tipo de procedimientos? ¿En qué somos tan diferentes a las europeas y tan parecidas a las estadounidenses que ocupan el primer lugar? Será la imposición de los valores estéticos occidentales en pugna constante con nuestra herencia indígena o negra? ¿Será que arremetemos contra nuestra naturaleza para intentar velar nuestro origen y ser conquistadores en nuestra propia tierra, enterrando al conquistado que vive dentro de nuestros cuerpos? ¿En los ojos oscuros, en los cabellos lacios o terriblemente rizados, en las narices chatas o aplanadas? ¿En las cinturas anchas y los vientres prominentes? Esto puede y debería

5 Las cirugías plásticas, antes un artículo de lujo o mero capricho de la vanidad, aumentaron en México 80 por ciento en los recientes 20 años, en razón de 20 a 25 por ciento por cada lustro, según estimaciones de la Asociación Mexicana de Cirugía Plástica, Estética y Reconstructiva (Amcper). El aumento de busto, la rinoplastia (cirugía de nariz), la lipoescultura o liposucción y la cirugía de orejas son los procedimientos con mayor demanda, según los cirujanos. De acuerdo con Giovanni Betti, vocero de la Amcper, del universo de pacientes que acude a la cirugía estética, 80 por ciento son mujeres, y de ellas, entre 12 y 15 por ciento aún son adolescentes. Cfr. Díaz, Ariane: México, quinto lugar mundial en cirugías estéticas: expertos. La Jornada, 7 de enero de 2012. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2012/01/07/sociedad/033n1soc>

6 México ocupa el segundo lugar en número de cirugías estéticas en América Latina, después de Brasil y le siguen Argentina y Colombia. Las intervenciones más frecuentes son la rinoplastia (cirugía de nariz), la colocación de implantes mamarios y la liposucción. Nicolás Sastre, director de Especialidad Quirúrgica del Hospital General de México, considera que la liposucción no debiera ser un procedimiento para bajar de peso, sin embargo, la realizan médicos generales y charlatanes que operan hasta en mesas de cocina y pueden ocasionar la muerte. En el Hospital General de México, el 20 por ciento de las cirugías que se realizan son estéticas. Los costos dependen del nivel socioeconómico, de tal manera que una rinoplastia puede costar de cero a mil 500 pesos, en cambio en una institución privada el precio se elevaría hasta 50 mil pesos. Cfr. El país, de los que más cirugías estéticas realiza. La Jornada, 16 de junio de 2008. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2008/06/16/index.php?section=sociedad&article=043n2soc>

ser materia de estudios más profundos.

Y además está el machismo culturalmente tan arraigado en nuestras sociedades que basa el valor de la mujer en el atractivo físico y en la lozanía de la juventud, no en sus logros académicos o artísticos o en sus valores humanos, envejecer para muchas mujeres de clase media y media alta en América Latina constituye una verdadera tragedia, el abandono de sus esposos, la sustitución por otra mujer -igualmente perfeccionada pero con 20 años reales menos-, la mujer trofeo que es menor que su propia hija. El envejecimiento se vive pues, en muchos casos como una vergüenza.

Tal parece que nunca se es demasiado joven. Por otro lado está la presión social de los pares, a los 25 años la primera inyección de botox, la primera sesión de laser, los primeros labios inflamados con colágeno. Las universidades privadas, las oficinas, los restaurantes de moda, las calles de los barrios de la clase media alta y alta parecen habitados por estas criaturas humanoides de labios inflamados, pómulos tan sobresalientes como sus senos, cinturas microscópicas, cabellos abundantes, largos y rubios, que enmarcan esos rostros de expresión congelada en el asombro, con sus ojos artificialmente verdes o azules, pantalones ajustados, chamarritas pequeñas, lentes y bolsos enormes. Es la estética de la posmodernidad. Figuras como de comics de horror a las que nos vamos acostumbrando. Compiten con sus hijas adolescentes, les roban el vestido, los sitios de esparcimiento y la mirada de sus jóvenes amigos.

La brecha intergeneracional se hace cada vez más honda, la sensación de abandono que acompaña a la adolescencia tradicionalmente, se ve incrementada porque se ha vuelto inmensamente real, la madre no es ya el ejemplo a seguir o a huir, sino la rival desalmada en muchos casos. Abandonada en su habitación, en sus grupos sociales dentro de su computador, mientras su madre se mira ansiosa al espejo en su cuarto.

Lo anterior ha llevado al ejercicio de una forma de prostitución velada, disfrazada de contemporaneidad en la que son igualmente cómplices los padres, los amigos, los “novios” y la sociedad en general⁷. Los procedimientos de perfeccionamiento han suplantado a los ramos de flores y a los perfumes. Para la clase baja, y media baja, la prostitución abierta a cambio de una cirugía es vista en muchos casos como la única

7 Elsa Muñiz, antropóloga e investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), afirma que son las propias madres de muchas jóvenes quienes las llevan al cirujano o a las clínicas de belleza porque llegan a considerar a sus hijas como una inversión. Las llevan a que les inyecten las piernas o les hagan cualquier otro procedimiento estético, con la idea de que su belleza sea una forma de obtener, desde un buen empleo, hasta matrimonio. Cfr. Díaz, Ariane: México, quinto lugar mundial en cirugías estéticas: expertos. La Jornada, 7 de enero de 2012. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2012/01/07/sociedad/033n1soc>

vía para salir de su condición de pobreza y de hipererotismo⁸, como se ve reflejado de manera cruda en la telenovela colombiana: “Sin Tetas no hay Paraíso”⁹, en la que la única manera de acceder a la vida de lujos que promueven los medios, es ganarse el favor de la clase emergente en nuestros países, los narcos aceptados socialmente, disfrazados algunas veces de empresarios, otras veces luciendo descaradamente sus fortunas de tragedia enfundadas en ropa de marca.

Estamos, como Dorian Gray, dispuestas a vender el alma al diablo por prolongar unos años más la juventud que parece escurrirse de nuestras manos, por aceptar la sumisión de sexo débil y atado a las vicisitudes del cuerpo, por poder ser esclavizadas en un mercado laboral en el que a la mujer se les paga menos que al hombre y en el que la presentación es medida de eficiencia; por subirnos al tren que no tiene paradas y en el que hemos dejado atrás identidad, tranquilidad, aceptación, amigas, familia y paradójicamente ¡juventud!

8 Proceso derivado del hecho de que la posibilidad de satisfacción queda anulada en el origen mismo del deseo, colocando al ser humano en el terreno del hipererotismo, no marcado por la posibilidad de la satisfacción y la obtención del placer sino, por el contrario, marcado por la condición de imposibilidad de lograrlo, es decir pasamos del terreno positivo al negativo, del de la vida y su capacidad creativa y dinámica, al de la muerte, la finitud y lo imposible.

9 Producción de Caracol TV, fue el mayor éxito televisivo desde la telenovela “Betty la fea”. Transmitida en el horario de mayor audiencia, narra la historia de una joven de 17 años que sufre por considerar que sus senos son demasiado pequeños, por lo que vende su cuerpo para pagarse una cirugía plástica, poder escalar a la posición de amante de algún capo del narcotráfico y dejar sus humildes orígenes. Cfr. Telenovela genera polémica en Colombia, Bogotá. El Universal, Vz., 9/20/06. Recuperado de: <http://foro.telenovela-world.com/~diane/sintetasnohayparaíso/News.HTM>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bowles, Brigham y Ruiz, Martha Nélida (2013). Envejecimiento y exclusión social en la posmodernidad. Ruiz, Martha Nélida (Coord.). *América Latina en la crisis global: Problemas y Desafíos*. México D.F: FronterAbierta.
- Deleuze, Gilles, Guattari, Félix (1988). *Mil mesetas, Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Nooteboom, Cees
- Ruiz Uribe, Martha Nélida (2006): El Espejo Intoxicado. Hiperrealismo, Hiperconsumo e Hiperlógica en sociedades posmodernas. Tesis Doctoral. La Habana, Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.
- Ruiz Uribe, Martha Nélida (2006): *El Espejo Intoxicado. Hiperrealismo, Hiperconsumo e Hiperlógica en sociedades posmodernas*. Barcelona: Octaedro.



Dossier:
Pensar la desigualdad
desde América Latina
en las sociedades contemporáneas.

PRESENTACIÓN

Silvia Grinberg y Lucas Bang

El presente dossier está compuesto por trabajos que fueron objeto de discusión y debate en el marco del Pre ALAS Patagonia 2014. En un clima diálogo y participación se discutieron experiencias de investigación en torno de las particularidades que presenta la desigualdad social en América Latina en nuestras sociedades contemporáneas. Nociones tales como Estado, sujetos y poder fueron algunos de los ejes que atravesaron los debates.

A lo largo de las jornadas se articularon reflexiones teóricas y metodológicas que desde las diferentes miradas, perspectivas y enfoques propios de las ciencias sociales permitieron acercarnos a la comprensión y problematización de la desigualdad desde la sociología, la educación, la política así como la comunicación. Desde y a través de estas lentes se trató de contribuir al debate acerca de los procesos de desigualdad social en tiempos donde la tensión exclusión-inclusión atraviesa debates y políticas.

Resultado de ese intenso trabajo, en este dossier la escuela, los territorios, la urbe metropolitana, el barrio, el mercado, prácticas docentes y alumnos son interpelados a través de seis trabajos que establecen entre sí un diálogo a la vez que ofrecen pistas para pensar la producción de subjetividades en un mundo donde los cambios y las crisis se presentan a veces más rápidos que aquello que parece ser. En consecuencia, la lectura de estos artículos, no dan por sentado aquellos que debemos someter a análisis de forma tal que la pregunta por la desigualdad no se constituye como un a priori sino que se produce, se reproduce y se modifica en la discusión.

Esperamos que este dossier contribuya a los debates y políticas en torno de la cuestión así como abra nuevas preguntas y caminos para el pensamiento. Agradecemos especialmente a los autores y a los evaluadores de los trabajos que se publican al igual que a los miembros de los consejos editorial y académico de la revista.

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS,
LUCHAS DE PADRES POR LA ESCOLARIZACIÓN
Y CONTEXTOS DE POBREZA URBANA
EN CALETA OLIVIA/SANTA CRUZ

Langer Eduardo
Mariela Cestare

RESUMEN

En este artículo se procura caracterizar las luchas sociales por la escolarización atendiendo a las prácticas y a las acciones que las familias de los estudiantes de escuelas en contextos de pobreza realizan en Caleta Olivia, Santa Cruz. Nos referimos a un conjunto de acciones de la “población liminar” en la *sociedad de empresa* (Foucault, 2007) que involucran tanto la resistencia hacia las consecuencias del capitalismo como a las formas de disciplinamiento y control. En este marco se trata de estudiar las dinámicas cotidianas de los dispositivos pedagógicos desde las luchas sociales por la escolarización, tanto dentro como fuera de las escuelas. Es decir, prácticas por tener, defender y mejorar la educación de sus hijos. Ello se realiza a través de una estrategia múltiple de investigación en la que se combinan técnicas cuantitativas con cualitativas para referirnos a los sentidos que los padres dan de las escuelas secundarias así como sobre la organización del tiempo, el espacio y la tarea que en la escuela y en su vida se desarrollan.

INTRODUCCIÓN

La Patagonia austral ha mostrado profundas transformaciones hacia los años noventa a partir de las reformas políticas, económicas y educativas. Con el inicio de las privatizaciones de grandes empresas estatales se cerraba un ciclo de relativa integración iniciado hacia los comienzos de la década del cuarenta en la Patagonia Austral, mientras que en los grandes centros urbanos argentinos se cerraba el ciclo de crecimiento industrial e integración propiciado por el Estado de Bienestar. (Prévot-Schapiro, 2002). El cambio de orientación económica y política, conllevó un aumento histórico en los índices de desocupación y empobrecimiento de amplios sectores sociales, los que empezaron a reaccionar a partir de grandes y graves conflictos sociales.

En este contexto los procesos de pauperización y exclusión provocaron el ahondamiento de la situación de pobreza acentuado por el crecimiento de una población que quedó fuera del sistema productivo. Ante la crisis social y la necesidad de ley y orden, el uso de la educación como instrumento de la política social tiene largo y detallado historial. De hecho, ya en el clásico estudio de la sociología de la educación de Bowles y Gintis (1981), la educación se presentaba como remedio para todos los males políticos y respuesta a todos los problemas. La escuela en este contexto deviene la “válvula de escape” o la posibilidad de descompresión en climas de conflicto social.

Así, se procura comprender las luchas sociales por la escolarización atendiendo a las prácticas y a las acciones que las familias de los estudiantes de escuelas en contextos de pobreza realizan. Son parte de las luchas que expresan el sobrevivir, poder comer, tener algún lugar donde vivir, trabajos dignos en la *sociedad de empresa* (Foucault, 2007). Nos referimos a un conjunto de acciones de la “población liminar” (Foucault, 2007) que involucran tanto la resistencia hacia las consecuencias del capitalismo como a las formas de disciplinamiento y control. En este marco se trata de estudiar las dinámicas cotidianas de los dispositivos pedagógicos atendiendo a las luchas y prácticas en las que la pobreza urbana de las comunidades fueron profundizándose, tanto las familias así como los estudiantes, y entre ellas las luchas sociales por la escolarización, tanto dentro como fuera de las escuelas. Se trata de describir las luchas y prácticas por tener educación que se despliegan tanto en la escuela como en el barrio.

Los contextos de pobreza a los que aquí nos referimos son barrios periféricos de Caleta Olivia en donde son caracterizados por los padres y madres entrevistados por la desposesión material así como, también, por el aumento de la drogadicción y la violencia, fundamentalmente de la policía. Son espacios donde la población oscila entre la rebelión, la dependencia de caudillos y la búsqueda de prebendas del Estado

(Zibechi, 2008), son territorios de desposesión pero, también, de esperanza (Davis, 2007), de afirmación y de potencialidad. Son comunidades que resisten contra el desplazamiento, el despojo y la incesante violencia cotidiana de la abyecta pobreza (Silberman-Keller, Bekerman, Giroux, y Burbules, 2011; Grinberg, 2008) en las periferias urbanas. De hecho, la escuela aparece, tal como veremos más adelante, como espacio de afirmación y de lucha en la búsqueda por estar y tener un lugar (Grinberg, y Langer, 2012). En este mismo sentido, espacio urbano y luchas no son dos dimensiones separadas en tanto que los conflictos sociales están territorializados, es donde los sujetos insinúan e instituyen sus prácticas cotidianas, donde resisten y sobreviven, donde despliegan sus deseos y sus intereses, sus formas de ser, sus potencialidades.

Asimismo, las luchas en contextos de pobreza son “prácticas cotidianas” (Burgwall, 1999) que tienen por cometido “negarse a aceptar la definición de la situación según se la considera desde arriba” (Scott, 2000: 240). Como dice Redondo (2004), “el urbano es un espacio geográfico y simbólico que estigmatiza y segrega a la población que vive en él, pero que, simultáneamente, se conforma como el lugar en que dicha población se vuelve protagonista” (p. 56). La educación en general y la escuela en particular ocupa un papel central en esas luchas; luchas que buscamos describir en este artículo atendiendo a las prácticas y las acciones que las familias de los estudiantes realizan en contextos de pobreza urbana de Caleta Olivia mediante la siguiente estrategia múltiple de investigación:

1) En primer lugar, a través de encuestas semiestructuradas a padres de estudiantes realizadas en Santa Cruz durante 2008 para caracterizar los procesos de fragmentación del sistema educativo. Se realizaron un total de 538 encuestas a padres de las cuales aquí vamos a trabajar sobre las 58 encuestas a padres de cinco escuelas de Caleta Olivia para referirnos a los sentidos que los padres dan de las escuelas secundarias así como sobre la organización del tiempo, el espacio y la tarea que en la escuela y en su vida se desarrollan.

2) En segundo lugar, a través de registros de entrevistas en profundidad con padres que llevan a sus hijos a escuelas en barrios periféricos de Caleta Olivia en las que nos detenemos en sus maneras de hacer, sentir y hablar (De Certeau, 1996) sobre sus luchas, estrategias y defensas desplegadas para defender y sostener la escolaridad.

El proceso de análisis e interpretación de la información se realiza a través de la combinación de metodológica que permita el desarrollo de categorías conceptuales que se relacionan con los conceptos trabajados teóricamente a partir del “método de comparación constante” (Glaser y Strauss, 1967). En este sentido, la tarea primordial al analizar discursos, según Foucault (2007), no es interpretarlo ni tampoco determinar si es veraz, sino trabajarlo desde el interior y elaborarlo, distinguir lo que es pertinente de lo que no lo es, definir unidades y describir relaciones porque son

siempre “efectos de una construcción cuyas reglas se trata de conocer y cuyas justificaciones hay que controlar (p. 39). Aquí el análisis parte de una “descripción pura de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman” (Foucault, 2007: 40) intentando captar ese enunciado en la singularidad de su acontecer, determinando las condiciones de su existencia a la vez que encontrar la intención del sujeto parlante y lo que ha querido decir en su contexto. Mediante la triangulación de la información que nos provee las encuestas semiestructuradas y las entrevistas individuales en profundidad, nos provee un más completo relato de lo que cada una de ellas podría lograr sola.

BREVES NOTAS CONCEPTUALES SOBRE LAS NOCIONES DE LUCHAS Y DE DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

En trabajos anteriores hemos explorado las prácticas de resistencia que realizan estudiantes en sus escuelas y cómo esas prácticas pugnan por estar y entrar a la institución, no por abandonar (Langer, 2013). En ese recorrido veíamos que ante esas prácticas pocos docentes consideraban como preocupación la familia de los estudiantes, las cuestiones sociales en general o el futuro de sus estudiantes (Langer y Cestare, 2012). De hecho, veíamos que aquello que “era sancionado por los docentes en el aula viene asociado, fuertemente, a sus preocupaciones con respecto a los estudiantes en general sin entidad ni identidad” (p. 196).

A la vez, comenzamos a vislumbrar algunas particularidades de algunas respuestas que los padres de los estudiantes nos daban acerca del régimen disciplinario de sus respectivas escuelas y que mostraban diferencias con los docentes y los estudiantes. Los padres de los estudiantes que consideran al régimen de las escuelas de sus hijos como muy rígidos en sus justificaciones planteaban que tenían que ver con que los estudiantes necesitan límites y “dentro de este grupo, algunos padres afirman que la escuela ejerce un régimen de disciplina muy rígido en relación con las formas y las enseñanzas que se transmiten en el hogar. Las opiniones aquí divergen entre: a) acuerdos con estas formas, aclarando que *“es lo mejor para la formación de los estudiantes”, “así debe ser”, “esta escuela ejerce el régimen disciplinario”* y b) reclamos a la escuela ya que en sus exigencias no contempla la situación económica de las familias (referenciando al requerimiento de materiales para las tareas escolares y el uniforme escolar). Dentro del grupo de padres que respondió que el régimen disciplinario es lo suficientemente rígido y flexible, acuerda plenamente con estas formas. Plantean que la escuela favorece el diálogo, aunque, agregan *“deberían ser más estrictos”*. Un grupo menor afirma que la escuela no ejerce el régimen de disciplina, ni actúa a tiempo y que *“los chicos hacen lo que quieren”*. En relación con los padres

que consideran el régimen de disciplina de la escuela flexible o demasiado flexible, plantean que *“deberían ser más estrictos, no hay autoridad, son demasiado permisivos, no respetan el régimen disciplina, no hay control”*. Así también, dentro de este grupo de padres, un porcentaje menor, afirma que la escuela entiende los problemas de los chicos” (Langer y Cestare, 2012: 201). Sostuvimos allí que una de las principales problemáticas en la educación luego de años de reforma es el interrogante sobre la importancia o no de tener en cuenta aquello que a los estudiantes les pasa en su vida, con sus familias o con respecto a sus futuros a la hora de la enseñanza.

En este sentido, la hipótesis a desarrollar en este trabajo es que las luchas que realizan las familias de los estudiantes de escuelas en contextos de pobreza urbana producen cambios en las dinámicas cotidianas de los dispositivos pedagógicos e involucran las pugnas por estar, permanecer y tener mejor escuela. Tal como hemos sugerido ya, las prácticas de resistencia de estudiantes en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana tienen sus motivos y sus causas, tal como decían estudiantes: *“depende la clase de vida”* o *“siempre hay un motivo”* (Langer, 2013; Grinberg y Langer, 2012; Langer y Machado, 2013). Aquí específicamente, se propone que las prácticas que despliegan las familias de los estudiantes en estos contextos han tendido y tienden a resignificar la regulación de los dispositivos tal como se proponen en las propuestas oficiales. Son las situaciones vividas y las prácticas que realizan los sujetos en la vida diaria para sobrevivir que se dirimen cotidianamente en el desarrollo de la escolaridad. Nos situamos en la preocupación por entender cómo las formas que adquieren las condiciones y las situaciones de vida de los sujetos se expresan, actúan e intervienen en la cotidianeidad escolar. Proponemos que la escuela oficial, de muy diversas maneras, como lugar de resistencia y afirmación tanto para las familias como para los estudiantes. Así, aquí nos concentramos en la preocupación por las familias de los estudiantes. Específicamente, por las luchas que realizan las familias por la escolarización y por sostener la educación de sus hijos cotidianamente.

Esas luchas que se manifiestan cotidianamente por sus identidades no conforman un mapa simple de entender (Reguillo, 2012) y no hay claras secuencias de causas y efectos, no es un “simple mapa de acción y reacción” (Appadurai, 2007: 126). Esas prácticas se han asociado al resentimiento antes de una confrontación abierta (Willis, 1977), a fuerzas ciegas que impulsan el odio a los mayores (González Calleja, 2009), al exceso de ira que producen formas nunca vistas de degradación y de incertidumbres (Appadurai, 2007), al silencio, sufrimiento y sumisión de los olvidados y condenados junto con la humillaciones del sistema (Onfray, 2011). Aquí se entiende que son luchas que se constituyen como respuestas a lo intolerable, capaces de suplir y enfrentar las condiciones en que se vive (Benjamin, 1987). Son nuevas clases de indignación, fundamentalmente en los sectores de pobreza estructural, a raíz de

los procesos de crisis, precariedad laboral así como las condiciones de vida. Esas capacidades de indignación, para Hessel (2006), conllevan acciones constructivas de los sujetos: denunciar, resistir y actuar ante un mundo injusto. Ante estos sentimientos se producen “ciudadanías insurrectas” (Holston, 2009: 57) mediante un conjunto de prácticas sociales que nacen en la periferia y que se constituyen en actitudes de confrontación, elaborando significados que manifiestan en sus producciones las condiciones desiguales de vida y de opresión (Alabarces, 2008). Son líneas de fuga y movimientos imperceptibles que merecen cartografiarse, para “politizar el malestar” (Duschatzky, Farrán y Aguirre; 2010: 35) estableciendo una relación afirmativa con el propio malestar. Si las luchas son un síntoma del malestar social, también, son postulaciones de un orden distinto y, fundamentalmente, como dice Kristeva (1999) “contra la degradación del hombre” (p. 232). Esas formas de lucha y de resistencia muestran “otros valores y comportamientos que se ponen en juego en las estrategias colectivas de subsistencia” (Redondo, 2004: 55).

Así, aquí se trata de centrar la mirada en esas tramas de poder que las condiciones políticas, sociales y económicas están configurando y que producen nuevas dinámicas en lo que refiere a los modos de producción y reproducción de la desigualdad social y educativa desde finales del siglo XX (Kessler, 2002). Estas transformaciones que las sociedades contemporáneas han producido en la escolaridad, profundizan los procesos de fragmentación y segmentación educativa del sistema educativo en general y del nivel secundario en particular (Tiramonti, 2011).

A los efectos de la descripción de las luchas de las familias de los estudiantes, resulta central la noción de *dispositivo* (Foucault, 1977; Deleuze, 1989; Agamben, 2006) en tanto permite adentrarnos al estudio de las complejas tramas que en el día a día lo escolar se pone en marcha. La noción de dispositivo pedagógico refiere a la organización y al uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los saberes y contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares (Grinberg, 2009). La noción de dispositivo está ligada a la noción de poder (Foucault, 1988; Agamben, 2006; Deleuze, 1989) y, por tanto, a la noción de resistencia y de luchas. Siguiendo a Foucault (1988), donde hay poderes hay resistencias, los puntos de resistencia “desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse. (...) están presentes en todas partes dentro de la red de poder. (...) no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder. Pero ello no significa que sólo sean su contrapartida” (p. 92). Sin estos puntos de insubordina-

ción, no sería posible para las relaciones de poder existir (Deleuze y Guattari, 1988).

En este trabajo, se considera el concepto de luchas como aquellas prácticas y acciones que se enfrentan, rebelan, fugan a un régimen particular de la conducción de la propia conducta, son todas las maneras de hacer que pudiesen adquirir autoridad: “mandatos, consejos, técnicas, pequeños hábitos mentales y emocionales, una serie de rutinas y normas para ser humanos” (Rose, 1996: 238). Buscamos caracterizar a través de esas luchas aquello que Foucault (2006) denominó como las “*rebeliones específicas de conducta*” (p. 225) cuyo objetivo es otra conducta ya que las familias de los estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana pugnan por sus derechos sociales tales como educación, alimentación, salud, vivienda. Estar, permanecer y demandar escuela es una más de esas luchas establecidas por las familias. Como señala Rockwell (2006), “si observamos más de cerca, es posible encontrar resistencias que no llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción” (p. 6). Hay prácticas de las familias de los estudiantes que equivalen a reclamar derechos centrales como, por ejemplo, que haya escuelas en sus barrios, poder sostener la escolaridad, a ser respetados dentro y fuera del aula (Grinberg y Langer, 2012). Esas luchas, sostenemos, son parte de la configuración de los dispositivos pedagógicos en la actualidad así como son luchas contra el fracaso que, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone. De hecho, los sujetos que viven en condiciones de pobreza adquieren responsabilidad para gestionarse a sí mismos con los recursos escasos con los que cuentan para sostener sus vidas y sus procesos de escolaridad en particular. Para Foucault (2006), justamente, la formación de ese tipo de comunidades es una de las maneras de mostrarse insumiso frente al poder porque allí hay “un aspecto de contrasociedad, de inversión de las relaciones y la jerarquía social, todo un lado de carnaval” (p. 256).

Entonces, la preocupación por las luchas en los dispositivos pedagógicos en contextos de pobreza urbana no deja de ser uno de los ejes centrales de los estudios de *gubernamentalidad* (Foucault, 2006), referida a la producción de la subjetividad y su relación con las formas del ejercicio del poder sobre los otros. Así, cabe preguntarse por sus particularidades en el presente, atendiendo a la vida comunitaria en contextos de pobreza urbana. Esto es, los modos de hacer, sentir y vivir de las familias de los estudiantes de escuelas secundarias y qué dinámicas institucionales se generan en las escuelas a partir de esas prácticas. Aquí discutimos, desde el campo crítico de la sociología de la educación, sobre las transformaciones de los dispositivos pedagógicos problematizando las formas de hacer escuela en el presente, así como las posibilidades de transitar otros caminos posibles que se despliegan a través de las luchas de las familias de los estudiantes. Caracterizar esas prácticas como creencias,

deseos y producciones individuales o colectivas, atendiendo a las continuidades y discontinuidades que se producen se convierte en un desafío porque es aquí donde podríamos encontrar formas de socialización, prácticas y discursos emergentes que podrían inscribir nuevas lógicas a la formación y, por lo tanto la posibilidad de *repensar la escuela* (Hunter, 1998).

“QUISIERA ALGO MEJOR”Y “ME GUSTARÍA”: DEFENSAS Y DESEOS DE LOS PADRES.

Los padres con los que nos encontramos en las escuelas en las que hacemos trabajo de campo, en general, no cambiarían a sus hijos de sus escuelas. Dato no menor y, de hecho, central para explicar sus luchas, defensas y apuestas. De hecho, más del 70 % de la totalidad de los padres encuestados contestaron que no lo harían, aunque específicamente en Caleta Olivia son la mitad (52,5 %) quienes no quieren cambiarlos. El no cambiar a sus hijos, pensamos, es una afirmación de que aquello que sucede en las escuelas les gusta. Es una defensa al espacio a la vez que una apuesta porque nos encontramos con padres que nos dijeron que no quieren cambiar a sus hijos no solamente por la cercanía de su casa sino porque estaban conformes con lo que sucedía al interior de la escuela. Específicamente, con la educación y con el nivel que brindan, porque cumplen sus expectativas, porque ven que sus hijos están bien y contentos. También, hablan de escuelas que tienen buenas instalaciones, que son abiertas a los padres y a la comunidad o que son instituciones en las que no han tenido problemas. A la vez, sostienen y rescatan el esfuerzo de los docentes y de las autoridades que en ellas se encuentran.

Aún así, los padres que cambiarían a sus hijos hay, también, algunas de esas afirmaciones aunque cargadas de sentidos negativos o de aquello que falta en una institución en particular. Ello porque dicen que bajó mucho el nivel de estudio, o porque el ambiente y la clase social de esas escuelas son muy poco positivos, falta de conducta de los alumnos y por tanto hay falta de dirección o de autoridad, falta de disciplina, etc. Otros mencionan que hay temas que no se vieron en comparación con otras escuelas, la irregularidad en la asistencia de profesores y, finalmente, otros mencionan que la escuela está en un barrio que no la favorece. Aquí, también, hay búsquedas por mejores ambientes, más familiares o más cercanos al domicilio, buscan algo mejor en la contención social y educativa, a la vez que mayor seguridad, mejores oportunidades o como nos lo dijeron muchos padres *“porque quisiera algo mejor”*.

Al indagar sobre las condiciones en las que viven las familias de los estudiantes, el 52.5 % de los padres nos dijeron que las características del barrio favorecen la ca-

lidad educativa en la escuela de su hijo, pero a la vez el 45.9 % de ellos cambiaría algo del barrio en el que vive. Al preguntar a los padres de los estudiantes sobre qué cambiarían del barrio en el que viven, es significativo que muy pocos de ellos nos dijeran que cambiarían de barrio. Nos encontramos con respuestas que hacen al mejoramiento de los mismos y no al irse. Como referenciamos más arriba, porque quieren algo mejor para ellos, para sus familias y para sus hijos. Ello, creemos, implica quedarse en sus lugares, permanecer, luchar por esos espacios para que estén mejor. Las principales respuestas tuvieron que ver con asfaltar las calles de tierra, la limpieza y la iluminación del barrio. Por otra parte, muchos sostuvieron la necesidad de que haya más árboles, espacios verdes y parques para la recreación. Algunos de los padres se refirieron a *“las necesidades para mejorar la calidad de vida”*. También, la cuestión de la seguridad fue un tema prioritario en sus respuestas haciendo hincapié con centralidad en cómo la drogadicción y los robos se instalan como problemas en los barrios periféricos de Caleta Olivia.

Entonces, las pugnas y luchas cotidianas por sostener la educación y por apostar a la escuela tienen que ver con, por un lado, las dificultades que tienen y viven en condiciones de pobreza para sobrevivir todos los días, y por otro lado en sus ideas sobre la importancia de la educación y de la escuela. En cuanto a sus ideas sobre la importancia de la escuela, vemos en el Cuadro N° 1 que para los padres la escuela es importante porque:

Cuadro N° 1:
La importancia de la escuela para los padres de los estudiantes (N= 59). En %.

Le va a servir para el trabajo	61
Le va a servir para continuar sus estudios posteriores	84,7
Lo forma para ser buen ciudadano	61
Lo forma para ser buena persona	61

Son todos porcentajes importantes que expresan y forman parte de sus apuestas y pugnas cotidianas. Por lo expresado en las opiniones de los padres, es posible pensar que, para ellos, la importancia de la escuela trasciende el presente. En este

conjunto de datos podemos inferir que la escuela para los padres de los estudiantes brinda las condiciones para una inserción futura con una mayor preparación en vínculo con el desempeño laboral, el ejercicio de la ciudadanía y el horizonte ético. La importancia de la escuela descansa en el porvenir y, entonces, se piensa a las luchas por escolarización desde las familias en relación con esa esperanza hacia adelante. Claro que aquí las luchas son pensadas como prácticas en plural porque nos referimos a sujetos que despliegan una cantidad de acciones que pueden ser diversas y hasta contradictorias, y que ponen en juego y cuestionan las condiciones en que se desenvuelve en el presente con vistas a las repercusiones no solo a corto plazo sino, principalmente, a largo plazo. De hecho, no todas las luchas son iguales, no hay una resistencia *per se*. Pero ellas tienen en común que intentan superar las condiciones en las que viven. Son prácticas con el objeto de construir una mejor existencia, como decíamos antes *“estar mejor”*, aunque no de modos homogéneos, tal como hace referencia una madre:

“Nos gustaría que haya más aulas, porque están... porque va haber quinto año el otro año. Y acá hay un aula para cada año. Y les gustaría [por los padres] eso, que hagan, que agranden un poco más la escuela. Pero tampoco escucho mucho. Querés que hagan. ¿Cuándo van hacer? ¿Cuándo van hacer? (...) Pero igual tampoco, como que los papás no... A mí me gustaría que sean más comprometidos, que vengan, `hee podemos pintar esto`. O hacemos alguna feria para comprar una tele para que los chicos puedan ver películas. Les gusta las computadoras, yo escucho a los chicos `uhh como me gustaría que haya informática`, que le gustaría computadora, un laboratorio. Porque hay una maestra que hace, que así tienen química, creo que es... y lo hacen ahí en el aula, pero no es lo mismo que tengan sus instrumentos, y a mí igual me gustaría eso, para estar más preparados para la universidad. Para los que quieran estudiar alguna carrera, ya van con eso, van con eso. Bien preparado” (Entrevista a madre de estudiante, Mayo 2014).

Esta madre hace referencia a poder cambiar y modificar la escuela donde concurre su hijo para que esté mejor, tanto en cuanto a la infraestructura como a los recursos y materiales de enseñanza. En el *“gustaría”* de la madre apela al mayor compromiso y a la participación para ese mejoramiento y para conseguir esos recursos que el Estado no les brinda a las escuelas, por lo menos a ésta escuela. Sabe que sin ello su hijo estará menos preparado, por ello la pugna es, justamente, no sólo por el derecho a la educación sino por su forma para que puedan estar *“bien preparados”*. La pugna también es porque más padres puedan formar parte para conseguir esas cosas que se necesitan. Se apela a la comunidad toda –no sólo a quienes son los directores y

docentes- porque tal como lo expresaron más del 60 % de los padres en la encuesta sienten que la escuela no está acompañada por ellos.

Sin duda, los padres se enfrentan y luchan de diferentes formas contra condiciones intolerables. Al pensar aquí en esas luchas en relación con la “población liminar” (Foucault, 2007), hacemos referencia a condiciones de vida de la población en esos barrios en condición de pobreza que no cuentan con los derechos y servicios necesarios para la vida como, por ejemplo, tener agua o como referenciaban los padres espacios verdes de esparcimiento. Por ello esas condiciones conllevan formas de incertidumbre -no saber cómo se va a sobrevivir mañana- y procesos de estigmatización, señalamiento, negación, olvido. Se piensa esta relación entre luchas y *población liminar* desde las pugnas contra esas formas de degradación, desde las potencias y técnicas de vida que los sujetos realizan para vivir en condición de pobreza, pero también cómo se piensan y reflexionan sobre esos modos de vida y de existencia. De este modo, algunas de las valoraciones que tienen los padres de sus hijos son fundamentales para entender sus defensas, apuestas y peleas por tener un lugar en una sociedad con déficit de lugares ocupables (Castel, 1996) tal como se expresa en el Cuadro Nº 2, a continuación.

Cuadro Nº 2:
Valoraciones sobre la escuela para los padres de los estudiantes (N= 59). En %.

La escuela contiene y entiende a los estudiantes	50,8
No esperan que la escuela resuelva los problemas que ellos no pueden resolver	45,8
La escuela es un espacio para hablar sobre los problemas de sus hijos	44,1

Aún cuando aquello que circula socialmente es que la institución escuela está en retirada, hay una *“desinstitucionalización”*; los padres afirman y defienden a la escuela como un espacio que contiene y entiende (50,8 %), como un espacio para hablar de los problemas de sus hijos (44, 1%) aunque no esperan que sea esa institución que resuelva todos los problemas que ellos tienen para vivir cotidianamente (45.8 %). Es decir, creen en la escuela como espacio de formación, socialización, donde sus hijos están seguros, pueden estar frente a las inseguridades que se encuentran instaladas

en sus barrios. De hecho, nos encontramos con padres que concurren por iniciativa propia a la escuela porque creen que es un espacio para hablar sobre los problemas de los estudiantes porque *“acompañan a diario a sus hijos”, “para saber cómo se comportan y ver el rendimiento de sus hijos”, “para los actos”, “ante dudas y reuniones”, “para ayudar al docente”, “cuando veo algo injusto”, “para colaborar en proyectos o en la cooperadora”, “para generación de propuestas”*. Ello más allá de aquellas veces que concurren por accidentes, autorizaciones, cada vez que lo requieran, cuando hay algún tipo de dificultad, para entrega de boletines o para ver las notas, por problemas de salud o personales, cuando hay problemas con compañeros, etc. En esta misma línea, mostramos las razones de concurrencia por parte de los padres de los estudiantes en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 3:
Razones de concurrencia de los padres de los estudiantes a las escuelas (N= 59).
En %.

Por reunión para entrega de boletines	84,5
Cuando tiene problema de aprendizaje	74,1
Cuando tienen problemas de conducta	69
Por iniciativa propia	66,1
Por charlas informativas	63,8
Cuando participan en actos escolares	63,8
Cuando manifiestan tener un problema personal	58,6
Cuando hay campañas de salud	56,9
Por problemas fuera de la escuela	37,9
Por incumplimiento de horarios	36,2
Cuando se sacan buenas notas	34,5
Cuando hay que comprar recursos	22,4
Cuando hay que arreglar infraestructura	12,1
Para formar parte de la cooperadora	15,5
Cuando hay que cobrar la beca	8,6

Las principales razones de concurrencia tienen que ver con las reuniones por entrega de boletines (84.5 %), cuando tienen problemas de aprendizaje sus hijos (74.1 %) y por problemas de conducta (69 %). Sin embargo, en el cuarto lugar de respuesta, encontramos a la iniciativa propia como la razón de concurrencia de los padres a la escuela. Aún hasta cuando hay problemas fuera de la escuela o cuando se sacan buenas notas sus hijos, los padres van a la escuela, tal como expresa el Cuadro N° 3. Si bien es cierto que muchos padres no concurren, al indagar sobre las razones de por qué no lo hacen nos encontramos con justificaciones del orden de los problemas personales o familiares, falta de tiempo, por los horarios y la superposición con el trabajo, porque están imposibilitados de ir porque no tienen plata para el colectivo, por sienten que no los toman en cuenta.

Así, la escuela, en algunos casos, se conforma como lugar de pertenencia y decisión aún cuando las condiciones no son las mejores. Santillan (2006) describe a grupos familiares que realizan esfuerzos para que los niños cumplan con su formación básica en torno a acciones de escolarización “sostenidas cotidianamente y en el marco de magras condiciones materiales, incluye entre otros la preocupación de muchos adultos por cubrir las necesidades de vestimenta básicas para que los niños puedan asistir a la escuela, la utilización de una proporción del cobro del subsidio estatal por desocupación para la compra de útiles (...) Estas acciones y estrategias aluden al carácter activo de muchos padres en temas ligados a la educación y la construcción de demandas específicas” (Santillán, 2006: 380). De hecho, como relata Venturini (2007), en experiencias donde los vecinos gestionaron el proyecto que impulsó la edificación de la escuela del barrio en que vivían, presentando propuestas sobre la utilización de las instalaciones. También, muestra demandas que se vinculan con la utilización del espacio del gimnasio para que los chicos del barrio puedan practicar algún deporte en los días que no haya clases o sábados y domingo al igual que en los días de vacaciones. Esto devenido de la preocupación de los padres y vecinos a raíz de que los chicos andan en el calle y no pueden utilizar las instalaciones. De igual manera se realizan peticiones en relación con el uso de la biblioteca escolar y los horarios en que es posible acceder a ella. Así se conforma el escenario escolar en arena de disputas entre los deseos y necesidades de los padres y la escuela. En general nos encontramos con padres que sienten la escuela como propia y los actores instituciones, aún atentos y comprometidos con las necesidades del barrio muchas veces ayudan y apoyan esos deseos y necesidades. También, los padres de los estudiantes intentan establecer reglas de juego alternas a lo reglamentario que propone la institución escolar.

En entrevistas realizadas a estudiantes que acaban de finalizar sus estudios secundarios, muchos de ellos mencionan y recuerdan una activa participación de los

padres en la asistencia a encuentros de competencias deportivas y exposiciones técnicas realizadas por los estudiantes. En algunos casos, mencionan la participación en la construcción de su escuela, donde resaltan la participación tanto de los padres como de los estudiantes del barrio, la colaboración con trabajo y materiales en la pintura del edificio escolar. También, referencian al reclamo por apertura de más cursos frente a las altas matrículas de los cursos. Estas respuestas expresan participación e involucramiento de los padres, a la vez que de la apertura de las escuelas a recibir ayuda y apoyo. Se habilita intervenciones de los padres en los casos en que las necesidades y en algunos casos urgencias edilicias no son atendidas por el Estado. Sin duda, que son escuelas sostenidas por los esfuerzos de las autoridades y de los docentes además del apoyo y esfuerzo cotidiano de las familias. De igual manera vemos la activa participación de las familias de los estudiantes en su disposición en el sostenimiento y mejora de la escuela.

Por otro lado, frente a la pregunta sobre las acciones de las familias de los estudiantes frente a situaciones problemáticas en la escuela a la que concurrieron, contestaron que esas acciones se vincularon con repudiar actos de vandalismo, reclamos por la seguridad de la infraestructura edilicia (parte de la escuela era obra en construcción), reclamos por edificio propio, acciones “solidarias” en ocasiones en que el colegio se trasladó temporalmente a otras instalaciones como, por ejemplo, padres de algunos estudiantes que ayudaban a trasladar a otros chicos. También, hicieron referencia a la realización de acciones de protesta cuando se prolongaban las jornadas de paro docente y frente a casos de inseguridad en la que fueron víctimas los estudiantes.

Como planteamos anteriormente, la idea de comunidad se fortalece en este contexto, los sujetos adquieren responsabilidad para gestionarse a sí mismos con los recursos con los que cuentan para sostener, en este caso, la escolaridad. La escuela aparece “cuidada” y defendida. Las tácticas, en el sentido que le otorga De Certeau (1996)¹, pensadas y puestas en actos sostienen la asistencia a clases de los estudiantes en el caso que deban ser trasladados de un establecimiento a otro. Se establece allí una política del cuidado en el marco de estrategias entre los padres a la vez que nos encontramos que los reclamos por mejores condiciones de escolaridad es una constante que da cuenta del lugar central del espacio escolar en tanto que permite la realización de modos de existencia.

La situación de vida que envuelve a las familias en contextos de pobreza ubica el presente como un día a día cargado de urgencias y emergencias. Sin embargo, la

1 De Certeau (1996) denomina táctica a esa acción que opera en un terreno que se impone como mera exterioridad.

educación de sus hijos y las condiciones en que ésta se desenvuelve es una preocupación a la que atienden y más allá, pensamos, de los recursos con los que cuentan. En situación de entrevista con una docente, ella rescata un hecho que da cuenta de esta preocupación y acción de los padres:

Frente a las quejas de los estudiantes por la falta de cortinas en las aulas una de las mamás propuso juntar dinero a partir de un sorteo. Las telas de cortinas fueron compradas con lo recaudado del sorteo de una torta que fue donada por uno de los padres. La compra de tela fue hecha en un negocio de Comodoro Rivadavia por una mamá que luego las confecciono y cosió (Registro de entrevista a docente, Abril de 2014).

Creemos que estas acciones son formas que adquieren las luchas por estar mejor en las escuelas. En esas luchas cotidianas por la escolarización, las familias de los estudiantes son llamados a la participación, a crear sus propios medios de subsistencia, crear nuevas formas de interactuar con las instituciones, consigo mismos y con el Estado. Entre estas luchas y estos llamados a la propia responsabilidad de gestionarse a sí mismos, se problematiza a continuación en las reflexiones finales en relación a las tensiones en las que estas acciones y en estos contextos se presentan.

REFLEXIONES FINALES

Adquiere importancia especial comprender que en el siglo XXI las luchas de las familias de los estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana, como la de ellos mismos (Langer, 2013), constituyen luchas por escapar a la reproducción del ciclo del fracaso escolar. Son luchas que involucran reclamos por los derechos que se producen para entrar, defender y mejorar a la escuela. De hecho, describimos, justamente, luchas en las que los sujetos pugnan, pelean y, a pesar de no siempre “ganar”, no se rinden. Son luchas “políticas” que se realizan fuertemente en espacios comunitarios como los escolares, es decir, escuelas y comunidades que “deben hacerse cargo de sí mismas” (Grinberg, 2008: 160). Son luchas que, aunque no siempre explícitamente formuladas y/o directas, constituyen prácticas que les permiten expresar sus palabras políticas ante situaciones que no los convencen o no les gustan y en función del malestar que viven en sus cotidianos.

Aquí se describieron luchas que forman parte de las acciones de quienes vivieron, viven y, seguramente, vivirán las pugnas por sobrevivir, por poder comer, por tener algún lugar donde vivir, por trabajos dignos. Son los sujetos en condiciones de po-

breza quienes desde sus comportamientos resisten las consecuencias del capitalismo y, también, a las formas de disciplinamiento y control. Son formas de resistencia que luchan contra el desplazamiento y el despojo de la pobreza (Silberman-Keller, Bekerman, Giroux, y Burbules, 2011). De esta forma, este trabajo pretendió realizar una serie de aportes que a continuación se detallan.

En primer lugar, se aporta a la comprensión de la escolarización atendiendo a las acciones que las familias de los estudiantes de escuelas en contextos de pobreza realizan como una de las posibilidades de describir las luchas por sobrevivir en la *sociedad de empresa* (Foucault, 2007) o en la *sociedad del gerenciamiento* (Grinberg, 2008).

En segundo lugar, se aporta a los estudios sobre las dinámicas cotidianas de los dispositivos pedagógicos en los que la pobreza urbana de las comunidades fueron profundizándose, tanto dentro como fuera de las escuelas. En el campo de la pedagogía y la investigación educativa los estudios sobre los dispositivos pedagógicos son vastos especialmente en lo que a la historia de la educación se refiere. Sin embargo, esto no es así respecto del estudio de estos dispositivos y su reconfiguración en el presente. Asimismo, los estudios en el campo son pocos en lo que refiere a la articulación de educación, contextos de pobreza urbana y luchas. Ambas situaciones en un contexto que coincide con la reconfiguración de la educación así como con el crecimiento de la pobreza urbana, resultado de las sucesivas situaciones de crisis que ha vivido nuestro país hasta el momento.

En tercer lugar, se aporta a los estudios sobre la relación entre gubernamentalidad (Foucault, 1991) y pedagogía porque de hecho las luchas son el reverso de los procesos de gubernamentalización del Estado. La preocupación por estas prácticas no deja de ser uno de los ejes centrales de los estudios de *gubernamentalidad*², referida a la producción de la subjetividad y su relación con las formas del ejercicio del poder sobre los otros. Así, cabe preguntarse por sus particularidades en el presente y aportando conocimiento que atienda a la distribución desigual de fuerzas en la vida escolar, pero especialmente a la reconfiguración de esas relaciones en un contexto donde las formas de marginalidad ya no son la de pequeños grupos sino marginalidades masivas-universalizadas que producen actividad cultural (De Certeau, 1996).

En cuarto lugar, se focaliza en las dinámicas escolares cotidianas desde la preocupación por entender cómo las formas que adquieren las condiciones y las situaciones de vida de los sujetos se expresan, actúan e intervienen en la cotidianeidad escolar.

² Ver Foucault (1991, 2006). De hecho, según Agamben (2006) Foucault utiliza el término de dispositivo, sobre todo a partir de la mitad de los años setenta, cuando empieza a ocuparse de lo que llamó la "gubernamentalidad" o el "gobierno de los hombres".

En último lugar se aporta a la comprensión de los procesos de luchas por la escolarización analizando acciones realizadas por las familias de los estudiantes en contextos de pobreza desplegando diversas estrategias. Estas intervenciones pensamos dan importancia al rol que adquiere la comunidad para sostenerse, sobrevivir y pugnar porque los derechos se cumplan y los espacios sean mejores. Claro que, también, cabe la pregunta acerca de si estas acciones reproducen o resisten el desarrollo de las actuales lógicas naturalizadas del autogerenciamiento en la que los sujetos y las comunidades son interpelados a encontrar la propia solución para los problemas que les acontezcan.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Alabarcas, P. y Rodríguez M. G. (Comp.) (2008). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Paidós: Bs. As.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Ensayo Tus Quets editores: Barcelona.
- Benjamin, W. (1987). *Dirección única*. Madrid. Ed. Alfaguara
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI: México.
- Burgwall, G. (1999). "Prácticas cotidianas de resistencia". En *Salman, T. y Kingman, E. (1999). Culturas urbanas e identidad*. FLACSO. Ecuador
- Castel, R. (1996). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós: Bs. As.
- Davis, M. (2007). *Planeta de ciudades miseria*. Foca Ediciones: Madrid.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos: México.
- Deleuze, G. (1989). "¿Qué es un dispositivo?". En VV AA, *Michel Foucault tphilosophe. Rencontre Internationale, París, 9, 10, 11*. pp. 185-195.
- Deleuze G. y Guattari F. (1988). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre – Textos. España.
- Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós: Buenos Aires.
- Foucault, M. (1977). "El juego de M. Foucault". En *Saber y Verdad. En Revista Ornicar*. Nº 10.
- Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder". En H.L. Dreyfus y P. Rabinow. *M. Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, UNAM.
- Foucault, M. (1991). "La Gubernamentalidad". En AA.VV., *Espacios de Poder*. La Piqueta: Madrid. Pp. 9-26.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- Glaser B. and Strauss A. L. (1967). *The discovery of Grounded. Theory strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Comp. Chicago.
- González Calleja, E. (2009). *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estu-*

- diantil en la España contemporánea. 1865-2008*. Alianza: España.
- Grinberg S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila: Bs. As.
- Grinberg S. (2009). "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana". En *Rev. Archivos de Cs de la Educ.*, Nº3, UNLP, Pp 81-98.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2012). "Education and Governmentality in Degraded Urban Territories: From the Sedimented to the Experience of the Actual", in *Surviving economic crises through education*, Sydney: Peter Lang Publishing.
- Hessel S. (2006). *Comprometeos. Ya no basta con indignarse. Conversaciones con GillesVanderpooten*. Ediciones Destino: Barcelona.
- Holston, J. (2009). "La ciudadanía insurgente en una era de periferias urbanas globales. Un estudio sobre la innovación democrática, la violencia y la justicia en Brasil". En *Delamata, G. (Coord.) Movilizaciones sociales: ¿nuevas ciudadanías? Reclamos, derechos, Estado en Argentina, Bolivia y Brasil*. Biblos: Bs. As.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela*. Ed. Pomares: Barcelona.
- Kessler G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Bs. As.
- Kristeva, J. (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis*. Santiago de Chile, Cuarto Propio.
- Langer, E. (2013). *Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Tesis doctoral de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras: Bs. As.
- Langer, E. y Machado, M. (2013). "Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana". En *Revista Polifonías*. Año 2. Nº 2. Universidad Nacional de Lujan. Departamento de Educación. Lujan. ISSN: 2314-0488. Pp. 69-96.
- Langer, E. y Cestare, M. (2012). "La biopolítica desde la regulación de las conductas y las formas de oposición en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI". En *Revista Espacios "Biopolítica hoy"*. Revista de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Nº 7. 2012. ISSN 1669-8517.
- Lazzarato M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Ed. Tinta Limón. Bs. As.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publicatios: London.
- Onfray M. (2011). *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*. Anagrama/ Colección Argumentos: Barcelona.
- Prévôt Schapira, M. F. (2002). "Buenos Aires en los años '90: metropolización y desigualdades". En *Revista EURE* Volumen 28, Número 85. Pontificia Universidad

POSICIONES DOCENTES FRENTE A LA DESIGUALDAD: REGULACIONES Y CONSTRUCCIONES DE SENTIDO EN LA CONFORMACIÓN DE SUJETOS EDUCATIVOS

Alejandro Vassiliades

RESUMEN

Este artículo se propone aportar a la discusión respecto de cómo construir una mirada acerca de las identidades docentes como vía para aproximarse a la conformación de sujetos educativos. El trabajo explora el modo en que la categoría de "posición docente" habilita la consideración de dichas identidades como relacionales, dinámicas, contingentes e históricas, recogiendo aportes de la tradición de los estudios culturales, la historia cultural, el posestructuralismo y el Análisis Político del Discurso. Desde allí, el artículo se aproxima a analizar e interpretar la circulación contemporánea de discursos que configuran las posiciones docentes, indagando cómo constituyen sentidos que organizan el trabajo de enseñar frente a las desigualdades sociales y educativas.

PALABRAS CLAVE: posición docente - desigualdades sociales - desigualdades educativas - Análisis Político del Discurso - escolarización primaria.

ABSTRACT

This article intends to contribute to a discussion about how to build an approach about teaching identities as a way to understand the conformation of educational subjects. It explores how the concept of "teaching position" let us consider those identities as relationed, dynamical, contingent and historical, bringing cultural studies tradition, cultural history, posestructuralism and Political Discourse Analysis. From that point, the article approaches to analyse and interpret the contemporary discourse circulation that configures teaching positions, investigating how they build senses that organise teaching work facing social and educational inequalities.

KEYWORDS: teaching position - social inequalities - educational inequalities - Political Discourse Analysis - primary schooling.

INTRODUCCIÓN

Los vínculos entre el trabajo de enseñar y las desigualdades sociales y educativas han sido posiblemente uno de los temas más abordados en los estudios de historia, política y sociología de la educación. Desde diversos marcos teóricos y epistemológicos, un vasto número de investigaciones se ha dedicado a analizar la cuestión para aproximarse a dar cuenta de problemas tales como las relaciones entre educación escolar y reproducción social y cultural, los vínculos entre el trabajo docente y la producción o el combate de la desigualdad, las disputas en torno de derechos laborales de los profesores, las diversas orientaciones que el Estado y otros actores pretenden imprimir al trabajo de enseñar, los diversos modos en que los docentes receptionan y resignifican las políticas públicas en educación, sus concepciones respecto de dicho trabajo y de los estudiantes, las formas de razonamiento en torno del género, la raza, la clase social y la diferencia que operan como fundamento de las prácticas de los enseñantes, entre otros temas de destacada relevancia en la agenda de investigación educativa de nuestro país y en la región.

Este trabajo se propone aportar a la discusión respecto de cómo construir una mirada acerca de las identidades docentes como vía para aproximarse a la conformación de sujetos educativos. A partir de una investigación doctoral finalizada, el artículo explora el modo en que la categoría de “posición docente” habilita la consideración de dichas identidades como relacionales, dinámicas, contingentes e históricas, recogiendo aportes de la tradición de los estudios culturales, la historia cultural, el posestructuralismo y –específicamente– el Análisis Político del Discurso. Desde allí, el trabajo se aproxima a describir, analizar e interpretar la producción y circulación contemporánea de discursos que configuran las posiciones docentes, indagando el modo en que ellos constituyen sentidos, reglas y pautas que organizan el trabajo de enseñar frente a las desigualdades sociales y educativas. Para ello, recurrirá a un trabajo de campo que se extendió a lo largo de dos años en escuelas primarias públicas bonaerenses, y recogerá algunas expresiones del discurso oficial y de las prácticas de maestros que dan cuenta de dicha circulación, y de los sentidos que estos sujetos construyen en torno de su trabajo.

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE POSICIONES DOCENTES COMO PERSPECTIVA ACERCA DE LA
CONFORMACIÓN DE SUJETOS EDUCATIVOS

Desde diversos puntos de vista y a partir de preocupaciones específicas, las posturas enmarcadas en el marxismo ortodoxo y el estructuralismo en educación coin-

cidieron en plantear un papel predeterminado y necesario para la escolarización y el trabajo docente: la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista (Althusser, 1970; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1981). Para estas perspectivas, los sujetos educativos –y entre ellos, los docentes– se constituían de manera unificada en torno a intereses determinados por su posición en las relaciones de producción (Hall, 1998). Posiblemente una de las consecuencias metodológicas más importantes de estos desarrollos haya sido la desconsideración de la cotidianeidad del mundo escolar y la especificidad del trabajo docente, que permanecían así invisibilizadas.

Uno de los aportes centrales del campo de los estudios culturales para la reformulación de estos presupuestos ha sido sin duda el desarrollo de una noción de cultura en la que la producción y el consumo de significados se imbrica de múltiples modos con la esfera de la dominación, sin ser aquella reducida a un análisis sobredeterminado y estático del capital cultural dominante. Desde este posicionamiento, comienza a abrirse la posibilidad de descartar la pretensión de suponer un sujeto determinado a priori por su condición de clase y se enfatiza una mirada de la cultura en términos de un “proceso social total” en el que los sujetos definen y configuran sus vidas, que requiere atender al modo en que éste es vivido y organizado por valores y significados específicos (Williams, 1997).

Ello redefinió la mirada hacia la construcción de significaciones por parte de los sujetos, constituyendo el fundamento metodológico de perspectivas que buscaron superar los análisis apriorísticos de la subjetividad y despegarla de ser un mero reflejo de determinaciones económicas. Entre ellas, el llamado “giro cultural” o “hermenéutico” propició una mirada interpretativa donde el foco de análisis estaba en el significado que elaboraban y ponían en juego los sujetos y sus discursos, instalando la necesidad de abandonar la pretensión de elaborar leyes trascendentes y ahistóricas como modo de aproximarse a la comprensión de lo social (Geertz, 1994). Extendiendo algunas de estas preocupaciones, el movimiento denominado “giro lingüístico” dirigió el interés epistemológico de la investigación social hacia los modos de producción, reproducción y transmisión de sentidos en los distintos períodos y contextos culturales (Palti, 1998). En el campo educativo, el interés teórico y metodológico se orientó a indagar la producción y puesta en circulación de los sentidos en el contexto de las políticas oficiales, como así también las múltiples y diversas prácticas de apropiación por parte de los maestros y profesores (Popkewitz, 2000).

Los discursos que estructuran los procesos de escolarización y configuran sentidos para el trabajo docente son parte del proceso de regulación social, en tanto constituyen elementos activos de poder en la producción de disposiciones de los sujetos. Ello supone la necesidad de considerar al poder y sus efectos, de cómo sur-

gieron y fueron posibles determinados discursos acerca del trabajo de enseñar y qué relaciones y procesos los produjeron (Foucault, 2002). Se trata de poner de manifiesto el conjunto de condiciones que rigen la aparición de determinados enunciados, su institucionalización y los lazos que se construyen entre ellos, en un momento histórico dado.

Desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD), desarrollada por Laclau y Mouffe (1985), la noción de discurso alude a una totalidad significativa y abierta que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico. El sentido del discurso se construye en la relación (de diferencia, equivalencia, antagonismo, oposición, etc.) que entabla con otros discursos. No se opone a la realidad en tanto ésta no es una materialidad extrasocial sino una construcción discursiva, lo que implica que el discurso forma parte de la realidad como construcción social y la constituye como objeto inteligible.

En este marco, el concepto de discurso remite a la articulación-producción de sentidos y, como tal, produce un cierre parcial y precario que procura dominar la indeterminación de lo Social y constituir esa la sociedad como ordenación social. Esta tarea se enfrenta a una perpetua “imposibilidad de cierre”, lo cual implica que la sociedad como tal es imposible.

El discurso es entonces aquella totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos, lejos de ser natural, resulta establecida y modificada como consecuencia de ella. Para el caso de este trabajo, ello abre la tarea de especificar cuáles son los elementos que se articulan en las disputas en torno de los significantes “trabajo docente” y “desigualdad educativa” que libran las definiciones de política educativa y las prácticas cotidianas de los sujetos docentes¹. En este sentido, la estructura discursiva resulta una práctica que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales, por lo que éstas siempre van a ser identidades discursivas de carácter abierto y contingente. Las identidades son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas, y no pueden dejar de estar *en* el discurso, si bien no se encuentran libremente flotantes (Restrepo, 2007).

Lo señalado hasta aquí muestra la relevancia de atender a la idea de posiciones de sujeto, entendiendo a éstas como una producción de lo político a partir del orden social (Retamozo, 2009). Desde el marco conceptual del APD, toda posición de sujeto es una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y

¹ En estas disputas juega un papel importante la dimensión sindical como instancia colectiva de los sujetos docentes. Dadas las normas de extensión de este artículo, hemos dejado la consideración de esta cuestión para futuros trabajos.

no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias (Laclau y Mouffe, 1985). La categoría de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que toda identidad discursiva, por lo que la subjetividad del agente está penetrada por la misma precariedad y ausencia de sutura que aquélla posee. Esta falta de sutura y la imposibilidad de una total dispersión de posiciones de sujeto es la que hace posible la articulación hegemónica.

Como puede observarse, desde esta perspectiva las relaciones y las identidades pierden su carácter necesario, en tanto ellas son puramente relacionales y nunca logran constituirse plenamente. Las identidades de los sujetos se constituyen como diferenciales, penetradas por esa falta constitutiva de lo universal y atravesadas por un fracaso parcial en el momento de su configuración. Nunca “son” en estado cerrado y definitivo sino que siempre “están siendo” de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras.

A partir de estas definiciones, en este trabajo postularé que los sujetos maestros y profesores construyen posiciones docentes en su trabajo cotidiano frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Estas configuraciones son relacionales, abiertas y articulan contingentemente una serie de elementos, a través de operaciones que pueden ser explicadas tanto por la historicidad de la construcción del trabajo docente como por las disputas en torno de las significaciones acerca de la tarea de enseñar.

La categoría posición docente se compone de la circulación de discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Estos desarrollos en torno de la construcción de una posición docente se apoyan y se inscriben en una línea de trabajo desarrollada en los últimos años².

Por un lado, el concepto de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con las formas culturales que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas (Southwell, 2009). Por otro lado, supone una relación con los Otros³ expresada en el

² Se excluyen deliberadamente las referencias a los fines de respetar el referato de doble anonimato previsto para la evaluación de este artículo.

³ Esta idea de posición docente como relación con la cultura y con los Otros incorpora también una serie de dimensiones y problemas abordados extensamente por la bibliografía especializada, como el modo en que la docencia constituyó y constituye una profesión “de Estado”, las diferentes significaciones en torno de la “vocación” y el modo en que se tornó posible de ser pensada como un

establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores– que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política.

En este marco, la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “Otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación. El concepto de posición docente, también, implica una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; miserias, complejidades y dificultades del oficio; todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada.

En el marco de este planteo, la identidad es una construcción inacabada, abierta a la temporalidad y la contingencia (Arfuch, 2002). Las relaciones sociales son relaciones de significación en las que se producen disputas por los campos de significado. Las políticas de regulación del trabajo docente podrían entonces ser entendidas como *procesos sociales de significación*, en las que se intenta fijar de modos diversos a la docencia como posición de sujeto a determinados sentidos, en el marco de diferentes enunciaciones y significados en disputa (Southwell, 2007). La posición docente es, también, el modo en que se producen procesos de identificación y de significación, en relación con la producción discursiva oficial –de relevancia en el caso del trabajo docente como trabajo estatal.

Desde aproximaciones como las de Stuart Hall (2003), la fijación temporaria de una identidad remite al proceso de identificación como un proceso de sutura, un punto de encuentro entre, por un lado, discursos y prácticas que intentan interpelar, que nos hablan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares y, por el otro lado, los procesos que producen subjetividades, que construyen sujetos pasibles de ser “dichos” o “nombrados”. En este sentido, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que las prácticas discursivas configuran y que articulan al sujeto en el flujo del discurso. Se trata de una articulación –y de una correspondencia no necesaria– en tanto la sutura del sujeto a una posición subjetiva requiere no sólo que éste sea convocado por el discurso a través de una operación de

trabajo (Alliaud, 1993; Birgin, 1999; Diker y Terigi, 1997; Feldfeber, 1990; Pineau, 1997; Suárez, 1995).

interpelación, sino también que resulte investido en esa posición (Hall, 2003).

La categoría de posición como relación también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su resolución. Implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones. Incluye definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. Los sentidos relativos a las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, siendo su fijación objeto de disputas más amplias por la hegemonía.

La posición docente, en tanto posición de sujeto, no tiene un anclaje individual distinguido de aquello social a lo que aspira a dotar de sentido. La posición se compone de aquellos discursos que las políticas y los sujetos –que también hacen las políticas al desarrollar su trabajo como docentes– ponen a circular. En el caso de los docentes, esta puesta en circulación tiene un anclaje institucional y laboral que implica el trabajo con otros y otras, ciertas condiciones para la producción de premisas sobre el trabajo y de prácticas concretas que suponen la pertenencia a un colectivo mayor (un equipo docente, una institución, y –en algunos casos– un sindicato). La posición docente no es entonces el posicionamiento individual sino una construcción que deviene de la circulación de discursos.

POSICIONES DOCENTES FRENTE A LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS

En este apartado me propongo poner en discusión algunas notas acerca de la circulación de discursos que configuran posiciones docentes, indagando el modo en que ellos construyen sentidos, reglas y pautas que organizan el trabajo de enseñar frente a las desigualdades sociales y educativas. Para ello, recurriré a una investigación desarrollada en tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires que reciben a estudiantes que provienen de sectores con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)⁴ y que, en virtud de esta situación, han delineado y puesto en práctica

4 De acuerdo al INDEC, en Argentina se consideran hogares con NBI aquellos en los cuales está presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación: hogares que habitan viviendas con más de 3 personas por cuarto (hacinamiento crítico); hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo); hogares que habitan en viviendas que no tienen retrete o tienen retrete sin descarga de agua; hogares que tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela; hogares que tienen 4 ó más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos al nivel primario).

un conjunto de iniciativas institucionales. Las tres escuelas que integraron la investigación comparten la característica de estar próximas a villas y asentamientos de los que provienen la mayoría de sus alumnos. Son instituciones de entre treinta y cincuenta años de existencia, con numerosas situaciones de repitencia, sobreedad y expulsión escolar, que habrían redundado en una reputación aparentemente negativa en la población del barrio que las rodean. Estos problemas aumentaron luego de la crisis argentina de 2001, y fueron acompañados de una progresiva homogeneización, en términos socioeconómicos, de la población que asiste a las escuelas.

Los colectivos docentes de estas escuelas comparten la sensación de que las instituciones en las que trabajan habían “tocado fondo” en los años previos a la implementación de las iniciativas. Esa percepción expresaba un escenario en donde estos lugares habían dejado de desarrollar su tarea específicamente “escolar”. En términos generales, por ella entendían el trabajo de enseñanza de contenidos escolares y su aprendizaje por parte de los estudiantes. Para las maestras, la tarea docente se había reducido a la asistencialidad alimentaria y a infructuosos intentos por instalar normas compartidas, a intentar disminuir las situaciones de “violencia escolar”, a la “contención” en sentido estricto, y a intentar que, al menos, los alumnos concurrieran a la institución y permanecieran dentro de las aulas.

Se trataba de “reposicionar lo escolar”. Los elementos que integran las escenas que, desde las perspectivas de las docentes, es deseable y necesario modificar comparten con el discurso oficial contemporáneo⁵ la asunción de que la baja matrícula y el alto grado de ausentismo de los alumnos son situaciones del orden de la desigualdad que es necesario modificar a través de la introducción de innovaciones institucionales. Los posicionamientos de las docentes frente a estos escenarios no son homogéneos sino que oscilan entre reforzar la tarea “de contención”, de modo tal de promover la estadía regular de los alumnos en la escuela, y la promoción de la especificidad de la enseñanza como trabajo específicamente docente, y como modo de habilitar otros horizontes además de una estadía escolar más prolongada. La posición docente se compone de estas miradas diversas, que pueden asumir ribetes paradójicos, y hasta suponer actitudes pocos satisfactorias para los mismos sujetos, aún cuando las sostengan. Es la construcción contradictoria, compleja y articulada de estos distintos “modos de pararse” frente a situaciones consideradas del orden de la desigualdad y por las que cabría hacer algo. En el primer caso, algunos docentes señalan la necesidad de añadir una “tarea social” al trabajo a desarrollar por toda docente, destinada a la atención de problemáticas sociales de los alumnos. En

⁵ Se excluye deliberadamente la referencia a mi tesis de doctorado para respetar el referato de doble anonimato.

el segundo caso, las maestras afirman la importancia de ubicar a la enseñanza como tarea pedagógica central, con el principal objetivo de “reposicionar lo escolar” como eje de la cotidianeidad institucional.

Estas asunciones implican una apropiación de las pautas para el trabajo con los alumnos difundidas desde el Estado provincial. Ellas giran en torno de la idea de la “centralidad de la enseñanza” e incluyen indicaciones y coordinadas para que tal cosa acontezca en las escuelas. Entre ellas se destaca la premisa de que resulta posible plantear alternativas a la organización institucional si ello coadyuva a alcanzar la mencionada centralidad.

En ese marco, en las tres escuelas fueron reducidos los recreos escolares a uno solo, a media mañana, con el objetivo de consolidar un trabajo escolar más sostenido en el tiempo. Asimismo, en uno de los establecimientos las tradicionales aulas dejan paso a las “aulas-taller”, cuya característica principal es la de ser lugares en donde se trabaja específicamente sobre una de las áreas. Sin embargo, los posicionamientos respecto del trabajo por áreas no son homogéneos. Hay quienes manifiestan preferir no trabajar por áreas porque sienten que ello les hace perder el status de maestros “de grado”, mientras otros ponderan esta modalidad por permitir mejorar la “observación” sobre los alumnos y lograr en ellos las conductas deseadas. Al tiempo que se habilita que los estudiantes trabajen de modo diferente en las diversas materias, se asocia el hecho de que los ojos de tres maestras estén sobre los alumnos a la posibilidad de que ellos desarrollen otras actitudes y disposiciones, como el prestar “un poco más de atención”, el aceptar a las maestras “como referentes” y el logro de “cosas más positivas”

Este abordaje más sistemático y organizado de los contenidos escolares que posibilita la nueva división del trabajo docente no sólo habilita una mayor profundidad en la tarea que desarrollan cada una de las áreas, sino que también se despliegan estrategias “informales” que apuntan a lograr su entrecruzamiento en torno de un proyecto específico. Por ejemplo, los recreos suelen ser ocasiones en donde las maestras hilvanan la interdisciplinariedad de su trabajo en la escuela, desarrollando intercambios respecto de los aportes que podría realizar cada área al proyecto. Ello se plasma en conversaciones donde están presentes las consultas, sugerencias y solicitudes entre colegas, referidos al trabajo sobre un tema en particular. Estas instancias suponen una suerte de “colectivización” de ciertos procesos, en los que están implicadas operaciones que las maestras llevan a cabo para poder enseñar. Las propuestas del trabajo por áreas, en las variantes de la que hemos dado cuenta, ensayan una posible superación del “individualismo áulico” promovido por las condiciones laborales docentes tradicionales, habilitando otras coordinadas institucionales para el trabajo de enseñanza.

La modalidad de trabajo por proyectos, propia de las tres escuelas, se afirma en la necesidad de habilitar lugares en los que la producción sea el eje estructurante del trabajo que se les propone a los alumnos. El proyecto se asocia a la importancia de que ellos “hagan” y los ubica en el centro de las situaciones pedagógicas. Además, el “hacer” se ha tornado también un modo de incluir y alojar a los niños y niñas que, desde el punto de vista de las docentes –y en virtud de la posición docente que ellas construyen y que a la vez las interpela–, se hallaban en una situación de desigualdad educativa: un conjunto de escenas caracterizadas por la repitencia, la sobreedad, el ausentismo, el “abandono” escolar, el bajo nivel en aprendizajes básicos o mínimos indicados por el currículo y previstos para un ciclo lectivo y la permanencia en la escuela sin que se desarrollen actividades específicamente escolares.

Esta necesidad de instalar hábitos de “trabajo escolar” en los alumnos integra la circulación de sentidos impulsada desde el discurso pedagógico oficial y se inscribe en las posiciones que las docentes de estas escuelas construyen frente a las desigualdades sociales y educativas. Hacer las tareas, acercarse a la maestra para preguntar, estar más atentos, ser participativos, utilizar la biblioteca, tener “ganans de aprender”, permanecer en las aulas para desarrollar las tareas asignadas constituyen una serie de disposiciones asociadas a la “alumnsdad” que las docentes esperan y que dicen haber logrado en sus pibes. Se trata de una serie de comportamientos que las maestras esperan que sus alumnos sostengan y que dan cuenta de la posibilidad de haber restituido aquello “escolar” que se había diluido en un tiempo anterior.

Resulta de interés detenerse en las series discursivas en torno de “lo escolar” y lo “no escolar” que configuran las posiciones docentes. Lo “escolar” se asoció al desarrollo, por parte de los alumnos, de las actividades planificadas por las maestras y al aprendizaje de los contenidos prescriptos por el diseño curricular. También al despliegue de ciertas disposiciones, pautas y comportamientos esperables por parte de ellas respecto de sus estudiantes: el silencio durante las horas de clase, la “tranquilidad” a la hora de realizar las tareas previstas, el interés por los conocimientos consagrados en el currículum, el uso del recreo como momento de dispersión, juego y movimiento. En este marco, ser docente implica –centralmente– desarrollar la tarea de enseñar. Por su parte, lo “no escolar”, en tanto, se articuló con la tarea de “contención afectiva y social”, situada en un pasado que las iniciativas institucionales habrían posibilitado dejar atrás. También con el “desborde y caos”, dadas por situaciones “de violencia”, y por otras en las que los alumnos no desarrollaban las tareas “escolares”.

Estas asunciones se ligan a la idea de que el trabajo en torno de lo común –que como noción nunca está asociada a un significado fijo y definitivo– tiene que ver con la posibilidad de acceder al conocimiento escolar, aquél legitimado en el currículum, y que esa construcción, en tanto posibilidad de inclusión, requiere de que se otorgue

un lugar central a la enseñanza. Un aspecto en el que esta posición se evidencia es el sostenimiento “obstinado” del trabajo en torno de los contenidos curriculares en las aulas de las escuelas. Los docentes de las escuelas que integraron la investigación procuran que la mayor cantidad de tiempo áulico sea destinada al aprendizaje del conocimiento escolar. Estas acciones son realizadas en el marco de proyectos institucionales que se proponen reposicionar el trabajo específicamente escolar, que los docentes entienden que se había diluido en su trabajo cotidiano en los últimos años. Ello incluye la asunción de que el mencionado conocimiento resulta una herramienta fundamental en relación a la posibilidad de tornar más igualitarios los futuros de sus alumnos.

Una expresión de la prioridad otorgada al conocimiento escolar como elemento de una posición docente frente a la desigualdad social y educativa es el modo en que, de forma recurrente en recreos y encuentros en los pasillos de las escuelas, los docentes intercambian respecto de lo positivo que es para ellos sentir que “están enseñando”, y desarrollan discusiones respecto de hasta qué tema llegar y de qué modo poder avanzar en la progresión de contenidos con determinado grupo. Para los maestros de las escuelas que integraron el trabajo de campo realizado, lo mejor que podría acontecer en el trabajo con sus alumnos en condiciones de desigualdad social y educativa –entendida esta última en términos del bajo nivel de aprendizajes– es la posibilidad de transmitir el conocimiento escolar, legitimado en el diseño curricular. En este sentido, comparten la asunción de que es tarea de la escuela acercarlos a esas otras formas culturales, y que su conocimiento será un modo de promover futuros más igualitarios en las trayectorias de sus alumnos.

En la apuesta a la transmisión del conocimiento escolar como una herramienta de democratización y como aquello del orden de lo común que valdría la pena sostener, la posición docente se corre de una intervención reducida a la asistencia material, y se dirige a poner a disposición herramientas simbólicas y expresivas que abren la posibilidad de que los niños y niñas puedan producir y aportar, desde sus diferencias, al trabajo en el aula. Así, desarrollan una “enseñanza obstinada” de los contenidos escolares, lo cual supone que la transmisión cultural debe constituir el eje del trabajo pedagógico que desarrollan las docentes.

En este sentido, la valoración del conocimiento escolar supone la presencia de una determinada jerarquía cultural –es válido transmitir los contenidos “escolares”, en detrimento de otros que permanecen en un lugar de no visibilidad– como así también la asunción de que la transmisión del mismo habilita horizontes de posibilidad distintos para los alumnos y alumnas, considerando lo que ellos tienen para aportar a la relación con dicho conocimiento. Esta tensión habilita una variedad de posiciones, que se extienden en un arco que va desde el sostenimiento de la transmisión del

conocimiento escolar, sin apertura a lo que los alumnos tengan para traer a la clase, hasta aquellas que intentan atender a esto último, pero sin renunciar al trabajo de enseñar los contenidos previstos en el curriculum. Las iniciativas parecen dar cuenta de que el énfasis en la producción de los alumnos y la centralidad en lo que ellos tienen para aportar no afectarían la prioridad otorgada a la transmisión del conocimiento escolar. Dichos principios terminan, así, subordinándose a la lógica de dicha transmisión.

La noción de igualdad que subyace a ellas no implica la posibilidad de educarse desde y en sus propias diferencias, sino fundamentalmente la distribución de las mismas oportunidades de disponer de una cultura homogénea, la cultura escolar. En este sentido, un matiz que poseen estas innovaciones que buscan democratizar el acceso al conocimiento es que la redistribución que operan supone que hay quienes podrían ocupar una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales, los relativos al conocimiento escolar que la escuela busca distribuir. Ello afecta a que todos los estudiantes puedan ser considerados como iguales, con derecho a preservar su identidad y sus tradiciones culturales, como así también su propia voz. Los docentes asumen la posición de educadores que saben y pueden transmitir un conocimiento a aquellos ubicados en una posición culturalmente menos valiosa y de ignorancia.

El diseño e implementación de las propuestas que vengo analizando se fundó, a su vez, sobre una mirada estereotipada y negativa sobre el contexto familiar y cultural de los alumnos que viven en condiciones de pobreza. Esta perspectiva habilita diversas posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Por un lado, algunas que enfatizan una distancia en la construcción de la autoridad pedagógica y que promueven la apertura de otros futuros para los niños y niñas que transitan las escuelas. Por otro, y sin que excluya elementos de la anterior, una posición civilizatoria, que construye el lugar de la escolarización en oposición al contexto extraescolar de socialización de alumnos y sus familias, por ser considerado culturalmente inferior y/o supuestamente peligroso o amenazante. En este caso, la “carencia cultural” no supone una imposibilidad irreversible de aprender, pero sí una serie de obstáculos que la escuela debe sortear y contribuir a que el alumno deje atrás, tornándose un individuo más “completo”, menos “carente”.

Estas posiciones conjugan aspectos pastorales y normalistas aunados en torno de la idea de transmitir una cultura “superior”, “más alta”, que la que poseen sus alumnos, como así también –y en los mismos docentes que sostienen estas posiciones– una crítica al carácter normalizador de la escolarización y una consideración ético-política respecto del derecho de los alumnos a ser cuidados y a que otros saberes les sean acercados y puestos a disposición. En este sentido, la posición docente sobre la

“enseñanza obstinada” alberga sentidos y principios contrapuestos que habitan los discursos pedagógicos de los sujetos maestros y maestras.

Una inscripción más de la construcción de una noción de lo común es la asunción, por parte de las docentes de las escuelas que integraron el trabajo de campo, de que los alumnos son de todas, y no de alguien en particular. La idea de que “*los pibes son de todas*” rompe con una de las consecuencias principales de un rasgo central de la gramática escolar, que postula la existencia de grupos de edades a cargo de un maestro, que por lo general es el único en la escuela que conoce a sus alumnos, además del director. En las escuelas que integraron el trabajo de campo, sin plantear la existencia de otros modos de organizar la escolarización distintos a la enseñanza graduada, la idea de que los alumnos son de todos los docentes instala una noción de lo común para la experiencia escolar que se inscribe en las posiciones docentes frente a la desigualdad.

“*Los pibes son de todas*” tiene expresiones en diversas posiciones. En algunos casos, supone que la enseñanza y el seguimiento de los aprendizajes constituyen una responsabilidad colectiva a asumir por el conjunto de los docentes de la institución. En este marco, son habituales los intercambios respecto de la progresión en los contenidos de los estudiantes, las dificultades que surgen, la manera de trabajar articuladamente y las posibles resoluciones que estos problemas podrían tener. Esta responsabilidad compartida no sólo expresa que los alumnos son de todas, sino que las docentes también son de todos los estudiantes. Una segunda posición asocia este compromiso al cuidado de los alumnos, el afecto y la escucha. En las tres escuelas los maestros conocen los nombres y las historias de los alumnos de grados distintos a los suyos –y no solamente de aquellos estudiantes que tienen o alguna vez tuvieron. Asimismo, los niños se vinculan con cada maestro como si fuera “su” docente, sin distinción de grado.

Estas manifestaciones están emparentadas con el modo en que los docentes conciben y asumen la responsabilidad adulta frente a sus alumnos. En algunos casos se realizan consideraciones respecto de que tal es el trabajo que como docente debe realizarse, y el que corresponde hacer. En otros, esa asunción se sustenta en el planteo de que los problemas, si existen, no son de los niños sino de los adultos. Algunos docentes incluso afirman que se trata de un derecho que los niños y niñas tienen de no ser cargados con una responsabilidad que no les corresponde.

Asimismo, las docentes pasaron de considerar la imposibilidad a ver la posibilidad en sus alumnos. Varias maestras reconocen que solían sostener que “con estos pibes no se puede, no son capaces”. Hoy ellas mismas son las que sostienen que con ellos sí se puede, que revisan ese prejuicio inicial y que afirman su sensación de estar enseñándoles. En algún punto, el desarrollo de iniciativas frente a situaciones de

desigualdad social y educativa parecería haber contribuido a habilitar la revisión de ese prejuicio y a reemplazarlo por una confianza en las posibilidades de los alumnos.

A MODO DE CIERRE

A lo largo de este artículo he explorado algunas posibilidades metodológicas que podría brindar la categoría de posición docente para el análisis de la conformación de sujetos educativos. Entre ellas, y frente a otros modos de referirse al trabajo de enseñar (por ejemplo, los que lo enuncian como un “rol” o una “función”) quisiera destacar la de haber podido considerar la heterogeneidad de modos en que los elementos que la integran se despliegan y la imposibilidad de determinar estas definiciones a priori. Considerando las dimensiones de la posición recién mencionadas, el análisis realizado permitió dar cuenta de una amplia variedad de posicionamientos, concepciones y preocupaciones respecto de qué hacer con el formato escolar y qué cuestiones pueden habilitarse o no desde él, como así también las múltiples y complejas hibridaciones que se desarrollan para configurar nociones específicas relativas a lo común y a la construcción de vínculos pedagógicos desiguales basados en supuestos acerca de la “carencia” cultural y afectiva de los alumnos y alumnas. En este sentido, la categoría de posición docente permitió también considerar las dimensiones éticas del trabajo de enseñar, procurando no reducirlo a sus componentes sindicales o relativos a las condiciones laborales.

Una cuestión que fue posible de tornar visible es cómo en las posiciones docentes de las que di cuenta se producen articulaciones paradójicas y dinámicas –difíciles de asir e imposibles de establecer a priori– entre el compromiso ético y la voluntad obstinada de desarrollar la enseñanza “más allá del contexto”⁶, y una serie de reducciones desplegadas para llevar adelante esa tarea. Las iniciativas desarrolladas por los colectivos docentes muestran que las situaciones de pobreza en las que viven los alumnos y la precariedad que atraviesa cotidianamente su trabajo en las instituciones no son un obstáculo insalvable e irresoluble para habilitar otros horizontes y futuros en sus pibes. Las alternativas ensayadas introducen interrupciones en las series organizadas en torno de la desigualdad social y educativa, desafiando los límites a las posibilidades de educar y consolidando diversas formas de afirmar una mayor vigencia del derecho a la educación de los estudiantes.

Sin embargo, en un número de ocasiones esa capacidad de “poder” más allá del contexto y a pesar de las situaciones de pobreza también es a pesar de los pibes y sus

6 Incorporo aquí la sugerente fórmula planteada por Martinis (2006).

diferencias. En el desarrollo de las iniciativas institucionales, las maestras desplegaron una serie de operaciones para llevar adelante la tarea de enseñanza. Una de ellas es la reducción de lo común a “lo mismo”, expresado en un tratamiento homogéneo de los alumnos a la hora de plantear la enseñanza. Ello se evidencia no sólo en los obstinados intentos por dar a todos el mismo contenido, sino también por las definiciones en torno de este último. Se privilegian allí las prescripciones del diseño curricular y los conocimientos consagrados y legitimados en él por sobre otros saberes y pautas culturales, que quedan silenciados, negados y producidos como ausentes. La habilitación de otros horizontes más democratizadores queda, así, asociada a la distribución de un tipo específico de conocimiento, el escolar, prefigurando una actividad de enseñanza que –en el caso de las iniciativas ensayadas– parece encontrar en la negación de las diferencias una de sus condiciones de posibilidad.

Estas posiciones docentes, configuradas en la trama que se hilvana entre la construcción de las identidades y los intentos por dominar la indeterminación de lo Social, estuvieron atravesadas por las interpretaciones, apropiaciones y reformulaciones de las pautas estatales acerca del trabajo de enseñar contenidas en los documentos oficiales. A las dimensiones institucionales, de proyecto colectivo, y de las concepciones de los docentes sobre su propia tarea, debe añadirse el modo en que las premisas y significados que son puestos a circular por el Estado integran la construcción de posiciones docentes y delimitan sentidos respecto de qué situaciones son del orden de la desigualdad social y educativa y es preciso resolver.

“Los pibes pueden” fue una idea que condensó una serie de significaciones en las posiciones docentes, de las que he dado cuenta hasta aquí. Sin embargo, a ello debe agregarse la noción de que “las maestras también pueden”. Aunque ellas perciban que no están preparadas para los desafíos que se les presentan en el trabajo con situaciones de desigualdad social y educativa, las iniciativas elaboradas y puestas en marcha dan cuenta de que esa sensación no se tradujo en una imposibilidad. Esto deja habilitada la posibilidad de que la escuela pueda ser un espacio público de construcción de alternativas, donde los niños sean sujetos pedagógicos alumnos, y un lugar de producción relevante de aprendizajes y de experiencias colectivas de carácter transformador para los estudiantes y para el trabajo docente.

El análisis realizado posibilitó no sólo una aproximación a la heterogeneidad de posiciones docentes en el trabajo con situaciones de desigualdad social y educativa, sino también entablar una discusión con aquellas perspectivas fundadas en el “déficit” o la “imposibilidad” de los maestros en relación a ellas. En este sentido, resulta necesaria una perspectiva que discuta estas viejas y nuevas teorías del déficit para desarrollar miradas más rigurosas y más respetuosas de lo que muchos y muchas

docentes hacen día a día. Ello no implica en absoluto una posición laudatoria de cualquier iniciativa ni una desatención a los matices que toda posición docente tiene, pero sí supone una mirada más atenta a no producir como ausentes un conjunto de experiencias que, llenas de heterogeneidades, muestran que los y las docentes hacen, pueden, enseñan, desafían los límites “del contexto”, construyen formas de autoridad adulta y se hacen cargo de la tarea de pasarles algo de eso que consideran valioso a las nuevas generaciones. Tornar visibles los modos en que cotidianamente los maestros y maestras se apropian, redefinen y disputan las regulaciones de su trabajo y construyen posiciones quizás pueda resultar un aporte para desarrollar comprensiones acerca de los vínculos entre trabajo docente, escolarización y desigualdad, en tanto tarea ineludible para habilitar y configurar otros horizontes, irrenunciablemente más justos y más igualitarios para los pibes y pibas en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Althusser, Louis. (1970) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- Arfuch, Leonor (2002) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo. Buenos Aires.
- Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Troquel.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. Barcelona.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1981) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI. México.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- Feldfeber, Myriam (1990) “Génesis de las representaciones acerca del maestro en la Argentina 1870-1930” (mimeo). Informa de Avance CONICET. Buenos Aires.
- Geertz, Clifford (1994) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós. Buenos Aires.
- Hall, Stuart (1998) “El problema de la ideología: marxismo sin garantías”, en *Revista Doxa*. Año IX Nº18. Buenos Aires.
- Hall, Stuart (2003) “Introducción: ¿quién necesita identidad?”, en Hall, Stuart y du Gay, Paul (eds.) *Cuestiones de Identidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1985) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI.
- Martinis, Pablo (2006) “Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad más allá del contexto”, en MARTINIS, Pablo (comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Editorial Psicolibros. Montevideo.
- Palti, Elías (1998) *Giro lingüístico e historia cultural*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- Pineau, Pablo (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930) Una versión posible*. FLACSO – Oficina de Publicaciones del CBC. Buenos Aires.
- Popkewitz, Thomas (2000) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata. Madrid.
- Restrepo, Eduardo (2007) *Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias*

LA ESCOLARIZACIÓN DESDE EL ANÁLISIS TERRITORIAL. UN ACERCAMIENTO A LA TRAMA DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

María Eugenia Venturini
Andrés Felipe Pérez

- metodológicas para su estudio. En *Revista Jangwapana* No 5, <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/identidadesjangwapana.pdf>. Fecha de consulta: 01/04/2014.
- Retamozo, Martín (2009) "Lo político y los sujetos políticos: conformación y disputa por el orden social". Documento para el Seminario Orden Social y Sujetos Políticos en perspectiva contemporánea. FaHCE – UNLP. La Plata.
 - Southwell, Myriam (2007) "Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales", en *Anuario de Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo. Buenos Aires.
 - Southwell, Myriam (2009) "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo", en Yuni, José (comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Editor. Córdoba.
 - Suárez, Daniel (1995) "Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas", en *Revista del IICE*, N°7, Año IV- Buenos Aires: IICE/FFyL/UBA.
 - Williams, Raymond (1997) *Marxismo y literatura*. Península. Barcelona.

RESUMEN

El presente trabajo presenta un análisis del proceso de escolarización en clave territorial, la que nos brinda un acercamiento a las formas y modos de expresión de la desigualdad educativa. Ante los procesos de fragmentación territorial la escolarización se desarrolla de manera diferente a la tradicional, adquiriendo características particulares con relación a los escenarios de inscripción del dispositivo pedagógico. Se toman como referencia escuelas de educación primaria y secundaria básica de la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina.

PALABRAS CLAVE: Escolarización. Fragmentación educativa. Fragmentación territorial. Desigualdad educativa.

ABSTRACT

This paper aims to approach the analysis of schooling from the territorial key, it offers an approach to the forms and modes of expression of educational inequality. Before the processes of territorial fragmentation the schooling develops in a way different from the traditional one, acquiring particular characteristics in relation to the scenarios of inscription of the pedagogical device. There are cited as an example, schools of basic primary and secondary education of Caleta Olivia, province of Santa Cruz, Argentina.

KEYWORDS: Schooling. Educational fragmentation. Territorial fragmentation. Educational inequality

INTRODUCCIÓN

Los espacios urbanos de las ciudades han ido cambiando a lo largo de las últimas décadas. Aquellos territorios en donde la escuela moderna se constituyó se han fragmentado en múltiples partes, estableciendo límites materiales y simbólicos entre la población de los diversos fragmentos. En ese proceso, entre otras cosas por efecto de la dinámica de los mercados inmobiliarios y las políticas públicas sobre territorio urbano, se produjo una separación de los habitantes de las ciudades según sus poderes adquisitivos. La reconfiguración espacial generó otras formas y otros espacios de ubicación y desplazamiento de la población, en virtud de las diferencias sociales, económicas y culturales de los individuos. Así, el fragmento es metáfora actual del espacio urbano por donde circulan las demandas potenciales de sus ocupantes, y es detalle emergente de lo que se presenta como una nueva cartografía de los deseos. (Guattari, 2006)

El proceso de escolarización supone prácticas de hacer escuela que distintos actores llevan adelante desde diversas posiciones, ya sean desde las relativas a políticas educativas, como desde las propiamente escolares y escolares-barriales. En este entrecruzamiento de posiciones y perspectivas se generan tensiones entre múltiples líneas de fuerza que se yuxtaponen y atraviesan a las instituciones educativas y sus territorios de emplazamiento, situando a la escolaridad en un campo de luchas donde las formas de distribución y acceso a la cultura son desiguales. Al decir de Grinberg, las políticas de escolarización remiten a las “formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se articulan en el gobierno de la población y que por este motivo, sólo son captables en estado fragmentario”. (Grinberg, 2009: 83)

Así, la escolarización en sus modos y formas ha sido afectada por los cambios territoriales, pues la oferta educativa y las acciones que implica sólo tienen sustento material en un espacio definido, cuyas transformaciones revelan algunas de las maneras en que la desigualdad educativa se expresa. Asumiendo entonces que el territorio urbano como lugar de inscripción del dispositivo pedagógico ha mutado, entendemos que también se modificaron las acciones de escolarización y los modos en que se materializa

La imagen de los fragmentos nos ayuda a caracterizar la configuración del actual sistema educativo (Tiramonti, 2006) y a comprender la desigualdad educativa. El proceso de fragmentación atraviesa tanto al espacio social como al educativo, no hay referencia de totalidad, sino auto-referencia a la parte que se presenta como límite y diferencia de las otras partes. Es decir, se produjo la desaparición de la unidad territorial y se reemplazó por fragmentos “como resultado de la agravación de

las desigualdades sociales, de formas no solidarias y reagrupamientos por afinidad” (Prevôt-Schapira, 2001:39).

Analizaremos a continuación el proceso de fragmentación territorial de la ciudad de Caleta Olivia, para luego centrarnos en las tendencias de este proceso en el campo educativo, identificando las formas asumidas por la desigualdad educativa a partir de datos empíricos.

FRAGMENTACIÓN DEL ESPACIO URBANO EN LA CIUDAD DE CALETA OLIVIA, SANTA CRUZ.

En la construcción del espacio urbano de Caleta Olivia pueden identificarse tres períodos. Uno, entre 1901 y 1947 propio del período lanero; un segundo, entre 1948 y 1990 ligado al capitalismo industrial petrolero orientado dentro de un Estado de Bienestar; y un tercer período que se inicia en 1990 con el desmantelamiento y privatización estatal.

Si bien la presencia del Estado nacional fue una constante en la diagramación urbana de la región durante el período lanero, la presencia de las empresas estatales en Caleta Olivia a partir del año 1950, como es el caso de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) en el dispositivo de planificación de la configuración urbana, fue muy importante. La urbanización fue organizada y pensada, siguiendo a Foucault (2007), como una ciudad disciplinaria con la intención fuerte de la capitalización del territorio a partir de la diagramación de la circulación planificada en torno a la explotación y a la circulación del petróleo. La racionalización del espacio urbano para esta época establecía primordialmente los lugares planificados al detalle. El lugar de la producción para la circulación del petróleo, el lugar habitacional para la circulación del personal de la empresa, el lugar de circulación comercial dentro del espacio de la empresa, el lugar de circulación de la empresa en el pueblo y el lugar de la escuela. La escuela dentro de este esquema se estableció como un espacio de encuentro y de circulación entre sectores sociales relativamente heterogéneos.

A partir de los años noventa, el panorama cambiaría radicalmente debido a las políticas de privatización de los espacios de la estatal YPF, por el corrimiento de la forma estado-céntrica dentro del espacio social y la emergencia de profundos conflictos sociales e institucionales propios de las crisis laborales. Los espacios que ocupaba YPF pasan a ser parte del territorio municipal y también un negocio rentable para el emergente mercado inmobiliario. En este marco, y con una desocupación que según el INDEC llegaba al 40%, el mapa urbano cambiaría profundamente. Los sectores sociales que antaño ocupaban espacios urbanos de manera heterogénea comienzan a tomar distancia entre sí. Nuevas fronteras y delimitaciones territoriales se levantan en

la ciudad. Flujos del deseo se inscriben en fronteras cada vez más acotadas, configurando formas de re-territorialización.

La diferenciación de sectores sociales a partir del proceso de reconfiguración urbana remite a la proliferación de múltiples espacios de marcada polarización. En algunos sectores de la ciudad, aglutinando a sectores medios y medio altos, los que en otro tiempo compartían formas de socialización con sectores más bajos. En otros espacios, agrupando sujetos de sectores sociales pobres.

Dentro de este proceso, las escuelas dejan de ocupar un espacio en el todo de la ciudad y dejan de tener una concepción universal, para ubicarse en la particularidad de un espacio determinado de la ciudad asociándose con el territorio en donde se emplazan. De este modo la población escolar en tanto objeto de escolarización se constituye en esa trama donde se intersectan políticas educativas, proyectos escolares, referencias barriales e historias de vida.

FORMAS DE FRAGMENTACIÓN ESPACIAL:

EL CASO DE ESCUELAS DE CALETA OLIVIA EN LA ÚLTIMA DÉCADA.

Hemos dicho con anterioridad que la fragmentación atraviesa tanto el campo social como el educativo, estableciendo en los fragmentos características distintivas y diferentes en cada una de las partes (Tiramonti, 2006). En este sentido, sostenemos que la fragmentación del campo social materializada en el territorio urbano tiene impacto en las formas que asume la desigualdad educativa, expresada entre otros modos, por las características de la relación entre la escuela y el territorio de inscripción.

En el caso de Caleta Olivia hemos encontrado diferencias en cómo se presenta la fragmentación y la desigualdad educativa, a partir de distinguir y caracterizar los espacios urbanos de los emplazamientos territoriales de las escuelas. Para dicho trabajo se hizo una georreferenciación utilizando datos socioeconómicos del censo 2001 y socioeducativos provistos por el Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz.¹ La convergencia de tales datos permitió definir Índices de Privación Material de la Población (IPMP) que dan cuenta del estado de la población sobre educación, salud, seguridad social y condiciones laborales, en escalas de bajo, medio y alto IPMP. Los mapas obtenidos en tanto productos cartográficos muestran dónde y cómo se concentran elementos indicativos de las condiciones sociales, económicas y educativas

¹ Desarrollado en el marco del PICTO 31222 en convenio entre la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz, dirigido por la Dra Silvia Grinberg.

de la población, que hacen a una mejor o peor calidad de vida.

A partir de esta georreferencia, se realizó la selección de escuelas donde se aplicaron encuestas a estudiantes, docentes y padres², en las que se indagó acerca de: información sociodemográfica, trayectoria laboral y educativa, percepciones acerca del barrio de la escuela, consumos culturales, ideas sobre la escuela, régimen disciplinario en la escuela y visiones sobre el futuro.

En el presente trabajo abordamos las escuelas seleccionadas de la ciudad de Caleta Olivia, centrándonos en los aspectos relativos al espacio urbano y al comportamiento de la matrícula de las escuelas según inscripción territorial.

Una de las primeras tendencias observadas fueron las concentraciones de matrículas según la ubicación de la escuela en la ciudad. Así se destaca que, en escuelas emplazadas en territorios con bajo IPMP la matrícula que vive de 1 a 5 cuadras es del 31%, la que vive de 6 a 10 cuadras es del 19%, de 11 a 20 cuadras es del 19% y a más de 20 cuadras vive el 30%. En escuelas situadas en barrios con alto IPMP la matrícula que vive de 1 a 5 cuadras es del 65%, de 6 a 10 cuadras es del 17%, de 11 a 20 cuadras es del 6%, y más de 20 cuadras es del 11%. De manera que en las escuelas con bajo IPMP, es decir lugares con ninguna o escasas privaciones materiales, la matrícula se concentra entre los que viven a no más de cinco cuadras de la escuela y los que viven a más de 20 cuadras. En cambio, en las escuelas emplazadas en lugares de la ciudad con alto IPMP, es decir con mayores privaciones, sus alumnos mayoritariamente tienen los hogares alrededor de la escuela, dado que más del 80% de la matrícula vive a una distancia de hasta 10 cuadras.

Otro dato de interés refiere a las amistades de los alumnos tanto en la escuela como en el lugar donde viven, lo que nos permite acercarnos a comprender los circuitos espaciales de convivencia. En el caso de alumnos que concurren a escuelas ubicadas en lugares de la ciudad con alto IPMP el 56% afirma que sus amigos son del barrio en donde vive, mientras que los alumnos de escuelas emplazadas en espacios urbanos con bajo IPMP dicen tener amigos de su barrio en un 27%. En cuanto a si los amigos de los alumnos/as van a la misma escuela, las respuestas indican que de los que van a escuelas ubicadas en lugares con alto IPMP el 57% responde afirmativamente, mientras que los que asisten a escuelas emplazadas en territorios con bajo y medio IPMP las respuestas son afirmativas en el orden del 31% y 12% respectivamente.

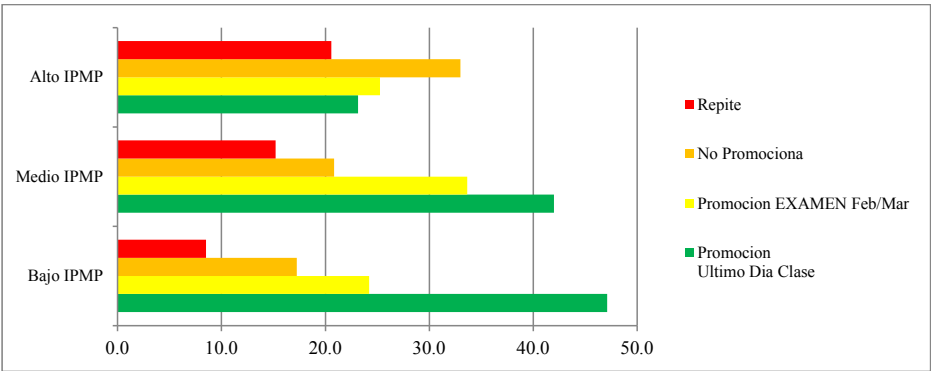
En síntesis, podemos sostener que los alumnos de escuelas emplazadas en sectores de la ciudad con alto IPMP tienen mayoritariamente por amigos a chicos que son

² En el proyecto de investigación se trabajó con 25 escuelas distribuidas en seis localidades de Santa Cruz.

de su barrio y que concurren a la misma escuela, mientras que los que concurren a escuelas ubicadas en emplazamientos con bajo IPMP sus amistades están repartidas dado que no se concentran ni en la escuela ni en su barrio. De manera que la serie escuela-barrio-amigos pareciera tener nexos más definidos en sectores de la ciudad cuya población tiene mayores privaciones, mientras que para los estudiantes que viven en otros sectores las formas de sociabilidad se muestran más abiertas.

Es interesante también analizar datos educativos georreferenciados atendiendo resultados de la escolarización desde la clave territorial. El Gráfico 1 es significativo al respecto.

Gráfico 1 - Promedios comparativos de escuelas EGB por IPMP



Fuente: Armado propio a partir de datos CPE Santa Cruz (2012)

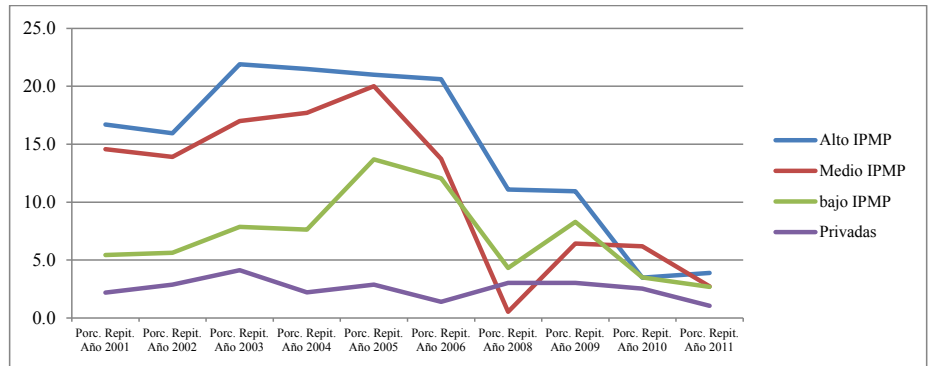
Es de notarse que las escuelas de Educación General Básica (actuales primaria y secundaria básica) tuvieron comportamientos diferentes en los resultados educativos según ubicación territorial. Así es que las escuelas dentro de espacios urbanos con alto IPMP muestran una mayor repitencia comparativa, una mayor no promoción, una baja promoción por examen, y bajo el número de aprobados al último día de clase. Las diferencias entre las escuelas ubicadas en emplazamientos urbanos con medio IPMP y bajo IPMP resultan significativas. En el caso con Bajo IPMP, éstas tienen una mayor promoción al último día de clase, mientras que la no promoción y la repitencia son bajas. En las escuelas ubicadas en espacios con Medio IPMP, si bien la promoción es alta, es mayor también el número de aquellos alumnos que promocionan con exámenes. Esto también ocurre en las escuelas emplazadas en espacios con

alto IPMP.

En lo que respecta particularmente a la repitencia, las tendencias de diferenciación entre emplazamientos y años considerados también llaman la atención. El Gráfico 2 expresa que entre el año 2001 y el 2011, los porcentajes de repitencia se diferencian significativamente por territorios hasta el ciclo 2006/7, donde la tendencia baja abruptamente hacia el ciclo 2008. La baja es tan radical que el caso de escuelas ubicadas en espacios con medio IPMP es inferior a la tendencia histórica de las escuelas privadas de la ciudad de Caleta Olivia.

Cabe aclarar que no se tienen datos del año 2007 ya que este ciclo escolar se vio fuertemente atravesado por un fuerte conflicto del gremio docente; ante ello muchos datos no pudieron recabarse por el alto acatamiento de la conflictividad laboral docente.

Gráfico 2 - Repitencia según ubicación (IPMP), comparación entre emplazamientos y escuelas privadas en Caleta Olivia 2001/11

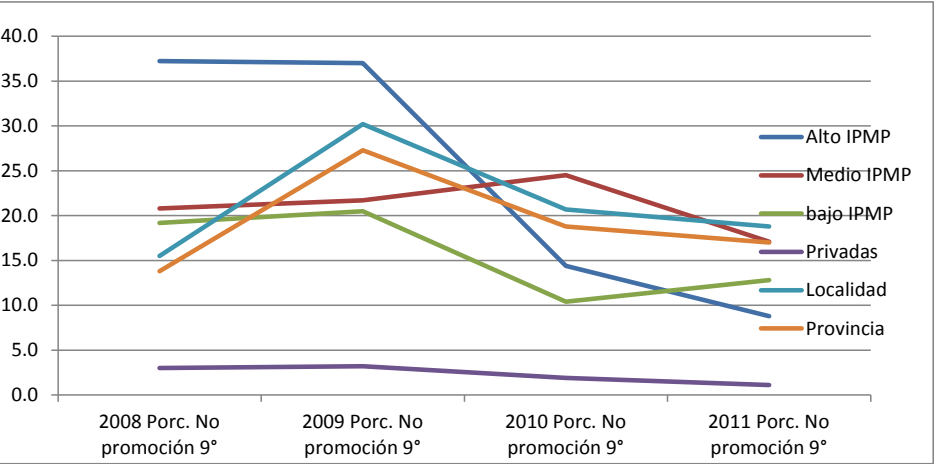


Fuente: Armado propio a partir de datos Centro de Estadísticas CPE – Santa Cruz 2012

En el proceso de escolarización se destaca que las tendencias históricas de repitencia comienzan a bajar en el año 2011 a niveles muy bajos que no llegan al 5%, no registrándose entre las escuelas públicas diferencias significativas.

Esta misma característica también se registra en la no promoción del período 2008/2012 en el 9° año de las escuelas de Educación General Básica o 2° año de Secundaria Básica, en Santa Cruz (Gráfico 3). Como puede observarse hasta el 2008 las cifras se mantienen altas, luego van decreciendo hasta llegar a cifras muy bajas, mayormente en escuelas ubicadas en lugares con alto IPMP.

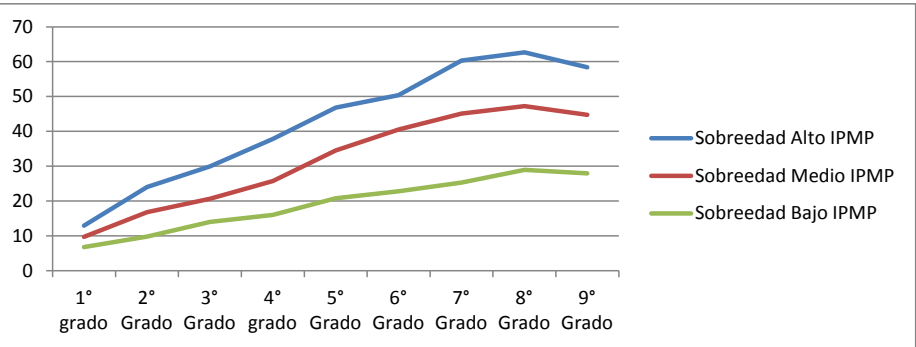
Gráfico 3 - No promoción según IPMP



Fuente: Armado propio a partir de datos CPE Santa Cruz – 2012

En relación con la repitencia, la tendencia en baja se da en casi todo el sistema escolar y existe además un alto porcentaje de retención que llega en algunas escuelas a un 100%. En cierta forma lo que comienza a producirse es una larga estadía de alumnos dentro de la escuela, con el correlato de la sobre-edad, la que como podemos observar en el Gráfico 4 supera en los últimos años de la escuela primaria al 45% del total de los alumnos. Esta tendencia es significativa si se comparan emplazamientos.

Gráfico 4 - Sobre-edad EGB comparadas por lugar de emplazamiento (IPMP)

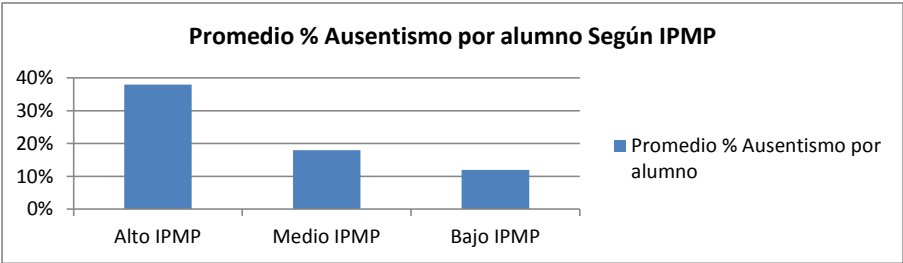


Fuente: armado propio a partir de datos CPE Santa Cruz - 2012

Si bien la tendencia de la sobre-edad se presenta en todas las escuelas, está muy marcada si la ordenamos según los lugares de emplazamientos de las escuelas. Casi un 60% de sobre-edad al llegar al último año de Educación General Básica (actuales 1er. año y 2do. año educación secundaria básica) para el caso de escuelas ubicadas en territorios con un alto IPMP. Inversamente, en escuelas situadas en lugares con bajo IPMP la tendencia es menor.

Otro de los datos significativos encontrados dentro del nivel y sobre todo de los últimos cursos de las escuelas de Educación General Básica fue un marcado ausentismo a clases (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Promedio porcentaje de ausentismo por alumno EGB general, según IPMP (2008/2011)



Fuente: Armado propio a partir datos Picto/Libros, asistencia escuelas 2008/2011.

Al clasificar los porcentajes de ausentismo por emplazamiento escolar, los datos observados son por demás relevantes. En escuelas con alto IPMP el ausentismo promedio por alumno es muy elevado con respecto a las escuelas ubicadas en sectores de la ciudad con IPMP medio o bajo. En escuelas emplazadas en lugares con alta vulnerabilidad socioeconómica los estudiantes faltan en promedio más de un tercio del total de clases del año escolar (35%). En tanto que en escuelas de sectores urbanos con ninguna o bajas privaciones el promedio de ausentismo estudiantil es de un 11%.

Lo que también es llamativo dentro de esta característica, es la intermitencia de las ausencias/asistencias a clases. Es decir, alumnos que no abandonan pero que faltan por un tiempo y luego vuelven a incorporarse, sin que quede registro de los motivos de esas largas ausencias. En cierta forma, lo que se observa es lo que podríamos llamar ausentismo intermitente escolar, característica que determina una fluctuación

constante de las matrículas escolares de escuelas emplazadas en sectores de la ciudad con alto IPMP. Intermitencia que se refuerza por la flexibilidad de los requisitos normativos a partir de la obligatoriedad y los planes de inclusión escolar/social.

Consecuentemente, la repitencia parece no tener actualmente la relevancia que la evidenciaba tradicionalmente como uno de los datos de la desigualdad escolar. En cierta forma, creemos que la sobre-edad, el ausentismo intermitente, las matrículas fluctuantes (Grinberg, 2009) y el abandono en los primeros años de la educación secundaria resultan ser datos importantes de las actuales formas en que se materializa la desigualdad en la escolaridad obligatoria. Ello en vinculación con las características territoriales de los escenarios de inscripción de las instituciones educativas.

PRODUCCIÓN DE TERRITORIO DESDE LOS ACTORES BARRIALES-ESCOLARES

En el intento por comprender las maneras en que los sujetos construyen territorio, se realizaron entrevistas a docentes y directivos de una escuela ubicada en un sector de la ciudad cuya población posee alto índice de privación material. Este barrio es habitado por vecinos argentinos, dominicanos, zórgaros y bolivianos, estos últimos organizados en una muy importante colectividad. De hecho el barrio es conocido como “el barrio de los bolivianos”.

De las entrevistas realizadas se desprende que el equipo directivo mantiene comunicación permanente con las familias de sus estudiantes e interviene en múltiples situaciones que exceden lo estrictamente escolar, como situaciones de violencia y maltrato en el barrio con estudiantes de la escuela. En su relato uno de los directivos señaló que “... esto siempre es así... tenemos casos de bullying en el barrio... nos preocupa... pasa que nosotras necesitamos hablar con alguien... que alguien nos escuche...”. Las entrevistadas hicieron alusión a diversas situaciones problemáticas que se repiten tanto dentro como fuera de la escuela, y a las que no siempre les puedan dar respuesta. Los problemas a que refieren son de peleas entre los chicos de la escuela como de otras personas externas a la institución hacia algunos/as estudiantes, inconvenientes con la infraestructura edilicia, dificultades de coordinación con otras instancias del sistema educativo provincial, entre otros.

En una caracterización general del barrio donde se encuentra la escuela, la directora comenta que las maneras en que los/las estudiantes recorren el barrio para llegar a la escuela, son diferentes según la pertenencia a los grupos que conforman. Al decir de la entrevistada “a mí me falta comprender cómo se mueven los pibes dominicanos... los bolivianos y el resto se mueven en territorios cercanos a sus casas... viste, si uno los quiere encontrar se sabe... en la cancha... en el mercado es otro

grupo... pero ellos siempre son más cercanos a donde viven y no se suelen mover... pero los dominicanos tiene otra forma... ellos penetran en distintos territorios y luego funcionan en bloque protegidos por chicos dominicanos más grandes...”

Creemos, junto a De Certeau, que “las prácticas del espacio tejen en efecto las condiciones determinantes de la vida social” (2007:108). Esto es que caminar o hacer uso de algunos lugares del barrio, son prácticas de espacio, una forma de configuración de territorio atendiendo que las calles son espacios de intervención de quienes las transitan. En el barrio de referencia, quienes caminan por las calles no trazan cualquier trayectoria, sino que se mueven entre ciertos límites que, más que topográficos, son de carácter simbólico. “Un movimiento siempre parece condicionar la producción de un espacio y asociarlo con una historia” (De Certeau, 2007: 129).

Así, los chicos y chicas que van a la escuela construyen en su caminar sus propios espacios, donde los que ya viven desde hace mucho tiempo allí tienen habilitados ciertos recorridos para andar, para estar, para juntarse. En cambio, los llegados más recientemente no cuentan con esa habilitación, por lo que atendiendo a esas restricciones de hecho, necesitan andar en grupos y con alguien que los defienda. “La ocupación y uso social del espacio conlleva siempre algún tipo de conflicto, y el recorrido territorial, en el sentido de hacerse un lugar, también implica conflictividad y lo hace de manera específica (...) es una disputa que se da sin estridencias.” (Caggiano, 2012: s/d)

De manera que al interior de un mismo barrio, de un mismo territorio, encontramos límites simbólicos, además de los existentes entre los diferentes sectores de una ciudad. Esto es que a la fragmentación territorial por la cual se generan formas de sociabilidad con poca cercanía entre sujetos de diferentes sectores sociales, se agrega cierta conflictividad en los mismos fragmentos por cuanto existe una producción de significados particulares sobre el territorio que se habita. Entonces, aunque vayan a la misma escuela, en el barrio hay diversas formas de ejercicio de poder por parte de los distintos grupos de niños/as y adolescentes, que se relacionan con una cierta apropiación del espacio y antigüedad en el mismo. Tal vez, se trate de la condición de “forastero” (Elías, 2003) que les adjudican a los dominicanos como último grupo arribado al barrio.

Reconocemos el barrio, o como señala Appadurai (2001:187) el vecindario, como “las formas sociales existentes en la realidad y en las que lo local, en tanto dimensión o valor, se concreta de diferentes maneras. Los vecindarios serían comunidades situadas, caracterizadas por su naturaleza concreta ya sea espacial o virtual, y por su potencial para la reproducción social”. Para este autor el vecindario es contexto o un conjunto de contextos en el que se inscribe una multiplicidad de significaciones e interpretaciones, al mismo tiempo que producen y requieren contextos que posibilitan

la propia inteligibilidad.

En el barrio a través de la construcción de casas, de la organización de las calles, senderos y pasajes, de la negociación de los espacios y sus conflictos, de la circulación de los sujetos entre otras prácticas urbanas cotidianas, se configura la producción de sujetos locales. Al mismo tiempo, estos sujetos se constituyen en y constituyen el entramado de relaciones contextuales, que a menudo producen y reproducen el vecindario excediendo los límites conceptuales y materiales de este. (Appadurai, 2001)

De manera que parte de la problemática de la producción social del espacio, se vincula con que este existe a partir de las acciones y prácticas de los sujetos. Ello sin dejar de lado que las configuraciones de los territorios habilitan u obturan tales prácticas.

En el proceso de construcción de territorio de los estudiantes de escuelas de sectores populares, se perciben las marcas de la historia del barrio, de las disputas por aquello que se significa como una propiedad, de algo que se gana y se defiende ante la amenaza de otros que pretenden lo mismo.

Para De Certeau, “los lugares son historias fragmentarias y replegadas, pasados robados a la legibilidad por el prójimo, tiempos amontonados que pueden desplegarse pero que están allí más bien como relatos a la espera y que permanecen en estado de jeroglífico, en fin simbolizaciones enquistadas en el dolor o en el placer del cuerpo” (2007:121). Por ello construir el territorio implica poner el cuerpo, en todo el sentido de la expresión.

Podemos decir que los recorridos y circulación por el territorio suponen una búsqueda que se despliega sobre un plano que se amplía o un horizonte que se ensancha (Caggiano, 2012).

En estos escenarios es donde tienen materialidad los procesos de escolarización, como acciones que se instalan, se despliegan, se superponen, se chocan, fluyen, fusionan con otras acciones en el amasado de la cotidianeidad escolar y barrial.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Sin duda los marcos de referencia de la escolarización moderna se han transformado de manera sustancial. La globalización, la transformación del Estado y las nuevas pautas culturales, y laborales han establecido un nuevo sentido a escuela.

La escolarización ha dejado de ser una actividad propia de la política educativa dirigida de manera unilateral por el Estado y ha ido adquiriendo con el tiempo una mayor complejidad, producto de tensiones provenientes de nuevas dimensiones de lo social. En este sentido la escolarización en la actualidad, al decir de Martínez Boom

(2010) “liga de modo estratégico, lo pedagógico con lo político y pone a hablar los procesos sociales en su pugna por poder”.

Por otro lado, la fragmentación del campo social ha impactado en el sistema educativo produciendo profundas modificaciones en las formas, modos y categorías teóricas y metodológicas de análisis. (Tiramonti, 2006)

Este trabajo en particular ha tratado de mostrar una línea de análisis en función de acercarnos a comprender los modos en que la escolarización se relaciona con la desigualdad educativa.

Así hemos encontrado en el campo educativo de la ciudad de Caleta Olivia, elementos que nos sumergen dentro de la lógica de la fragmentación, sea por el modo de la distribución de la población escolar, por los resultados de la escolarización según las características del emplazamiento escolar, como por las formas de producir el escenario de inscripción de las escuelas.

En la realización de la investigación partimos de la idea de que la escuela forma parte de un entramado de relaciones sociales contextuales que reconocemos como el barrio, Appadurai (2001:187) y que configura el espacio particular en que se desarrollan las prácticas de escolarización. Asimismo en el trazado urbano del presente en la ciudad de Caleta Olivia, se destaca la rearticulación de una variedad de estrategias y tácticas de agrupamiento de la población que, antes que contribuir con el desarmado de fronteras territoriales, favorece prácticas que dan paso a una ciudad fragmentada.

La configuración territorial de un barrio o vecindario expresa una de las formas de la desigualdad social y supone distancias sociales respecto de las oportunidades de disponer de bienes materiales y simbólicos en los espacios de urbanización. Y por ello no es lo mismo vivir en un sector de la ciudad que en otro, pues el acceso a “los servicios básicos de consumo colectivo, a la educación, la salud y la cultura, debido a su localización urbana transparenta su ubicación social”. (Redondo, 2004: 57)

De manera que los procesos de escolarización se materializan de manera diferente y con efectos desiguales según la ubicación de las escuelas en los distintos fragmentos territoriales, y también por realizarse en particulares modos de hacer la escuela y de hacer el barrio al interior del fragmento.

BIBLIOGRAFÍA

- Appadurai A. (2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Ed. Trilce – FCE. Argentina.
- Caggiano, S. (2012) Inmigrantes en la ciudad de Buenos Aires: demarcaciones y recorridos, en Huffschmid, Anne y Valeria Durán (eds.) *Topografías conflictivas: memorias, espacios y ciudad en disputa*. Nueva Trilce, Buenos Aires.
- De Certeau M. (2007) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos, México.
- Guattari, F y Rolnik, S (2006) *Micropolítica*. Cartografías del deseo, Ed Traficantes de sueños, Madrid.
- Elías, N. (2003) Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N°104; España. pp 219-251
- Grinberg, S. (2008) *Educación y Poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Davila. Buenos Aires.
- Grinberg, S (2009) Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 3- N° 3 - 4ta época. Pp 81-98.
- Grinberg, S, Pérez, A y Venturini, ME (2014) Configuraciones urbana y escolares: notas de fragmentación educativa y territorial en *La Escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad*. Grinberg, S. (comp.) UNPA Edita. Río Gallegos.
- Harvey, D. (2007) *Espacios del Capital*. Akal. Barcelona. España
- Martínez Boom, A. (2010) Políticas de escolarización en tiempos de multitud. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol 22, Numero 58- Sep-Dic, 2010.
- Prevot Schapira, MF (2001), Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades, en *Perfiles Latinoamericanos*. Flacso. México. Pp. 36-56
- Redondo, P (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2007) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Ed. Manantial. Bs. As.

TRANSFORMACIONES URBANAS Y POLÍTICAS PÚBLICAS NOTAS SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA MUNICIPAL EN LA CIUDAD DE ROSARIO

Natalia Fattore
Gabriela Bernardi

RESUMEN

Esta ponencia se desprende de un trabajo de investigación cuyo objetivo fue la descripción y análisis de un Programa de Inclusión Socioeducativa implementado en la ciudad de Rosario¹. Este último se pone en práctica en instituciones estatales localizadas en diversos barrios vulnerabilizados de la ciudad, siendo una política que tiene una “presencia territorial” importante. Presentaremos el programa y luego avanzaremos en la descripción de un conjunto de transformaciones sociourbanas –algunas que se profundizaron en la década del ‘90 y otras que comenzaron a delinearse en los últimos años asociadas a los circuitos delictivos- intentando dar cuenta de las construcciones de alteridades vinculadas a las mismas y a las prácticas e interrogantes que dichos procesos generan en la implementación de la política analizada.

PALABRAS CLAVE: territorio – procesos sociourbanos- desigualdades- implementación de políticas públicas- prácticas de los sujetos.

ABSTRACT

This paper arises from a research project whose objective was the description and analysis of a Socio Inclusion Program implemented in the city of Rosario. The latter is implemented in state institutions located in various districts of the city di-

¹ El mismo forma parte de un proyecto mayor enmarcado en un Programa regional de UNICEF referido a la inclusión y escolarización de jóvenes y adolescentes en las ciudades, denominado “*La educación secundaria en los grandes centros urbanos*”, cuyo propósito es el estudio de las principales políticas del sector educativo para la incorporación y retención a la educación secundaria en América latina de adolescentes y jóvenes que viven en las grandes ciudades. Coordinación General: Flavia Terigi.

senfranchised, with a policy that has a significant “territorial presence.” We will present the program and then move forward in the description of a set of socio-urban transformations-some that delved into the 90s and others that began to emerge in recent years associated circuits criminal-trying to account for the constructions of otherness related thereto and practices and questions that generate such processes in the implementation of policy analysis.

KEYWORDS: territory- sociourban process-inequalities- public policy implementation- subjects practice.

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se desprende de un trabajo de investigación cuyo objetivo fue la descripción y análisis de un Programa de Inclusión Socioeducativa implementado en la ciudad de Rosario². La investigación se realizó desde una perspectiva socioantropológica. Realizamos observaciones de los diferentes espacios donde se despliega el Programa y mantuvimos entrevistas y charlas informales con funcionarios, referentes, educadores y jóvenes que participan del mismo.

Este Programa se pone en práctica en instituciones estatales localizadas en diversos barrios vulnerabilizados de la ciudad, siendo una política que tiene una “*presencia territorial*” importante. Entendemos que las prácticas cotidianas que configuran este Programa no pueden ser explicadas en sí mismas sino que adquieren sentido al ser inscriptas en procesos más generales que las atraviesan, entre ellos y fundamentalmente, los procesos sociourbanos.

Nos referiremos primeramente al Programa estudiado, dando cuenta de su historia y las características principales que el mismo presentaba al momento de realizar la investigación. Nos interesa en esta ponencia, presentar algunos aspectos que hacen a la problemática urbana en la ciudad de Rosario. Ahondaremos en la descripción de algunos procesos que han transformado a las ciudades y a sus espacios sociourbanos, intentando poner en diálogo este conjunto de transformaciones con la política

² El mismo forma parte de un proyecto mayor enmarcado en un Programa regional de UNICEF referido a la inclusión y escolarización de jóvenes y adolescentes en las ciudades, denominado “*La educación secundaria en los grandes centros urbanos*”, cuyo propósito es el estudio de las principales políticas del sector educativo para la incorporación y retención a la educación secundaria en América latina de adolescentes y jóvenes que viven en las grandes ciudades. Coordinación General: Flavia Terigi.

pública analizada. Se describen las formas en que se construyen los territorios donde se despliega este Programa, y las tensiones que las problemáticas urbanas generan en la implementación del mismo en sus prácticas cotidianas.

EL PROGRAMA JOVEN DE INCLUSION SOCIOEDUCATIVA: ANTECEDENTES Y CARACTERÍSTICAS ACTUALES

El Programa Joven de inclusión socioeducativa forma parte de un conjunto de programas enmarcados dentro de la Dirección de Políticas Públicas de Juventudes que depende de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario. Se trata de un Programa dirigido a jóvenes de entre 14 y 17 años de edad que no asisten a la escuela (primaria o secundaria). En la documentación oficial relevada se presentan como objetivos del Programa:

Favorecer la capacidad de circulación de los y las jóvenes por ámbitos sociales y culturales diversos en sus barrios y en distintos lugares de la ciudad. Promoviendo el encuentro con el Patrimonio Cultural.

Desarrollar en los/as jóvenes la capacidad de generar recursos que le posibiliten el acceso y la continuidad en el sistema educativo formal.

Articular acciones con otros actores sociales, pertenecientes a instituciones gubernamentales y no gubernamentales a fin de conjugar las diversas propuestas socioeducativas para jóvenes.

Acercarse a los adultos responsables de los/as jóvenes en el marco de las propuestas del programa.

Favorecer el acceso a conocimientos y habilidades generales y específicas referidas a diferentes especialidades, que les permitan acceder a nuevas y diversas tecnologías.

Habilitar con los/las jóvenes la capacidad de construcción de un posible futuro laboral.³

Es un Programa que se implementa desde el año 2004 y reconoce como uno de sus antecedentes al Programa de Atención a Grupos Vulnerables (PAGV). El PAGV fue un programa que se encontraba inscripto en el Plan Social 1995⁴ dependiente

³ Documento interno de la Dirección de Juventudes

⁴ Bajo el nombre de “Plan Social” se agruparon durante el gobierno de Carlos Menem (entre 1989 y 1999) un conjunto numéricamente significativo de programas focalizados de “lucha contra la pobreza” con el objetivo de lograr una mayor eficiencia en el gasto público.

del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Tenía como objetivo *“contribuir a disminuir la exposición a riesgos sociales, mejorar la calidad de vida de los grupos más vulnerables de la población pobre de los grandes aglomerados urbanos y los núcleos de población indígena del país, y mejorar la eficiencia y eficacia del gasto social a disposición de los grupos en las áreas atendidas”*. Apuntaba a diferentes conjuntos sociales⁵, claramente delimitados. En el caso que nos ocupa, dicho Programa se puso en práctica focalizando en jóvenes de 14 a 24 años de sectores considerados por dicho Programa como “vulnerables”. En el marco de las políticas neoliberales de los años 90, que condujeron a un proceso de pauperización de la población sin precedentes en nuestro país, este programa dirigió su foco de interés a un sector emergente de esa población, los denominados en ese momento “nuevos pobres” (Minujin, A., Kessler, 1996).

Una característica a destacar del PAGV es que las actividades vinculadas al programa se desarrollaban “en territorio”, es decir, en los espacios sociourbanos donde habitaban los denominados “beneficiarios” del mismo. Se trabajaba en los polideportivos municipales, en playones construidos en los barrios⁶, en clubes y organizaciones barriales. La propuesta del Programa PAGV se extendía entre 6 y 8 meses y comprendía tres proyectos: apoyo escolar, capacitación en oficio y talleres de sensibilización. Al mismo tiempo, adquiría una centralidad importante la propuesta de vincular al joven con distintas instituciones barriales, en tanto se consideraba que para *“facilitar la llegada y el sostenimiento de la escuela”* era necesario que el joven se relacionara *“con otros espacios de participación”*.

Nos interesó aquí recuperar este antecedente, en tanto consideramos que el mismo constituye, en parte, una “historia sedimentada” sobre la que se configura el Programa Joven de inclusión socioeducativa que aquí nos proponemos presentar.

En este sentido, es posible identificar algunas líneas de continuidad entre las propuestas de ambos programas, (aunque adquieren en algunos casos sentidos diferenciales): sus acciones se despliegan en lo que los agentes denominan *“territorio”*, es decir, en diferentes barrios de la ciudad; las actividades son coordinadas por *“educadores”* (duplas originalmente conformadas por un docente y una persona formada en alguna disciplina artística o deporte); la propuesta de vincular a los jóvenes con di-

5 Este programa focalizaba su atención en conjuntos sociales considerados “críticos”: adultos mayores de 60 años, mujeres jefas de hogar con hijos menores de 14 años, jóvenes de entre 14 y 24 años, y discapacitados en situación de pobreza y vulnerabilidad social de grandes conglomerados urbanos.

6 Los playones deportivos son espacios abiertos, construidos por la Municipalidad de Rosario y ubicados en algunos barrios de la ciudad donde se pueden practicar deportes.

7 Documento: “20 años de Políticas de Juventud” Centro de la Juventud. Municipalidad de Rosario.

ferentes espacios institucionales que se supone ofician y/o pueden oficiar de *“sostén”* de sus procesos de escolarización, la apelación a la *“participación”* de los jóvenes, el desarrollo de algunas actividades vinculadas a un *“oficio”* y el objetivo de la inserción escolar.

Durante el año 2012, -año en que se realizó este estudio-, el Programa Joven se implementó en 12 de los 33 Centros Territoriales de Referencia (CTR) que existen en la ciudad de Rosario⁸. Desde el Programa se denomina “anclaje” a cada uno de estos espacios donde los jóvenes se encuentran con los educadores del Programa dos o tres veces por semana por espacio de aproximadamente tres horas.

El Programa se presenta como una *“intervención”* de diez meses (mayo a febrero) en la que se diferencian distintos momentos: conformación de grupo, diagnóstico de grupo y diseño de la estrategia de intervención; desarrollo de la propuesta educativa, capacitación en informática, actividades de verano en polideportivos municipales y/o clubes y acompañamiento a los jóvenes que deseen volver a la escuela⁹.

A nivel del territorio, se encuentra una pareja de educadores. Estos son los encargados de realizar la convocatoria al Programa, realizar el diagnóstico del grupo de jóvenes inscriptos, diseñar la estrategia de intervención, y llevar adelante la propuesta educativa a través de la elaboración de diferentes proyectos. Como dijimos, una característica distintiva del Programa es la conformación de una “dupla” de educadores, uno proveniente de la formación artística (plástica, música, baile, teatro, etc.) y el otro del campo educativo (principalmente maestros de nivel primario). En la actualidad, se conserva esta composición solo en algunos anclajes, y se trabaja fundamentalmente en proyectos vinculados a lo artístico (música, pintura, cine). Si es importante destacar que uno de los criterios para la selección de los educadores que se enuncia desde las autoridades como necesario es la experiencia en trabajo barrial.

8 Los Centros Territoriales de Referencia (CTR) son instituciones pertenecientes Estado Municipal emplazadas en diferentes sectores de la ciudad de Rosario

9 Consideramos importante destacar la magnitud de la potencial población destinataria de esta política. Los datos disponibles para el departamento Rosario extraídos del censo 2010, dan cuenta de 26 mil jóvenes de entre 15 y 19 años (26,7 % de esa población) que no asisten al sistema educativo y no han logrado terminar la escuela secundaria. Poco más de la mitad de este grupo (13.600 jóvenes) alcanzó a iniciarla y abandonó en algún momento del tránsito por el nivel, mientras que 7.300 finalizaron la primaria pero no iniciaron la secundaria. Y poco menos de 5.000 permanece fuera de la escuela sin haber finalizado el nivel primario.

PROCESOS DE CONCENTRACIÓN ESPACIAL DE LA POBREZA URBANA

Desde la década del '70, y tomando mayor fuerza en los '90, se desarrollan en nuestro país diferentes transformaciones estructurales vinculadas al contexto neoliberal. Basadas en un diagnóstico socio-político y económico que afirmaba la ineficiencia del Estado, las intervenciones del mismo como causas del estancamiento económico y de la crisis hiperinflacionaria, su excesiva burocratización y el crecimiento desmedido de los gastos fiscales asociados a las políticas de corte universalista sostenidos hasta el momento, se realizaron un conjunto de reformas estructurales tendientes a reducir los gastos fiscales¹⁰ (Alayón y Grassi, 2004). Así, se privatizaron empresas estatales, se desregularon servicios públicos y se implementaron medidas para flexibilizar el empleo y reducir los costos laborales. El desempleo, la disminución de la oferta laboral, la caída del salario real y la baja del poder adquisitivo fueron algunas de las consecuencias de dichas reformas, incrementándose los índices de pobreza y desigualdad. Esta situación se agrava durante los años 2001 / 2002, como consecuencia de la crisis política y la devaluación aplicada en dicho período¹¹.

Estas transformaciones en las relaciones socioeconómicas, con el consecuente aumento y profundización de la desigualdad, así como también los cambios en las relaciones entre Estado y sociedad civil, no pueden dejar de ser mencionados en tanto procesos que atraviesan directamente las ciudades. Los cambios en el mundo del trabajo y los movimientos migratorios como procesos confluyentes derivados de las transformaciones estructurales (Achilli, 2000) dejan su impronta a escala de los procesos sociourbanos.

Uno de los aspectos en los que se manifiesta dicha transformación a escala de la ciudad es en la configuración de enclaves de concentración de pobreza urbana. Es decir, se produce un proceso de "relegación socioespacial" (Wacquant, 2012: 15) de los conjuntos sociales que a nivel del tejido urbano se manifiesta a modo de segmentaciones diferenciadas. "La conformación dentro del espacio de una misma ciudad de "otros" espacios que remiten a diversas y heterogéneas ciudades. Las ciudades de

10 Según Alayón y Grassi (2004:3) "estos ajustes, traducidos en reasignaciones y recortes presupuestarios, fueron el eje de la política de Estado que concretó la más fabulosa redistribución regresiva de la riqueza, como lo muestran la ampliación de la brecha de ingresos en más del 30 % (tomando como referencia la ya considerable distancia que había dejado la dictadura) y los índices de la pobreza y la indigencia".

11 Robin y Duran (2005) revisando datos de la Encuesta Permanente de Hogares, analizan que el porcentaje de hogares pobres en el Gran Rosario para el año 1995 era del 19,9%, mientras que en 2002 llegaba a la cifra de 50,7%. Asimismo, el porcentaje de población de jóvenes de entre 14 y 24 años que habitaban hogares bajo la línea de pobreza en el año 1995 era de 33,5%, mientras que en 2002 este número llegaba a la alarmante cifra del 71,8%.

quienes pueden utilizar los bienes y servicios – incluida vivienda- y las ciudades de quienes no tienen acceso a ello" (Achilli, 2000:22).

Los educadores del Programa, muchos de ellos presentes en los barrios desde los '90 describen el cambio en la fisonomía de los barrios operado en las últimas décadas:

Entrevistado: En la década del '70 y del '80 tenés que tener en cuenta que toda esta avenida era un cordón industrial... Mucha gente que venía de afuera se instalaba en esta zona porque conseguía trabajo en las fábricas. Con la llegada del neoliberalismo cerraron y mucha gente se fue... y han llegado nuevos vecinos.

(Educador)

Entrevistada: Espacialmente es tremendo cómo está distribuido el barrio [se refiere a un barrio que fue trasladado en la década del '90] porque hiciste dos cuadras y parece que estás en otro lugar.

Entrevistado: Si agarran esta calle derecho es impresionante... propiedades muy lujosas.¹²

Entrevistada: Y bueno, ahí nomás está la villa también... das una vuelta y terminás con la villa en una esquina y al frente una casa con unas palmeras gigantes... una cosa así enorme, de mucho dinero. Pero todo el mundo para adentro y... temor. La gente acá en el barrio plantea esto, que tiene mucho miedo y los que están dando vueltas son los pibes que van a la escuela. Las mamás de los chicos las hemos visto muy poco, están dentro de la casa, no van a la escuela ni cuando las citan.

(Educadores)

Entendemos que estos procesos de concentración espacial de la pobreza "implican modificaciones que van más allá de cambios en el paisaje; son parte de la constitución de la vida interna en estos contextos y de las experiencias de quienes allí habitan" (Sanchez y Bernardi, 2006:34).

De este complejo proceso nos interesa destacar la construcción de "tramas socio-territoriales" (Montesinos, Pallma, 1999:59). Las autoras entienden que las mismas se erigen "a través de complejos procesos que intersectan delimitaciones geográficas,

12 Los entrevistados hacen referencia a un barrio emplazado en los márgenes de la ciudad que es trasladado a otro sector debido a la compra de las tierras en las que estaba asentado por parte de una empresa que luego construye allí un barrio cerrado para sectores de alto poder adquisitivo. El relato de estas desigualdades urbanas remite a los procesos de fragmentación socioespacial que se desplegaron en la década de los '90.

desigualdades sociales, migración, pobreza, etc. Tramas que expresan las características de la lucha por el espacio urbano, lucha que conlleva a construcciones de sentido en torno al otro y que, para el caso de los sectores populares urbanos, están unidos a procesos de estigmatización / diferenciación” (Montesinos y Pallma, 1999:59).

El temor y la desconfianza contribuyen a generar estrategias de “evitamiento mutuo y puesta a distancia” (Wacquant, 2012: 47) entre los vecinos del barrio:

/Cruzamos la calle y nos detenemos en la esquina a esperar al resto del grupo de jóvenes. En ese momento dos de los chicos que estaban cruzando con nosotros salen corriendo para el otro lado/

Entrevistadora: ¿Por qué corren?

Joven: Porque le tiene miedo /señalando con la cabeza a un niño que estaba sentado junto a la vía/

/La educadora cruza en dirección al niño que está en la vía. Habla con él/

Entrevistadora: ¿Por qué le tiene miedo si es uno solo?

Joven: Porque está armado.

/Vuelve la educadora. Nos indica que vayamos a la plaza por una calle lateral porque “por el lado de la vía está terrible”/

(Registro de observación)

Entrevistado: Lo que tiene este barrio es que es un barrio de clase media baja, hacia arriba. Entonces la zona de villa de emergencia está para el otro lado /señala hacia el lado de las vías del ferrocarril/. Entonces acá, por ejemplo, a las dos de la tarde no se mueve una mosca. La gente no está afuera porque tiene miedo que le roben, entonces está todo cerrado

(Educador)

Entrevistado: Muchas veces pasa esto del pibe que está bien resguardado, onda que el papá piensa “te tengo encerrado acá para que no seas chorro y vos tenés que terminar la escuela”. Esos no se juntan con los que le dicen “los bandos”. Muchas veces me ha pasado que los jóvenes me dicen “no profe, pero sabe que aquel es un bando...” Se ven esos dos puntos de vista entre los pibes del barrio.

(Educador)

PROCESOS DE TERRITORIALIZACIÓN DE LA POLÍTICA

En la década del '90 se profundiza la descentralización de las políticas y programas estatales, que comienzan a plasmarse de manera más localizada en los distintos

espacios sociourbanos. Los procesos de territorialización de las intervenciones se advierten tanto en aquellas iniciativas de la sociedad civil que proliferaron durante la década del '90 en los diferentes espacios sociourbanos, como en las políticas y programas estatales que se pusieron en práctica, generalmente desde perspectivas focalizadas, en los espacios locales (Santillán 2010, 2011, Magistris, 2012).

En el caso del Programa que nos ocupa, y como vimos en el anterior apartado, parte de esta historia puede rastrearse en los antecedentes del mismo. El Programa de Atención a Grupos Vulnerables (PAGV) del año 2000 supuso la focalización de la intervención en tres barrios de la ciudad de Rosario y en articulación con algunas instituciones del entorno. Este vínculo con las instituciones aparece tomando más fuerza hacia el año 2004, cuando el programa se configura como tal:

Entrevistado: Cuando se diseña el Programa Joven se diseña directamente pensando en que los lugares debían ser instituciones municipales o instituciones civiles que pudieran alojar jóvenes.

(Ex Referente del Programa)

Entrevistado: Primero empezamos a funcionar en vecinales, clubes, estamos hablando esto sí en el 2003, asociaciones civiles es decir realmente lugares que no eran de la muni, de ningún programa.

(Referente del Programa)

Diferentes instituciones aparecen en ese momento como interlocutores de esta política estatal, y el barrio como el espacio preferencial de anclaje de las mismas.

Este proceso de territorialización de las políticas estatales debe inscribirse también en el marco del denominado “Programa de descentralización y modernización municipal” llevado adelante por el municipio rosarino desde el año 1995, tendiente a la desconcentración administrativa – en este sentido, presentándose como “*más eficaz*”- y asentado sobre las bases de una “*fuerte orientación al ciudadano*” que propiciaba su mayor participación “*en la toma de decisiones que suponen soluciones a sus propios problemas*”¹³. La relevancia que adquiere el espacio local o municipal en este período histórico viene dada tanto por la crítica realizada a la “ineficacia” de los estados centralizados como por los efectos de las políticas neoliberales que, al ampliar y profundizar los procesos de pauperización de vastos conjuntos sociales, produjeron una reorientación de las políticas sociales hacia los territorios (Annunziata, 2011).

Así, el Programa Joven, al configurarse como tal, se apoya en una historia sedi-

13 La experiencia de la descentralización en Rosario. Visión, Proyecto y Realidad de un modelo de ciudad (2009). Documento de Divulgación, Municipalidad de Rosario.

mentada que remite a distintas iniciativas estatales en los territorios y en diversas prácticas de los agentes ligadas a las mismas.

Otro antecedente importante de las iniciativas municipales en los barrios de la ciudad la constituye el Programa Crecer, que desde 1997 se venía desarrollando en los territorios a través de sus Centros¹⁴, espacios ubicados en barrios “de mayor vulnerabilidad” destinados a la “atención integral de familias vulnerables y excluidas”¹⁵. Centros que, durante el año 2010 pasan a ser denominados Centros Territoriales de Referencia y en los cuales ancla el Programa Joven en la actualidad.

TRANSFORMACIONES SOCIOURBANAS Y PROGRAMA JOVEN

Nos interesa aquí profundizar en los sentidos que le otorgan a los territorios los diversos agentes así como en algunos aspectos de las prácticas que se despliegan en relación a los mismos. En este punto, lejos de entender a los territorios como un simple espacio físico donde se despliega la acción social, pretendemos aproximarnos a los mismos desde su producción social e histórica.

En el caso del Programa que nos ocupa las *representaciones del espacio* (Lefebvre, 1991) que se producen desde los agentes estatales refuerzan la idea de un Estado que debe “ganar” presencia en los territorios:

Entrevistado: Todas nuestras propuestas [se refiere a las de la Dirección de Políticas de Juventudes] lo que buscan es ir ganando mayor territorialidad en todos los distritos de la ciudad.

(Funcionario Municipal)

Esta necesidad de mayor presencia del Estado en los territorios se jerarquiza en función de la delimitación de lo que los funcionarios denominan “barrios priorizados”. Los mismos se configuran como tales a partir de un informe realizado en conjunto a nivel provincial y municipal donde se ponderan algunas características de los territorios tales como “la complejidad de lo social y la inseguridad”, tal como nos

14 El Programa “Crece” se inició en Rosario en el año 1997. Su “antesala” fueron algunos jardines maternales, el programa materno infantil de la Nación denominado Promin y los Centros de Desarrollo Infantil que nacieron en conexión con Unicef y el Banco Mundial. El Programa estaba destinado a la atención de niños de entre 2 y 5 años y sus familias. Los “Centros Crece”, hoy Centros Territoriales de Referencia (33 en total), están localizados en barrios vulnerables de la ciudad, constituyendo para las autoridades “un primer nivel de intervención preventivo de la marginalidad”.

15 <http://www.rosario.gov.ar/sitio/lugaresVisual/verCentrosCrece.doc>

relata un funcionario. En principio y en acuerdo con la provincia se seleccionan cinco barrios priorizados a fin de promover en ellos el trabajo intersectorial coordinado por el Gabinete Social de la Provincia¹⁶. Luego se amplía a quince a partir de la solicitud del municipio.

Los “barrios priorizados” o “zonas rojas”, como los denominan algunos funcionarios, son objeto de diversas intervenciones por parte del Estado. Las mismas se plasman en trabajos de obra pública e infraestructura barrial, y, en lo que respecta a los Centros Territoriales de Referencia supuso la ampliación de la franja horaria de apertura de los mismos con diferentes propuestas de talleres para jóvenes y adolescentes. En el caso de algunos territorios, donde aún no estaba presente, se planificó la presencia del Programa Joven.

La caracterización de determinados territorios como “barrios priorizados” pareciera atribuir cierta homogeneidad común a todos. No obstante, en la práctica cotidiana de los agentes vinculados al Programa, supone diferenciaciones que deben ser consideradas para definir intervenciones y actividades en los mismos:

Entrevistado: Las estrategias se van pensando a la medida, de acuerdo a cada territorio.

(Referente del Programa)

Entrevistada: Cada territorio es un mundo aparte (...) los perfiles de los educadores también se piensan de acuerdo al territorio.

(Funcionaria Municipal)

Estas diferenciaciones que se realizan entre territorios se han visto reforzadas por “otras delimitaciones” que se configuran en los espacios barriales, que se entrelazan con la acentuación de los procesos de desigualdad social que describiéramos más arriba y que actúan en la práctica acotando los límites de los territorios a espacios cada vez más reducidos.

Entrevistada: Los distritos [se refiere a los Centros Municipales de Distrito] han quedado grandes, debemos hacer una gestión barrial.

(Funcionaria Municipal)

16 El Gabinete Social se crea a nivel Provincial en el año 2008. Desde 2012 su objetivo se presenta como “definir los lineamientos estratégicos en materia de política social en el territorio provincial para promover el acceso universal de todos los santafesinos y santafesinas a los derechos fundamentales”. Del Gabinete participan distintos Ministerios y se encuentra coordinado por el Ministerio de Desarrollo Social.

Estas “otras delimitaciones” aparecen mencionadas por los agentes como “fronteras” internas de los territorios. Las mismas se configuran a partir de itinerarios diferenciales que construyen los sujetos que habitan estos espacios sociourbanos y que propician determinadas formas de circular y habitar los mismos. Construidas a partir de la conjunción de diversos elementos estas “tramas socioterritoriales” suponen procesos de diferenciación de los conjuntos sociales donde la desconfianza y el aumento de las conflictividades internas se han convertido en parte de la vida cotidiana para los vecinos. En este sentido, una educadora nos relata:

Entrevistada: Hace no sé cuanto tiempo, más o menos un año, año y medio empezamos a escuchar información acerca de que este barrio se estaba poniendo complicado. Es un barrio muy chiquito, que a veces ni aparece en el mapa (...) serán ocho manzanas más o menos. Y un poco más allá está el otro barrio, que es un asentamiento totalmente irregular, que es un rectángulo... La mayoría de las casas son de chapa y hay una pobreza bastante estructural diferente a la de acá. Los pibes de allá no llegan acá... Allá hay una población delictiva bastante pesada y complicada. Los pibes del otro barrio vienen y generan arrebatos, entonces la gente de acá se encierra.

(Educadora)

También los relatos de los jóvenes dan cuenta de la preocupación por la violencia y el peligro presentes en los territorios donde viven. Esta cotidianeidad aparece modelando las experiencias de los jóvenes que allí residen. Pareciera alterarse el antiguo sentido que el espacio “de uno” comportaba y lo que se enfatiza es una percepción de “peligrosidad interna” que redefine prácticas e interacciones de la vida cotidiana, la rutina diaria del encuentro con los pares (Sanchez, 2004) y la propia construcción de grupalidades.

Entrevistador: ¿Y hacen alguna otra actividad además de venir al CTR?

Entrevistada: Yo hacía hockey el año pasado

Entrevistador: ¿Y... no hacés más este año?

Entrevistada: Voy a empezar de vuelta pero era todos los días y aparte era a las nueve de la noche hasta las diez, tenía que ir en colectivo.

Entrevistador: ¿Queda lejos?

Entrevistada: Para mí sí, queda pasando el parque sur, iba con una amiga igual pero era peligroso, igual teníamos palos, pero igual mi mamá siempre estaba preocupada...

(Joven que participa del Programa)

Entrevistada: Sí, antes no era nada, ahora son todos, todo se ve, todo, no se puede

creer, son todos, acá están todos locos, se matan por nada.

Entrevistador: ¿Y tus amigos?

Entrevistada: Sí, tengo un par que andan en eso...pero todo bien, yo no hago nada malo y yo los quiero como los quiero a todos mis amigos, pero sí... salimos, juego con ellos y ya está, pero no estoy mucho, no estoy con ellos, yo me quedo en la puerta de mi casa con mis amigos que no andan en eso, que no se drogan y todo, otra cosa no, pero sí tengo muchos amigos que andan en eso, y te da lástima verlos, lo que uno ve, están perdidos ellos.

(Joven que participa del Programa)

La segregación urbana, con sus especificidades, se traduce así en mayores dificultades para acceder a determinados circuitos –educativos, recreativos-, y también en más interacciones con la violencia y la desprotección.

En tal sentido, esto también se expresa a nivel de la implementación del Programa Joven, siendo otro de los aspectos que se considera al momento de planificar los espacios donde se realizarán las intervenciones:

Entrevistadora: ¿Y esta intervención porque se realizó en la escuela y no en el CTR que está aquí cerca?

Entrevistada: Y, en realidad porque aunque no es tan lejos [el CTR se encuentra a siete cuadras] no hay una real circulación de los jóvenes de un barrio a otro (...) hay un problema de bandas, no podés cruzar los barrios así como así.

(Funcionaria Municipal)

Así, las intervenciones del Programa se van concretando en espacios barriales que son cada vez más acotados debido a las delimitaciones que van imponiendo las “fronteras internas” del territorio. Esta cuestión es problematizada por algunos referentes:

Entrevistada: Esto tiene que ver con cómo se piensa un territorio globalmente y además, a partir de la circulación en ese territorio. Porque a veces nuestras prácticas terminaban reproduciendo la guetización que se genera por los propios límites que forman los circuitos delictivos, las bandas...

(Referente del Programa)

FRAGMENTACIÓN DE LOS TERRITORIOS Y ECONOMÍA DEL NARCOMENUDEO

La problemática de los circuitos delictivos, asociados principalmente al narcomenudeo es referenciada por la mayoría de los agentes entrevistados. Los mismos aparecen disputando el espacio sociourbano al Estado y a las organizaciones territoriales. De ahí que se modifican también las prácticas de los agentes del Programa:

Entrevistado: Una calle te divide tal barrio con tal otro y vos no podés pensar en una circulación con jóvenes de diferentes lugares. Yo creo que eso de las múltiples fronteras territoriales es algo que al momento de pensar propuestas más integrales, es re difícil porque terminás poniendo en peligro la intervención en sí, que sería de última lo de menos, terminás poniendo en peligro la vida no solo del educador sino de los pibes porque están marcados, porque no se puede. También hay toda una cuestión tácita de algunos CTR que saben hasta tal territorio entran y hasta tal territorio no se entra, como que hay acuerdos si se quiere vecinales, por así decirlo, y bueno yo no te jodo y vos no me jodas a mí, no me tiroteas el CTR o el Centro de Salud, qué sé yo. Eso pasa y yo creo que es uno de los impedimentos más fuertes y obviamente que el común denominador de esa frontera es la violencia. La violencia y los pibes obviamente como rehén de toda esa economía delictiva que además es muy atractivo para el propio pibe porque vos imagináte, en capacitación en oficio al pibe nosotros le pagamos la beca, le pagamos el curso y le pagamos el viático. Si vos sumas todo eso, el Municipio estará invirtiendo por pibe, no sé a lo sumo \$800, \$900 por mes, cuando al pibe por andar en drogas o en tal o en cual cosa le pagan 200, 300 pesos por día, con lo cual es prácticamente muy difícil competir con eso.

(Funcionario Municipal)

Entrevistada: Pedro [refiere a un referente de otro programa] hace cuatrocientos cincuenta años que está con un Programa estatal en aquella zona. Hace dos años atrás lo robaron y dijimos: la verdad si ya le robaron a él estamos en una situación muy complicada. Porque aparte es un tipo que hace años que venía recorriendo el territorio y que lo conocía todo el mundo, entonces eso es lo que me parece como el punto de decir, bueno, no nos confiemos. No nos confiemos, vayamos despacio, acompañémonos, no retrocedamos pero tampoco vayamos a poner la cabeza como para que alguien salga complicado de ahí. Por eso también las intervenciones se tienen que pensar muy bien porque ya no es solamente que camines por la calle. Hay que ver cómo, cuándo y de qué manera la caminás...

(Funcionaria Municipal)

Asimismo, al interior de los anclajes las prácticas de los mismos educadores, en algunos casos, se ven restringidas:

Entrevistada 1: Nosotros a la mañana salimos, a la mañana es más suelto.

Entrevistada 2: Salir a la tarde es otro barrio, una cosa totalmente distinta...

Entrevistadora: ¿Por qué decís que es otro barrio?

Entrevistada 2: Es otro barrio, hay otra gente, son otras sensaciones. Las mismas vecinas nos dicen: "no, no salgan porque ayer hubo allanamientos y hoy están todos revolucionados, no salgan porque está la policía" (...) Te das cuenta, el barrio cambia, no hay gente. Cuando pasa algo a la noche o a la mañana no hay gente afuera (...). Cuando vos ingresás a los pasillos a la mañana encontrás a muchos trabajadores, amas de casa haciendo mandados... va alguien a la escuela... es otro movimiento. Ya después de las doce, ya están más las banditas, se ven los chicos en la puerta de los pasillos...

Entrevistado 3: Pibes más grandes

Entrevistada 2: Que te miran con caras, son más cuestionadores en sus miradas, en sus posiciones... Es otro barrio, como si fuera otra gente que lo habita...

(Educadores)

Educadora: El bunker¹⁷ está identificado y sabés dónde está, y sabés quién está... entonces vos estás jugando con los pibes a la pelota y ves que circulan y que van al bunker y que son los soldaditos calzados¹⁸. Están jugando a la pelota y sacan el arma y la ponen al lado. Como que hay una cosa bastante insegura y peligrosa a la hora de ponernos a trabajar.

(Educadora)

Esta problemática urbana, si bien no es novedosa, se ha acentuado en los últimos años¹⁹. A partir de los dichos de los entrevistados se podría pensar a modo de anticipación hipotética que la economía del narcomenudeo fragmenta los territorios no sólo a nivel espacial, generando prácticas de evitación de determinados espacios sociourbanos, sino también a nivel de las temporalidades cotidianas, condicionando los momentos en los que se puede circular por los mismos, lo cual genera nuevas conflictividades en los territorios.

Según relata un educador, esta situación es vivenciada dramáticamente por algunos vecinos, quienes caracterizan la situación como de "ausencia de ley":

17 Edificaciones precarias donde se comercializa la droga en los barrios.

18 "Calzados": La expresión refiere a que portan armas de fuego.

19 Varios entrevistados refieren que aproximadamente en los últimos cinco años esta problemática ha recrudecido en los barrios. Asimismo, la temática del narcotráfico ha cobrado gran visibilidad en los medios periodísticos de la ciudad e incluso a nivel nacional en los años 2012 y 2013.

Entrevistado: Algunos vecinos dicen que es hasta que algún delincuente se haga el referente de la zona y que imponga sus reglas. Hasta eso nos comentan.... Porque hay puestos de drogas por varios lugares y hay enfrentamientos entre ellos, y hay algunos vecinos que dicen "acá se van a plantear las cosas de dos maneras: o la policía nos mata a todos o bien tiene que venir un puntero de estos más gordo e imponer sus leyes acá adentro..."

(Educador)

Como expusimos anteriormente, la implementación del Programa Joven a escala barrial no puede ser comprendida sin tener en cuenta este conjunto de procesos que van configurando las cotidianeidades de los territorios. En ese sentido, las fragmentaciones que se producen a nivel sociourbano, con los consecuentes procesos de conflictividad que van generando tienen una incidencia directa en las prácticas concretas de los diferentes sujetos que conforman el Programa.

LOS JÓVENES QUE PARTICIPAN DEL PROGRAMA Y "LOS QUE NO LLEGAN"

Las fragmentaciones sociourbanas descriptas previamente también dan cuenta de una multiplicidad de jóvenes que habitan en los espacios barriales. ¿Quiénes son los que participan del Programa? ¿Quiénes no? ¿Cómo se los caracteriza?

El Programa despliega sus actividades en varios anclajes en la ciudad de Rosario. Varios se encuentran en los denominados "barrios priorizados" y otros en diferentes enclaves de pobreza urbana. Si bien el Programa siempre realizó sus anclajes en estos contextos, los agentes reconocen que en los mismos algo ha cambiado. En sus discursos hacen referencia a las "economías delictivas" y el "narcotráfico" como dimensiones que hoy signan la dinámica de los territorios y atraviesan la vida de los jóvenes que allí habitan:

Entrevistada: En el 2004 nos encontrábamos con jóvenes que no sé si es la manera más correcta de plantearlo pero había tela, eran jóvenes que hacía un año habían dejado la escuela, hacía un año y medio, era otra la familia... (...) si vos me decís "¿cómo eran los jóvenes?", estaban menos quemados. Ahora ves a jóvenes más quemados. O sea los pibes que yo tenía te escribían una oración con ciertos conectores, (...) hoy hay algunos pibes que no pueden construir una oración. Estamos hablando de que están en grados de analfabetismo. Entonces creo que se han pauperizado mucho más o profundizado cuestiones.

(Referente Programa Joven)

Entrevistada: Ya no son los jóvenes de cuando yo trabajaba en el Programa, ya son jóvenes mucho más desafiados, empobrecidos subjetivamente, con todo lo que es la impronta de las adicciones, del narcotráfico, de las economías delictivas. Es otro escenario.

(Funcionaria Municipal)

Estas transformaciones han interpelado fuertemente a los agentes del Programa en relación a diferentes cuestiones. Nos interesa destacar aquí una de ellas, que refiere a las alternativas que se plantean en torno a los jóvenes y las modalidades diferenciales en que se resuelve su participación en el Programa.

En primer lugar debemos destacar que las concepciones y prácticas de los agentes sobre los jóvenes que habitan estos contextos signados por la desigualdad no son homogéneas. Sin embargo, en este punto retomaremos sólo un conjunto de las mismas que se presentan hegemonizando el discurso de los agentes y que nos resulta de interés destacar por algunos anudamientos que realizan²⁰.

Advertido esto, nos centraremos en aquellas concepciones de los funcionarios, referentes y educadores sobre los jóvenes que "llegan" y "no llegan"²¹ a los anclajes del Programa Joven. Es decir, aquellos jóvenes que participan del Programa y quienes, por motivos diversos, no forman parte del mismo.

Si bien ambos grupos de jóvenes son igualmente caracterizados como "desafiados", "con escasa referencia institucional", "sin sostén familiar", "muy solos", "sin herramientas simbólicas", los que "llegan" se caracterizan por poder acatar normas:

Entrevistada: El que llega es porque acepta las normas de la institución, por eso llegan (...) La institución, al tener un modo de funcionamiento el que ingresa tiene que ingresar de cierto modo. No puede ser tan caótico.

(Referente CTR)

Entrevistada: No es lo mismo trabajar con grupos más complejos que con grupos que tienen quizá una cuestión un poco más instalada, algunos pisos para poder continuar... y con estos hay que construir pisos ¿no?

(Referente PJ)

En el polo opuesto, aquellos que "no llegan", asociados a la delincuencia, al narco-

²⁰ Al hacer esto estamos dejando de lado un conjunto de concepciones y prácticas que, si bien aparecen de manera más subterránea, al ir en sentido contrario de las aquí presentadas pueden ser transformadoras de las mismas.

²¹ Tomamos aquí las categorías sociales usadas por los agentes.

tráfico, al “*estar en las esquinas*” son representados como necesitando de otra clase de “*intervención*”.

Entrevistada: Nosotros lo que planteábamos es esto del perfil del joven a quién iba a estar orientada esta intervención de Programa Joven, porque tiene que ser un joven en el cual pueda sostener espacios socio educativos, que pueda mantener días, horarios, ciertas normas que el propio espacio y el profesor también pueda coordinarlo, no es un pibe que pueda estar consumiendo y el Profe va a estar dando clases, por eso el perfil del joven de esta intervención es un perfil de un joven que pueda tomar espacios socioeducativos y sostenerlos, no es la misma intervención que se pueda hacer con los pibes que están en las esquinas y que están en otra cosa, son dos intervenciones diferentes.

(Educadora)

Entrevistada: Yo decía antes, los que estaban en esto de circuitos delictivos o demás, no están llegando a hacer nada... no hay nada de lo que nosotros les ofrecemos ni de lo que les ofrezca el mini equipo²², que finalmente lo que les ofrece el mini equipo termina siendo, o venir acá, o una capacitación en oficio del centro de la juventud, o el plan “Jóvenes por más y mejor empleo” de Nación²³.... o demás... No hay otra cosa para esos pibes, yo ya ni... realmente no se que sería para esos pibes, por ahí es eso parece que lo pensamos todo el tiempo y es muy difícil....

(Educadora)

Estos jóvenes que “no llegan” al Programa, y que, tal como plantean las educadoras, parecieran no poder constituirse en objeto de intervención de la “mano izquierda del Estado”²⁴ (Bourdieu, 1999: 162), constituyen uno de los principales, sino el principal, interrogante ante el que se encuentra el programa en el momento de realizar este estudio.

²² Se trata de una intervención municipal que depende de las Secretarías de Promoción Social y de Salud.

²³ Refiere al Programa “Jóvenes con más y mejor trabajo” que depende del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años.

²⁴ Bourdieu utiliza dicha expresión para hacer referencia a aquellos agentes estatales (“policías y magistrados subalternos, asistentes sociales, educadores, maestros y profesores”) que forman parte de diversos programas sociales que vienen a mitigar las consecuencias de las políticas de quienes constituyen “la mano derecha” del Estado (“tecnócratas del Ministerio de Economía, los bancos privados y públicos y los gabinetes ministeriales”).

CONSIDERACIONES FINALES

Nos interesó aquí explorar los procesos que han transformado a las ciudades y a sus espacios sociourbanos en las últimas décadas, intentando poner en diálogo este conjunto de transformaciones con la política pública que aquí nos ocupa, el Programa Joven. En ese sentido, describimos cómo las dinámicas de fragmentación territorial imprimen en el programa una lógica de mayor focalización, acotándose las intervenciones a espacios barriales cada vez más reducidos. En los últimos años, y estrechamente vinculados a la expansión de los negocios del narcotráfico, los procesos de fragmentación socioespacial se han profundizado, así como también se han acentuado distintas formas de violencias. Esta situación ha generado incertidumbre y perplejidad al interior del Programa, que se pregunta tanto por sus modalidades de intervención en los espacios barriales desestructurados por múltiples fragmentaciones, como por la manera en que debe abordar el trabajo con aquellos jóvenes que han sido impulsados a integrarse a las redes del narcotráfico.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2000) "Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural" en Achilli, E y otros *Escuela y Ciudad. Exploraciones de la Vida Urbana*. Rosario, Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos y UNR Editora.
- Achilli, E. (2005) *Investigar en Antropología Social*. Rosario, Laborde Editor.
- Alayón, N. y Grassi, E. (2004) "El ciclo neoliberal en Argentina. La asistencialización de la política social y las condiciones para el desarrollo del trabajo social" en Ferguson, I. y otros *Globalisation and Social Work: perspectives from de left*. London, Routledge.
- Annunziata, R. (2011) "Apostando a lo local: la "democracia de proximidad" en el Municipio de Morón" en Alegre, P. y otros *Las izquierdas latinoamericanas. De la oposición al poder*. Buenos Aires, Clacso - Ciccus.
- Bourdieu, P. (1999) *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Lefebvre, H. (1991) *The production of space*. Blackwell Publishers, Cambridge.
- Magistris, G. (2013) "La territorialización de la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la provincia de Buenos Aires". Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires: disponible en <http://sociologia.studiobam.com.ar/> Fecha de la consulta: 12/02/13
- Minujin, A., Kessler, G. (1995) *La nueva pobreza en la Argentina*. Buenos Aires, Planeta.
- Montesinos, P. y Pallma, S. (1999) "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia" en Neufeld, M.R. y Thisted, A. *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.
- Sánchez, S. y Bernardi, G. (2006) "Procesos de concentración espacial de la pobreza urbana. Retrato de una configuración" en Achilli, E; Cámpora, E; Giampani, L.; Sánchez, S.; Shapiro, J. *Memorias y experiencias urbanas*. Rosario, UNR editora.
- Santillán, L. (2008) *Trayectorias educativas y cotidianidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires
- Wacquant, L. (2012) *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y estado*. Buenos Aires, Siglo XXI

DOCUMENTOS CITADOS:

- Documento interno de la Dirección de Juventudes.
- Documento "20 años de políticas de Juventud" Centro de la Juventud, Municipalidad de Rosario, 2010.
- Plan Integral de Juventud Rosario+Joven. Centro de la Juventud. Municipalidad de Rosario. En: <http://rosariomasjoven.org.ar>
- Documento "La experiencia de la descentralización en Rosario. Visión, Proyecto y realidad de un modelo de ciudad" (2009) documento de divulgación de la Municipalidad de Rosario.

LA "INFANCIA" EN LA SOCIEDAD DE LA TECNOCIENCIA, GLOBALIZADA Y POSMODERNA EN LA ERA DEL CONSUMO NEOLIBERAL

Marcela Araceli Zarich

RESUMEN

Al pensar en la idea de 'infancia', una reflexión sobre la sociedad de consumo se hace indispensable. El Mercado somete violentamente cualquier obstáculo desfavorable a sus propósitos. El neoliberalismo globalizado disemina sus propias reglas y condiciones para la construcción de subjetividades, reproduciendo sentidos que le son necesarias para su propio sustento: una idea específica de niño y de madre, fragmentando historia y vínculo.

PALABRAS CLAVE: Infancia – Maternidad - Sociedad de consumo – Neoliberalismo – Fragmentación

ABSTRACT

When we talk about the idea of 'childhood', a reflection on the consumer society is essential. The Market violently subdue any obstacle against its goals. The globalized neoliberalism spread its own rules and conditions for the construction of subjectivities. The neoliberal cosmogony supports itself by disseminating its own meanings -a specific idea of child and mother-, fragmenting history and bond.

KEYWORDS: Childhood – Maternity – Consumer society – Neoliberalism - Fragmentation

HABÍA UNA VEZ...

Sostenemos que los primeros años de vida de un ser humano son fundamentales para su desarrollo posterior, así nos acostumbró a pensar el psicoanálisis; consideramos, además, la determinación múltiple que impacta al infante, no sólo la influencia familiar, sino también el entorno social que infiltrándose por entre sus cercanos guardadores, llega al pequeño desde el comienzo mismo de su vida, llega desde su historia, que comenzó mucho tiempo atrás.

Un niño nacido en un suburbio de alguna capital sudamericana seguramente será muy distinto a otro, nacido en alguna casona lujosa de algún barrio residencial del primer mundo. Una madre de catorce años, que vive en la calle y manda a su hijita a pedir limosna a la esquina del semáforo, seguramente, no proveerá de los mismos significantes que los de una madre que sueña con comprar el vestido de 15 años de su hija, en Rodeo Drive. Aunque, quizá, ambas quieran hacerla participar del mismo concurso de baile, para que aparezca en televisión y se convierta en una *top model*.

Un niño apropiado por la dictadura cívico-militar -que se instauró en Argentina mediante un golpe de Estado, en 1976 y hasta 1983-, y que no sabe aún quién es; otro, su hermano, un nieto recuperado; destinos que difieren de acuerdo al baño social y familiar recibido, baño simbólico ó transgresión que posibilita o impide.

Pensamos también en la potencia creadora del deseo humano, que puede desatar el complejo nudo que lo sujeta a lo que no decidió. Las alas del deseo pueden hacer volar hacia un porvenir inesperado.

Se les repetirá aún cuarenta o cincuenta veces la lección antes de que se despierten; y lo mismo el jueves y el sábado [...] el acondicionamiento sin palabras es grosero y rudo, no puede hacer captar las distinciones más finas, no puede captar las normas de conducta más complejas. Para eso son necesarias las palabras, pero las palabras sin razón. Hipnopedia, en suma. (Huxley, 1958:943)

Múltiples hebras hacen de sostén a un niño; Otro lo sostiene al nacer; cae y grita; grito que explota en el vacío del despojo insoportable; grito que viene a llenarlo y que es oído por su madre como una llamada; pequeño malentendido inaugural que transformará al grito en demanda. Nido y soporte, entretejido Borromeo, condición de que alguien pueda surgir allí. Matriz posibilitadora a desplegar la subjetividad. Para pensar la infancia, la pregunta por la madre, nos parece indispensable.

El momento histórico que reciba su nacimiento lo afectará asimismo desde antes aún de su llegada; los padres y madres, de acuerdo a la época y contexto social, tendrán a su disposición un abanico de opciones en las que irán ubicando al infante.

Desde una variedad particular de nombres para el nuevo ciudadano, el nombre de la bisabuela, el del calendario o el de un cantante; una determinada costumbre o moda obstétrica que decidirá el modo de parirlo; combinada con una particular situación económica que dispondrá la institución que en la que tendrá lugar el acontecimiento: una coqueta clínica especializada, un hospital público o su propia casa; una determinada variedad alimenticia con la que crecerá, desnutrido, obeso, saludable o descuidado. Innumerables huellas de su tiempo irán marcando particularidades no elegidas.

En los humanos, advertía Freud, no hay instinto materno. No hay objeto ni meta de pulsión predeterminada; el malentendido materno convierte el grito de urgencia -que se despegue de la visión aún ciega- en demanda, generando el pasaje al lenguaje. Luego, la mirada materna contorneará el cuerpo del infante taponando las fisuras del universo auditivo. Un verdadero 'cuerpo a cuerpo'. Sus cuidados y los objetos ofrecidos harán de respuesta a la demanda. La repetición convertirá al suceso en experiencia.

Por otra parte, en lo más íntimo de la constitución familiar, nos encontramos con la paradoja fundante de que, cada niño o niña, inmerso en el nido que fue preparado solo para él o ella se arma el mismo escenario que el del clásico mito griego. Atravesando los milenios y enclavado en la misma encrucijada, se pronuncian algunas de Aquellas palabras; palabras que lo preceden, y de las que sólo exclamará, las que lo representen, convirtiéndolo en el protagonista de su propio complejo, reeditándolo para sí.

Se rearma, entonces, el drama constituyente, en el que cada quien se ubica en el particularísimo lugar en que lo deja la elección de entre largas series de posibles ideas, ideales, identidades, identificaciones y diferencias, particularidades y singularidades, llegando a lo que se suele llamar 'lo propio' de cada uno, que parece querer nombrar, aquello que nos distingue del otro. En la escena universal, cada cual se ubica en un lugar único que, cada vez, se vuelve a inaugurar.

Presencia, atención, contacto físico, mirada, voz, acciones primeras de la madre, acciones a las que también apunta la lógica del Mercado, promoviendo allí subjetividades apropiadas a la segmentación y homogenización de la demanda: niños-consumidores-autónomos y adultos-consumidores-proveedores de objetos. Cámaras y monitores para cuidar al bebé, cursos de inglés a partir de los primeros meses de vida, arneses para sacar a pasear a los niños, miríadas de productos para la infancia, tomada a su vez como mercancía.

Consideramos a la infancia como el período aquel en que más que ningún otro, se pone de relieve la complejísima trama de que se trata el complejo de Edipo, con la específica historia familiar en que ese niño es concebido, en el determinado momen-

to y lugar en que esto ocurre. Desde el momento en que se habla, las palabras de la familia bañan a la cría humana, bautismo que lo transforma en hijo. Baño de lenguaje emergiendo de su propia historia, inconciente estructurado como lenguaje, desde donde podrá comenzar a balbucearse el sometimiento y la resistencia.

"¡CAVAR, CAVAR, CAVAR DE SOL A SOL!"¹

Expresa Haraway (1995):

[...] quisiera decir que las formas específicas de las familias se relacionan dialécticamente con formas del capital y con sus concomitantes políticos y culturales. Aunque vividas de manera problemática y desigual, las formas ideales de estas familias podrían resumirse como (1) la familia de núcleo patriarcal, estructurada por la dicotomía entre lo público y lo privado y acompañada por la ideología burguesa blanca de esferas separadas y por el feminismo burgués anglo-estadounidense del siglo XIX; (2) la familia moderna condicionada (o puesta en vigor) por el estado del bienestar y por instituciones como el salario familiar, con un florecimiento de ideologías heterosexuales afeministas, incluyendo sus versiones radicales representadas en el Greenwich Village alrededor de la primera guerra mundial; y (3) la 'familia' de la economía de trabajo casero con su estructura oximorónica de hogares con cabeza de familia femeninos y su explosión de feminismos y la paradójica intensificación y erosión del propio género. [...] Mientras la robótica y las tecnologías afines lanzan a los hombres al desempleo en los países 'desarrollados' y exacerban la imposibilidad de crear puestos de trabajo masculinos en el 'desarrollado' del Tercer Mundo, y mientras la oficina automatizada se convierte en la norma incluso en países con abundante oferta de trabajo, la feminización del trabajo se intensifica. (p. 286)

¹ Estribillo de la canción cantada por los siete enanos, mientras trabajan, en la versión cinematográfica de *Blancanieves y los siete enanitos*, primer largometraje de Walt Disney, de 1937. Según algunas versiones el cuento está basado en una historia real, transcurrida en 1750 aproximadamente; en cuanto a los enanitos en cuestión, parecen haber sido, en realidad, pequeños niños envejecidos por la inapropiada y dañina labor de mineros que realizaban. El texto de la canción es más interesante aún, considerando que eran niños:

"¡Cavar, cavar, cavar, cavar en la mina quiero yo! ¡Cavar, cavar, cavar, cavar!, no acabas nunca, no! Quien cava más, muy rico es, si tu pico das al derecho y no al revés. ¡Y al cavar...! ¡...con afán...! ...otros mil diamantes más!. ¡Cavar, cavar, cavar de Sol a Sol!. Más todo puedes arruinar, si pierdes el control. Diamantes hay un buen montón...y rubíes miles, y un millón...y sin saber por que razón... ¡Cavamos con ilusión!"

Los segundos momentos recobran retroactivamente a los primeros. La repetición requiere tiempo, tiempo de carretel, de juego. El estilo y la organización del tiempo es uno de reflejos de la sociedad. Y una nueva temporalidad se presenta en el paradigma informacional. Cultura de lo eterno y de lo efímero. El tiempo cultural atrapado por la temporalidad tecnológica. No se trata únicamente del dinero como meta en las actividades remuneradas, sino de su transformación en una experiencia plana y pobre: ¿cuánto se gana en ese tiempo? ¿Cuánto se pierde? El tiempo ocioso, se llena de actividades de interés monetario: cine, Shopping, casino, cable, transformadores de espacios en atemporales y globales. Lógica neoliberal del capitalismo que modifica el sentido del tiempo y del espacio, y las relaciones humanas. Tiempo de trabajo; trabajo para ganar dinero, con el cual obtener objetos, lugares y hasta escenas, para compensar el tiempo del que no se dispone. "El espectáculo no conduce a ninguna otra parte salvo a sí mismo". (Debord, 2008:42).

Una mujer-madre que trabaja debe ingeniárselas para llevar a cabo las diversas funciones que acomete, las más de las veces sola. Sin embargo, y a pesar de lo exitosa que pueda resultar se genera un profundo sentimiento de culpabilidad, en relación a su trabajo, que debe interrumpir, rechazar o desatender para hacerse cargo de sus hijos e hijas. Y culpabilidad hacia sus hijos, porque trabaja.

Entendemos que el poder hegemónico intenta dismantelar cualquier conquista lograda por cualquier movimiento que intente resistir a su opresión. En el caso de los derechos de las mujeres, el desarrollo personal por fuera de sus funciones hogareñas y maternales, atravesadas por la expansión laboral, "la feminización del trabajo", deja un flanco fragilizado a dicho poder. Sostenemos que el neocapitalismo, en su actual vertiente tecnológica, *aggiornado* detrás de los derechos recientemente adquiridos por diversas minorías, y a través de múltiples operaciones, corroe y devasta el núcleo más frágil, y a la vez más potente, germen del futuro de la humanidad: el vínculo con los hijos y las hijas. Su rumbo tendrá siempre consecuencias riesgosas y trascendentes.

Consideramos que la lógica neoliberal promueve una verdadera alteración de los vínculos, un vaciamiento de la función, atrayendo al deseo de maternidad de las mujeres hacia el circuito del ansia consumista. Así, el deseo de tener un hijo o una hija pareciera perder consistencia simbólica, circulando metonímicamente como un objeto más de entre todos los que nos ofrece el Mercado, francos ataques al Lazo Primero. Antes una mujer 'debía' ser madre; hoy la maternidad es sólo uno de los tantos deberes a cumplir. No parece haber cambios en relación al deseo.

La exigencia laboral va rápidamente infiltrándose y conquistando la vida de la mujer –al igual que la del hombre– transformándose en el núcleo avasallante de un desajuste vital. Acaso ¿podríamos dejar de trabajar? ¿Deberíamos? La marginación,

la miseria, la enfermedad y el hambre, la muerte, acechan a los desocupados o subocupados. Sabemos del atroz destino de los niños y niñas nacidos en hogares que han quedado por fuera del circuito productivo. Pero el Mercado no arremete sólo contra los que no le sirven como engranaje a la maquinaria del consumo.

La lógica prepotente del Mercado embiste contra los lazos familiares y amorosos mercantilizando las relaciones, restándoles responsabilidad hacia el otro, en el que la maternidad deja de estar movida por el deseo; se entromete, invade y pauta el proceso de tal modo, que en el ideario neoliberal, maternidades cada vez más tardías, planificación con años de anticipación reguladas por plazos laborales, congelamiento de óvulos 'para cuando tenga tiempo disponible', alquiler de espermatozoides con antecedentes genéticos incluidos, para todos los gustos, son moneda corriente.

La maternidad es propuesta como un ítem más en nuestra lista infinita del 'deber tener', cosificación del recién venido, imperativo del capitalismo tecnológico y biopolítico en el sentido foucaultiano del término que refiere al poder hegemónico ocupándose de todos los fenómenos del conjunto de la población: relación con el medio, los cuerpos, la salud, higiene, natalidad, longevidad, y muerte, intentando asegurar una "regularización que consiste en hacer vivir y dejar morir." (Foucault, 2010:223).

No se trata sólo de 'ir por los pobres', se trata de un poder global, que lo abarca todo, también a profesionales, intelectuales y artistas, al decir de Marshall Berman (1997):

[...] pueden escribir libros, pintar cuadros, descubrir leyes físicas o históricas, salvar vidas, solamente si alguien con capital les paga. Pero las presiones de la sociedad burguesa son tales que nadie les pagará a menos que sea rentable pagarles, esto es a menos que de alguna manera su trabajo contribuya a "acrecentar el capital". Deben "venderse al detalle" a un empresario dispuesto a explotar sus cerebros para obtener una ganancia. Deben intrigar y atropellar para presentarse bajo la luz más rentable; deben competir (a menudo de manera brutal y poco escrupulosa) por el privilegio de ser comprados, simplemente para poder continuar con su obra. (p. 115)

'Deber tener' variados objetos, ser madre, ser exitosa, ser joven. Y a eso se abocan todos y todas, las que pueden y las que no pueden también. Las mujeres, en su mayoría, son reabsorbidas laboralmente por esta libertad obtenida que -como a los hombres-, las hace pasar de niñas-demandantes-consumidoras a mujeres-productoras-consumidoras, alejándolas del tiempo vivido y, si son madres, de sus hijos e hijas; a quienes dejan con sustitutas, que a su vez hacen lo propio; circuitos del consumo que harán funcionar el *continuum* de la serie de objetos que irán a parar al vacío de aquella ausencia originaria, vacío de objeto del deseo imposible de colmar, explota-

do sabiamente por el Mercado.

No se trata únicamente de que ellas [las mujeres] son, en los países del Tercer Mundo, la fuerza de trabajo preferida de las multinacionales de base científica que se ocupan de los productos para la exportación, especialmente la electrónica, ya que el cuadro es más sistemático y engloba a la reproducción, a la sexualidad, a la cultura, al consumo y a la producción. En el emblemático Silicon Valley, muchas vidas de mujeres han sido estructuradas en torno al empleo en la industria electrónica, y sus realidades íntimas incluyen una monogamia heterosexual en serie, la negociación de los cuidados médicos para sus hijos, lejanía con respecto a sus parientes u otras formas de comunidad tradicionales, un grado de soledad y enorme vulnerabilidad económica conforme envejecen. (Haraway, 1995:283)

No es una novedad que el sistema use cualquier elemento resistente reabsorbiéndolo para su propio sostén. El feminismo, subversivo al poder hegemónico, corrió, en parte, la misma suerte de otros tantos movimientos, siendo sus consignas re-interpretadas, banalizadas, subsumidas al discurso neoliberal-patriarcal y puestas a su servicio.

Si sólo montada entre cuerpo y psiquis, la erogenización del cuerpo del hijo y de la hija por la madre, va distinguiendo funciones específicas, a través de su voz, de sus manos, su mirada; cuando allí faltan sus caricias dibujando los caminos libidinales, y en su lugar queda una pantalla encendida -de primera marca, claro-, un micrófono ó una cámara, de alta definición; si donde estaban los cuerpos del drama universal, hay sustitución con aparatología tecnológica, donde Ello era, ¿qué habrá de advenir?

"¡A VEINTE! ¡A VEINTE! SE PUSO A VENDER..."²

...y una política que recurre [...] al miedo como movilizador fundamental: miedo a los inmigrantes, miedo al crimen, miedo a una pecaminosa depravación sexual, miedo al exceso estatal, miedo a la catástrofe ecológica, miedo al acoso. (Žižek, 2009:56)

Hoy resulta increíble que hasta no hace tanto se escuchaba cantar en ronda a las niñas canciones del estilo de la del bichito asesino y su pobre mujer. Algo cambió. Sin embargo, al mismo tiempo, vemos, que junto al rezagado repudio ante tal brutal copla, conviven sin demasiado escándalo otras escenas de igual nivel de crueldad,

2 Cancioncilla infantil: "Un bichito colorado/ mató a su mujer/ Con un cuchillito/ de punta alfiler/ ¡A veinte, a veinte!/ Se puso a vender/ las tripas calientes/ de su mujer."

sadismo y violencia, contra todos los géneros y categorías. Cientos de exitosas series, premiadas películas, y frescas comedias aptas para todo público, programas de entretenimientos, a toda hora y a través de todos los canales, de cable y de aire –con honrosas excepciones-, pueden verse a diario mostrando escenas que no debieran ser vistas ni toleradas ni siquiera por adultos. Y lo cierto es que miles de familias se reúnen alrededor de la TV, contemplando imágenes que agravan la sensibilidad, aplastan la posibilidad de reflexión y naturalizan las distintas formas de violencia. Susan Sontag (2005) expresa: "Al parecer, la apetencia por las imágenes que muestran cuerpos dolientes es casi tan viva como el deseo por las que muestran cuerpos desnudos." (p. 52)

No parece que estas 'visualizaciones' conduzcan a un mayor grado de reflexión, más vale todo lo contrario, se van estableciendo cada vez más con escenas cada vez más osadas...

Con un público casi exclusivamente infantil ó adolescente, nos encontramos con producciones en las que se pueden ver escenas de alta violencia, y pretendidamente graciosas, a la vez; algunas francamente perversas, muchas de autoflagelación y agresión. *Jackass* (2000) es un ejemplo paradigmático de ellas, ya que además de lo florido de las escenas perversas, a toda hora lo podemos encontrar, ahora también, en *You Tube*.

Max Horkheimer y Theodor Adorno (2006) describen:

"...en medio del vocerío del público, el protagonista es zarandeado como un harapo. De este modo, la cantidad de la diversión organizada se convierte en la calidad de la crueldad organizada. Los censores autodesignados de la industria cinematográfica, unidos a ésta por una afinidad electiva, vigilan escrupulosamente la duración del crimen prolongado como espectáculo divertido de la caza. [...] Si los dibujos animados tienen otro efecto, además del de acostumbrar los sentidos al nuevo ritmo del trabajo y de la vida, es el de martillar en todos los cerebros la vieja sabiduría de que el continuo maltrato, el quebrantamiento de toda resistencia individual, es la condición social de vida en esta sociedad. El Pato Donald en los dibujos animados, como los desdichados en la realidad, reciben sus golpes para que los espectadores aprendan a habituarse a los suyos." (p. 183)

Se entiende la irónica afirmación de Žižek (2009): "Mi obligación de ser tolerante con el otro significa en efecto que no debería acercarme demasiado a él, invadir su espacio" (p. 57)

Es muy importante destacar que en muchas de las series aparecidas en los últimos tiempos, las mujeres muestran una alarmante carga de agresión y violencia,

conformando un perfil femenino que nos recuerda a los más rudos y crueles personajes masculinos. Pensemos por ejemplo en la exitosa serie televisiva *Buena suerte, Charlie!* de la que tomamos este diálogo:

Gabe recibe la visita de Jo, su nueva compañerita de escuela; los niños conversan, en el living de la casa:

- «¿Qué juegos te gustan?», pregunta el anfitrión.
- «Me gustan los camiones y los guantes de box», responde la niña.
- «¿Te gustan los videojuegos?», pregunta Gabe.
- «¿Cuáles tienes?»
- «Galaxia Mortal».

Jo pregunta:

- «¿Es violento?»
- «¿¿Violento?!? El nivel 2 viene con bolsa para vomitar...»
- «Me convenciste ¡Juguemos!»³

Niñas atravesadas aparentemente por nuevos paradigmas, quedan adheridas a la violenta modalidad que denunciarnos las mujeres.

El urbanismo es la conquista del entorno natural y humano por parte de un capitalismo que, al desarrollarse según la lógica de la dominación absoluta, puede y debe ahora reconstruir la totalidad del espacio con su propio decorado. (Debord, 2008:144)

El tiempo neoliberal marca el ritmo al sistema de la educación formal; más horas, desde más temprano, para un mejor destino laboral y económico de la madre, quien no puede dejar de trabajar; con abuelas sin disposición a cuidar nietos, o teniendo que trabajar también ellas fuera del hogar. En la escuela, allí donde otrora se encontraba la 'segunda madre', los niños hoy se encuentran con docentes del nivel inicial que tienen prohibido 'tocarlos' ni aún para higienizarlos o para prestar atención de primeros auxilios, ni siquiera en caso de accidentes, bajo serio riesgo de ser acusadas de abuso. Niños que no podrán correr en los patios -ni en la calles- pero que deberán

3 Diálogo tomado de la exitosa serie televisiva, dirigida a la audiencia infantil, preadolescente, y en menor medida, adolescente, correspondiente a la emisión del día sábado 11 de diciembre de 2010, a las 19,30 hs, transmitida a través del canal de cable Disney Channel, catalogada por el canal como 'comedia familiar'. Gabe es uno de los hermanos de Charlie, tiene 10 años.

jugar con otros niños desconocidos, en las coloridas celdas de los restaurantes o en los Shopping, evitando así el aburrimiento, y de paso, no incomodar la práctica del consumo de los adultos.

Otro ejemplo, *Princesitas*, que emite por el canal de cable Discovery Home & Health, y del que hay muy poca información en la Web. Se trata de un programa en el que se realizan concursos de belleza para niñas y niños sin límites de edad mínima. Al verlo, nos preguntamos: ¿no es violento someter a una niña de 3 o 4 años a una depilación de su rostro con cera? ¿Rociarle el cuerpo con tintura colorante para lucir un bronceado caribeño, no constituye una agresión física? ¿Y forzarla a sonreír deliciosamente mientras realiza una pícara coreografía, sometiéndose a la mirada de un tribunal que la evalúa, y un público que la juzga...?

No debería resultar extraño, entonces, que aparezcan a diario noticias tales como la de aquel 'niño asesino de Liverpool' que distribuía material pornográfico infantil; o el 'niño saudí' que asesinó a su padre porque no le compró una *Play Station*; o aquel otro que mató a su familia, madre y abuelos. Ó el de Carmen de Patagones. Ó el 'pibe chorro' que nos manotea el celular en la calle...

Podríamos multiplicar muchas veces los ejemplos. Evocando a Sontag, preferimos imaginar los cambios que podrían generarse a través de una "ecología audiovisual".

"LA CIUDAD FUTURA"⁴

El porvenir es de los jóvenes [...] que son como la infantería ligera del ejército proletario, que marcha al asalto de la vieja ciudad carcomida y tambaleante para hacer surgir de su ruina una ciudad propia. (Gramsci, 2008:17)

En una localidad del Gran Buenos Aires, en un comercio de ropa juvenil, todos los sábados, un joven baila, durante horas, con movimientos rígidos y repetitivos, dentro de una vidriera, vestido con prendas que presentan sus precios, enguantado y enmascarado, simulando ser un maniquí móvil. Escena hoffmanniana. ¿Anhelo de experiencia de *deflesh*⁵, transfusión de identidad? Cuerpo consumible, sin rostro, sin identidad, como en el film *El club de la pelea* (1999), los miembros, sólo una vez muertos, adquirirían un nombre... aquí parecen transmutarse en una marca.

Vínculos que promueve el mercado, plasmado también en los productos infantiles, en los juguetes de venta masiva. Desde los 2 años a los 11, las nenas eligen sin

dudar a Barbie, la ya clásica muñeca con aspecto anglosajón; los bebetes están destinados a las menores de dos años. No hay Barbie-mamá; de su mano se ingresa al circuito mujer-profesional-sin hijos-televisiva-exitosa. Los juegos son del tipo '¿quién tiene la última Barbie?' o 'qué auto tiene Ken'. Las cunas y biberones son para los cachorros de Barbie-veterinaria. Barbie-fotógrafa, periodista, modelo, princesa, de fiesta, de noche, pasan de las profesiones a la moda, al espectáculo y su lógica. ¿Por qué se cercena la posibilidad de jugar a la mamá?

Para los varones, existen los Transformers (¿Hombres que se transforman? ¿En qué?) Hombres-robots, soldados listos para luchar y matar al enemigo (¿A qué enemigo?). Comandos de Wii presentan tradicionales juegos vinculantes con otros niños o niñas, pero en su versión solitaria; raqueta, palo de golf, guantes de box, para jugar *on line*, ó a solas con la pantalla. Segmentación del consumo en la que cada cual tiene su cuarto, su canal, su *i-pad*, su *Notebook*. Cada miembro de la familia encapsulado en su aparato tecnológico preferido, practicando individualismo.

Recordamos la importancia que otorga Haraway (1995) al discurso inmunológico:

El tono del discurso colonial es también audible en las primeras frases de 'Inmunología: la ciencia de la discriminación del no-yo', en donde los peligros que acechan a la individualidad son contados de manera casi lascivas. (p. 383)

No es casualidad que, en la actualidad, se estén registrando preocupantes incrementos de casos de niños autistas, o con trastornos de conducta, obesidad, depresión, ADDH (déficit atencional); niños que a su modo exponen escandalosamente fracturas del sistema, y del operativo de control. Niños, como también adultos, a los que se 'debe' medicar con estimulantes, antidepresivos, agonistas y otros tantos fármacos, que vuelve dóciles a los 'rebeldes'. Niños en edad pre-escolar, 3, 4 ó 5 años en adelante. 'Cuanto antes se libre y gane esta batalla mejor' se dice. Medicalización de los cuerpos infantiles mediante drogas psicofarmacológicas como anfetaminas, metanfetaminas que pueden producir hemorragias cerebrales, euforia, alucinaciones visuales.

Adderal, que es una asociación de anfetaminas provoca dificultad en conciliar el sueño, disminución del apetito, alteración de la conducta, violencia, agresión, retraimiento, pérdida de interés en la actividad escolar, actitudes bizarras. [...] Pemolina, Tamilan droga prohibida en EEUU por la aparición de de insuficiencia hepática, que puede llevar a la muerte. [...] Metilfenidato Ritalina, la más utilizada para los casos de ADDH, se encontró que esta sustancia causó 186 muertos por daño cardíaco entre 1990 y 2000 [...] este número representa entre el 10 y 20% de la actual incidencia.

4 Artículo de Antonio Gramsci, aparecido en "Il Grido del Popolo", n. 655, 11 de febrero de 1917.

5 *Deflesh*: despellejamiento, práctica a la que hacen referencia algunas bandas de rock metal.

[...] puede conducir a la tolerancia y a síntomas similares a los observados en las intoxicaciones con anfetaminas, incluyendo cuadros psicóticos, por droga-dependencia, conducta anormal, crisis paranoides o alucinaciones. (Benasayag, 2007:212-216).

Todos ricos jarabes o pastillitas con gusto a frutilla.

Afirmamos que no pueden pensarse las subjetividades fuera de una construcción, producto del entramado de la experiencia personal, la dimensión histórica, cultural, lingüística y social. Que su formación tiene un carácter procesal y que no se da de una vez para siempre, en un momento preciso, sino que se mantiene en desarrollo constante a lo largo de la vida del sujeto, sin llegar a convertirse en una 'esencia sustancial'.

Pero destacamos la urgencia de hacer oír los inaudibles susurros ó los gritos proferidos por los niños, en pedido de ayuda. No podemos dejar pasar oportunidades. Creemos que develar los espejismos y promesas que atentan contra el lazo entre los humanos entre sí, violentando los lazos de amor; denunciar y desarmar las múltiples redes del consumo; desanudar y desnudar las ligazones e investiduras que nos impiden llegar al corazón mismo de nuestros sueños, imposibilitados y atascados en chatarra ilusoria, puede ser un posible comienzo en la construcción de un tejido que haga nido.

Se pregunta Sontag (2005) "¿Hay un antídoto a la perenne seducción de la guerra? ¿Es más posible que esta pregunta se la formule una mujer que un hombre? (Probablemente si.)" (p. 142), en sintonía, Haraway (1995) hacía notar:

...los esfuerzos para desarrollar formas de lucha colectiva para las mujeres... [deberían] ...facilitar una comprensión de una organización laboral más lógica, que englobe los temas de la comunidad, de la sexualidad y de la familia antes nunca prioritarios en los sindicatos industriales mayoritariamente blancos y masculinos.(295)

Sostenemos que aún hay tiempo, pero el mientras tanto es tiempo de sacrificio y de sufrimiento para los niños y las niñas. Que es posible resistir, luchar y atravesar la fragmentación, el aislamiento y la domesticación provocada por el capitalismo tardío. Sostenemos una esperanza, las mujeres tenemos experiencia en 'revueltas', coincidiendo con Julia Kristeva (1999) en "la inmensa responsabilidad de las mujeres con respecto a la supervivencia de la especie". (p.15)

BIBLIOGRAFÍA

- Benasayag, L. (2007) "Una visión alternativa para el tratamiento del llamado ADDH" en L. Benasayag (Ed.) ¿Una patología de mercado? Buenos Aires, Noveduc.
- Berman, M. (1997) *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- Debord, G. (2008) *La sociedad del espectáculo*. Valencia, Pre-textos.
- Foucault, M. (2010) *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- Gramsci, A. (2008) *Antonio Gramsci. La ciudad futura y otros escritos*. Buenos Aires, Dialektik.
- Haraway, D. J. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (2006) "La industria cultural" en *Dialéctica de la ilustración*, Madrid, Trotta.
- Housley, A. (1958) *Un mundo feliz* Barcelona, Editorial Planeta.
- Kristeva, J. (1999) *El porvenir de la revuelta*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Sontag, S. (2005) *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Žižek, S. (2009) *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires, Paidós.

MEDIOS AUDIOVISUALES

- Baker, P. & Vaupen, D. (Guionistas) Seaton, E. D. (Director). (2010). Los chicos conocen a las chicas. En Disney Channel France (Producción). *Buena suerte, Charlie!* Los ángeles: Sunset Bronson Studios.
- Fincher, D. (Director). (1999) *El Club de la pelea*. Estados Unidos: Art Linson Productions.
- Knoxville, J. & Tremaine, J. (Guionistas). (2000) *Jackass*. Estados Unidos: MTV.

PRIVATIZACIÓN Y USO SOCIAL DEL CONOCIMIENTO. CONOCIENDO DESDE EL SUR

Ana M. Pérez Rubio

RESUMEN

El artículo analiza el proceso de producción de conocimiento en el ámbito de las universidades nacionales a partir de tres ejes: el conocimiento como bien de apropiación privada asociado a la noción de pertinencia, el conocimiento como bien público a partir del involucramiento de la universidad en el ámbito social, en tanto perspectiva alternativa en relación con la ciencia y la práctica sociológica y algunas reflexiones para pensar la práctica académica desde el sur. Se reconoce de este modo la dimensión geopolítica del conocimiento (colonialidad del saber) y las posibilidades de abrir nuevos espacios para el pensamiento.

PALABRAS CLAVE: producción del conocimiento — privatización del conocimiento – uso social – práctica sociológica

ABSTRACT

The article analyzes the process of production of knowledge in the field of national universities from three axes: the knowledge as well of private appropriation associated with the notion of relevance, the knowledge as a public good from the involvement of the university in the social field, in both alternative perspective in relation to the science and practice sociological and some thoughts to think about the academic practice from the south. This approach recognizes the geopolitical dimension of knowledge (coloniality of knowledge) and the possibilities of opening new spaces for the thought.

KEY WORDS: knowledge production - private appropriation - knowledge as a public good – sociological practice

La sociología ha experimentado en los últimos años una serie de cambios y transformaciones debido, entre otras cuestiones, a la declinación del paradigma clásico y la emergencia de uno nuevo que ha contribuido a definir unas ciencias de un nuevo tipo, reconfigurando las identidades profesionales, el campo laboral, las prácticas y competencias, y todo esto, en el marco de profundas mutaciones culturales en el contexto latinoamericano. Estos cambios han impactado en los procesos de producción, distribución y uso del conocimiento, al tiempo que se produce un retorno del debate en torno a cuestiones fundamentales del quehacer sociológico, cual es su utilidad, los fines hacia los que se orienta, los modos de realizar la investigación.

En relación con esto, me interesa reflexionar fundamentalmente acerca de los modos cómo se desarrolla actualmente la investigación intentando derivar, algunas consideraciones en relación con las posibilidades de avanzar hacia una práctica ética de la investigación.

La primera cuestión que quisiera abordar refiere a las lógicas prevalecientes en la producción del conocimiento, las que configuran dos modos –hegemónico y contra-hegemónico– de pensar la relación con el conocimiento. En un segundo momento, presentar algunas consideraciones en relación con la práctica concreta de la investigación con la pretensión de destacar una perspectiva ética y práctica de hacer investigación

I. EL CONOCIMIENTO COMO BIEN DE APROPIACIÓN PRIVADA

En esta perspectiva –capitalismo cognitivo– prevalece una lógica productivista o economicista que conduce hacia la privatización del conocimiento producido en las universidades. En ella, el valor del conocimiento se establece en relación con el concepto de pertinencia, haciendo referencia a su utilidad tecnológica y económica.

Este modo de pensar el conocimiento y la práctica de investigación al interior de las universidades se introduce con fuerza a partir de la Ley de Educación Superior de 1995, para responder a la globalización de la economía mundial, que privilegia un enfoque productivista orientado hacia la maximización del lucro, la resolución de problemas y la instrumentalización del conocimiento.

La introducción de esta política neoliberal en la universidad supuso un proceso de hiper-privatización, sobre-patentamiento y la hiper-concentración del capital por parte de aquellas instituciones que financian la investigación e innovación, lo que trajo, como corolario, un sub-uso social del bien conocimiento.

Con la noción de pertinencia lo económico pasó tendencialmente a convertirse en el principio organizador de la vida colectiva. Efectivamente, en los últimos años

el conocimiento adquiere una dimensión diferente a la que se le había asignado durante la modernidad y se constituye en el recurso estratégico que establece la diferencia entre las naciones, favoreciendo el crecimiento económico y la rentabilidad de las empresas. Se trata de un proceso económico-político de dominación que intenta sujetar los distintos aspectos de la vida social a la lógica del mercado, transformando todo en mercancía, que se puede poseer, vender y comprar privadamente. El resultado es que la economía – como disciplina– aplica su análisis al amplio espectro de actividades humanas fuera de lo que, tradicionalmente, se consideraba como lo económico. Y esto alcanza a las universidades y a las formas de producción y circulación del saber.

De este modo, la búsqueda del conocimiento se subordina a las prioridades del mercado, y al amparo de la llamada sociedad del conocimiento, se intenta asociar el laboratorio al sector productivo, sobrevalorando el conocimiento tecnológicamente útil y económicamente rentable.

En este contexto toman fuerza dos nuevos conceptos, el de eficiencia externa e interna y el de pertinencia social y académica de los saberes; criterio que además penetra en las agencias de evaluación y acreditación de las universidades y en los programas de investigación. De este modo, la Secretaría de Políticas Universitarias, bajo los lineamientos del Banco Mundial institucionaliza mecanismos de evaluación desde una lógica productivista y promueve nuevas formas de asignar recursos: crece el financiamiento de actividades que producen beneficios a particulares – ya sea servicios a bajo coste para las empresas o retribuciones excesivas para algunos funcionarios de la comunidad universitaria– la que se involucra, así, no sólo en actividades de transmisión y producción sino también de extensión o transferencia.

Por su parte, la comunidad académica –esto es el conjunto de investigadores–, en sentido horizontal, comunica sus investigaciones en congresos, publicaciones, reuniones científicas, las que además de cumplir con una función esencial de la ciencia –cual es someter al juicio de los pares las nociones construidas– operan como formas de control de gestión y, en consecuencia, adquieren valor de mercado en el campo académico.

Esta modalidad se vincula a una nueva división internacional del trabajo. Para los países periféricos la agenda investigativa se define desde los problemas y no desde la abstracta agenda de las disciplinas. Se configura, así, una dimensión geopolítica, donde tiene superioridad el saber científico tecnológico por sobre las otras formas de saber (conocimiento y no-conocimiento) que incide en el establecimiento de nuevas subordinaciones y dominaciones, concentración del poder y aumento de las desigualdades junto con la apropiación de rentas derivadas del trabajo creativo, dando forma a la enorme estratificación que caracteriza hoy a la profesión académica.

En resumen, la lógica empresarial introduce la racionalidad propia de las empresas, el discurso evaluador, los criterios de eficiencia y excelencia en un proceso de profundas transformaciones (Gentili, 2005; Mollis, 2003). Se produce una “fuerte modificación en la “escala de valores” vigente, que ubica a la investigación en lo más alto al tiempo que se conforma un nuevo actor, el docente-investigador cuya práctica profesional deviene productivista y fragmentada, sin que la universidad pública alcance una inserción social democráticamente definida ni se constituya en herramienta estratégica de un país independiente.

Bajo esta lógica política el Estado evaluador ejerce control sobre los productos y no sobre los procesos¹, incrementando la fragmentación y privilegiando los parámetros de regulación externa. Los resultados de las investigaciones no se miden por su utilidad social sino como avance para el mercado productivo o las ventajas comparativas para los distintos departamentos universitarios.

De este modo, la sociología practicada en los espacios académicos toma distancia de las audiencias públicas y los públicos más amplios. La consolidación del sistema científico, ha generado un entramado institucional que premia las iniciativas vinculadas a la producción destinada a los propios pares (la publicación de artículos, la participación en congresos, etcétera) en detrimento de aquella volcada hacia “fuera” (la divulgación, la transferencia, etcétera).

Esa situación conlleva, como correlato ineludible, una cuota creciente de “auto-referencia” o “ensimismamiento”: para buena parte de los académicos cuyas únicas audiencias o públicos son sus estudiantes y colegas. Esperan menos ser leídos por un público restringido que ser habilitados por un jurado. Los investigadores participan así de un proceso acumulación/consolidación de capital simbólico que funciona como un objetivo supremo de acciones al tiempo que construye su propia elite. Se trata de una operación de sacralización que contribuye a la consolidación de un campo al que sólo se ingresa por credenciales. Las revistas académicas funcionan como un rito de acogida de los pretendientes y como una necesidad para los otros de lograr reconocimiento periódicamente.

Al mismo tiempo, la relación con la sociedad se configura en términos de vinculación – oficinas de vinculación tecnológica en todas las universidades- orientadas

1 La academia, las universidades y los centros de producción científica, se han visto también inundados, en estas décadas, por los afanes de las agencias internacionales, con las imposiciones “métricas” neoliberales, y en estas creencias y desde estos paradigmas productivos, sus productores no han quedado más cerca de la solución de las grandes problemáticas sociales sino quizás más lejos. La arquitectura productiva fragmentaria resulta convergente a la concentración, privatización y unidireccionalidad del desarrollo científico-tecnológico. Documento de Convocatoria XXVII Congreso Alas Buenos Aires. 2009

al sector productivo. Se asume de este modo que toda universidad debe impulsar – a través de la transferencia de conocimientos- acciones de producción, innovación tecnológica, de servicios. El conocimiento se constituye en un bien de propiedad privada o en todo caso apropiable.

II. EL CONOCIMIENTO COMO BIEN COMÚN:

Desde esta perspectiva, el conocimiento se propone como un modo emergente o alternativo de hacer investigación. Deviene un bien que puede y debe ser apropiado por la sociedad, en tanto instrumento crítico que habilita la construcción de una sociedad mejor, más justa, igualitaria y equitativa. Se define así la posibilidad de que la sociedad –o los sectores interesados- utilice libremente los saberes y esto involucra tanto a las ciencias sociales como a las otras (Chaparro, 2001).

En esto se inscribe el movimiento de *conocimiento de acceso abierto* propiciando el derecho a acceder gratuita y libremente a las producciones que las universidades y los centros de investigación realizan, en tanto compromiso y obligación con la defensa del espacio público; así se considera que en una sociedad democrática el conocimiento debe ser también considerado como un bien común.

La noción de uso social del conocimiento re-posiciona a la universidad de cara a su sociedad. Por un lado, porque reivindica su autonomía y la de las lógicas académicas en la investigación y producción que no se encuentran más subordinadas a las demandas del mercado. Pero también, porque se reconocen las interpelaciones a partir de los problemas que aquejan a la sociedad en general y a los cuales la universidad puede aportar soluciones. Desde esta perspectiva, la universidad actúa como conciencia de la sociedad y con función crítica. En su papel de apropiadora, generadora y socializadora del pensamiento reservándose su autonomía y libertad para juzgar, conocer, enunciar a partir de dinámicas académicas endógenas, sin dependencia de poderes externos.

Esto supone un giro en el modo de concebir la práctica académica, porque al compromiso ético-político se suma la acción práctica para producir conocimientos aplicables, que permitan intervenir y no meramente representar o comprender el sentido del mundo. Por ello, la elección debe estar basada en una estrategia que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control y en los beneficios de las intervenciones. La relación dinámica que se establece entre conocimiento y sociedad puede contribuir a desarrollar una sociedad participativa y creativa con capacidad para el diálogo y la convivencia. Se trata de recuperar el sentido de lo público y democratizar el acceso y usufructo de

este bien, para satisfacer necesidades, garantizar derechos y potenciar capacidades individuales, colectivas y territoriales.

Pero, es preciso reconocer que no se trata de una tarea simple, porque tampoco están en ella implicados sólo los sociólogos, ya que el acceso a un público amplio supone procesos de construcción de visibilidad: capacidad para enfocar los problemas sociales, a los públicos ya constituidos y lectores.

Esto en sí mismo entraña algunas dificultades, el proceso de apropiación del conocimiento se constituye en uno de los elementos más críticos, y requiere de la gestión e intermediación de agentes en condiciones de convertir información en conocimiento útil y transformar el entorno contribuyendo a la resolución de los problemas de la vida diaria.

III. CONOCIENDO DESDE EL SUR: PARA PENSAR LA PRÁCTICA ACADÉMICA

En este punto pretendo organizar algunas proposiciones que marcarían desde mi perspectiva una tendencia hacia modos de conocer orientados a definir una práctica de investigación crítica y éticamente comprometida

Reconozco para ello tres dimensiones: un nivel epistemológico que remite a la relación entre el sujeto que conoce y el sujeto a ser conocido, un nivel metodológico y finalmente el que refiere a los fines o usos del conocimiento.

Dimensión epistemológica:

Se refiere a la relación entre el sujeto que investiga y aquel que es investigado asumiendo una perspectiva crítica que busca resaltar la relación dialéctica que existe entre ambos y que se verifica en el terreno de la práctica (Ibañez, T. 2005),

Se considera a los fenómenos sociales en proceso de cambio y a la realidad como construcción. Pensar el orden social como el terreno de lo contingente contribuye a convalidar el hecho de que toda sociedad posee o es parte de un imaginario político, un conjunto de discursos simbólicos, que pueden funcionar reafirmando o clausurándolo, es decir, como vía de apertura o transformación de lo existente. Se instala, de este modo, una preocupación política (Ibañez, 2005) acerca de la autonomía y la heteronomía, de la libertad.

Esto le da a la ciencia un carácter performativo, de transformadora del mundo, facultando a los sujetos para discernir acerca de las estructuras sociales y la defensa de los derechos del otro junto con la construcción de una plena comunidad humana.

La dimensión metodológica.

Aquí la pregunta remite a cómo se conoce, reconociendo la importancia del enfoque cualitativo y el empleo de estrategias participativas que se plantean desde una perspectiva de simetría en relación con el sujeto investigado. La investigación crítica supone ubicar a éste en un lugar central donde se reconoce y es reconocido, en tanto participa en la construcción de la propia realidad.

La estrategia cualitativa no constituye simplemente una instancia del diseño de la investigación sino un cambio sustancial en la construcción del objeto y en la concepción de la realidad. No se trata simplemente de la consideración de un conjunto de reglas para conocer el objeto sino un modo de razonamiento acerca de la realidad, abriendo la posibilidad de encontrar significaciones que, aferrados a lo que la teoría denota, no sería posible.

La investigación consiste, entonces, en un proceso de objetivación de la realidad, en la que el investigador se posiciona en situación de interacción y de escucha, buscando reflejar, interiorizar e identificar los distintos campos problemáticos y derivando hipótesis de ellos. Al mismo tiempo, los actores acceden a un saber que conduce hacia una reflexión sobre sus prácticas y posibles soluciones.

El investigador para poder llevar a cabo una buena labor investigativa tiene que hacer inmersión dentro del campo a investigar, compartir con los individuos y procurar que las personas sientan al investigador como parte de esta comunidad, del mismo modo tiene que hacer que todos participen activamente y sientan un factor de cambio que fue aportado por el proyecto, para sus vidas mismas y la de su comunidad².

En este sentido, las acciones sociales no han de ser observadas directamente sino que se accede a ellas a través de las reinterpretaciones realizadas por los actores; la investigación social deviene así de segundo orden, siendo epistemológicamente reflexiva al incluir tanto al observador en la observación como la conciencia que de lo observado construye un observador. El reconocimiento acerca de la reflexividad de la investigación supone la necesidad de complementar la reflexión del objeto con la observación de la observación de ese objeto.

Se trata de observar no sólo un objeto distinguible, sino también captar los esquemas de distinción que realizan los observadores de primer orden y a partir de los cuales desarrollan marcos de distinción de los que depende la construcción de

² La interpelación de los problemas sociales sin atender a las demandas concretas de los actores sociales puede terminar imponiendo determinados temas de la agenda social, que no necesariamente reflejen las necesidades de los más necesitados, y que en cambio se sustentan en las diversas representaciones del problema que se originan en dinámicas sociales y aspectos epistémicos del objeto.

realidades (J. Ibañez, 1998).

En cuanto a los fines:

Los seres humanos, si bien actúan dentro de los límites de sus condiciones sociales e históricas, además tienen capacidad instituyente. El sujeto posee una naturaleza reflexiva, bajo dos características, como sujeto sujetado por las condiciones socioculturales y como sujeto con capacidad de agente, es decir con posibilidades de modificar el objeto sociedad.

Atendiendo al compromiso ético-político, el primer objetivo se define en relación con la posibilidad de de-construir el proceso por el cual la realidad fue instituida tratando de visibilizar el presente con la posibilidad de avanzar en la construcción de alternativas futuras. En consecuencia, la identificación de nuevos horizontes de visibilidad, puntos de ruptura, posibilidades creativas, Gonzalez Casanova (2004), o procurar hacer comprensible la acción como posibilidad -siguiendo a Luhman (1973) son los fines que actualmente los autores reconocen en la tarea de la investigación.

Esta forma de proceder, constituye una ruptura con el modo objetivista, al interrogarse sobre las condiciones de posibilidad define un modo de comprensión de la acción orientada al progreso del otro y al cambio de su contexto. Así, el investigador tiene un conocimiento práctico del mundo, que se logra en relación con los protagonistas de las luchas.

IV. A MODO DE CIERRE

Desde los inicios del pensamiento social latinoamericano la problemática de la adecuación, originalidad o “dependencia” de los criterios para analizar la situación de América Latina ha sido un eje central de las ciencias sociales de la región. El status metodológico y epistemológico de dichos aportes es una cuestión fundamental en la discusión de su rol, estructura y metas en el continente.

Desde la perspectiva de la generación de conocimiento Santos Souza (2009) propone una segunda ruptura epistemológica que, a partir de la primera formulada por Bachelard (1973) como superación del sentido común, propicie el reencuentro de las ciencias sociales con otras formas de saber al reconocer a la ciencia como parte integrante de la cultura de la sociedad y la importancia de configurar un nuevo sentido común con contenido emancipador.

Santos Souza refiere así a la gestación de un saber emergente, mediante un proceso de construcción colectiva, que adquiere dimensión política. Se trata no solo de

conocer la realidad sino también de transformarla. En este contexto la Investigación Acción Participativa piensa la participación como una instancia de humanización y liberación.

De igual modo, el mejoramiento de la ciencia tiene mucho que ver con la capacidad que tengamos de salir y dialogar con los actores que están extramuros de la universidad. Desde esta perspectiva, la gran tarea de la ciencia-investigación ha de permitir construir un conocimiento que logre poner en evidencia posibilidades distintas de producir la sociedad (Zemelman, 2008). En igual sentido, Santos Souza recomienda en su Epistemología desde el Sur contribuir, con la investigación-ciencia, a hacer visible lo invisible y pensable lo impensable (Santos Souza, 2009) buscando, así avanzar hacia la emancipación del conocimiento.

Este modo de proceder implica colocarse frente a las circunstancias políticas, económicas, culturales construyendo una relación de conocimiento acerca de las significaciones o contenidos que las cosas tienen, de aquello que no se conoce y se traduce en la capacidad de proponer problemas, pero no a partir de lo que se observa sino desde lo profundo de la realidad, reconociendo las potencialidades que se ocultan como modos distintos de construir la sociedad (Zemelman, 2008).

Por todo lo apuntado, el encuadre ético es fundamental en nuestras investigaciones, el que estará dado por nuestras opciones en este sentido. Nuestra toma de posición puede ser la que nos parezca más apropiada, pero lo que no podemos hacer es dejar de elegir, siendo relevante la pregunta acerca de para qué conocer. Si bien en la concepción clásica la ciencia buscó negar el componente político de su tarea, al igual que la importancia de los objetivos sociales de su misión, actualmente, no puede pensarse a la ciencia con prescindencia de sus responsabilidades éticas, en particular si se considera la capacidad de producción y destrucción que el avance tecnológico y la ciencia han tenido a lo largo de todos estos años.

En consecuencia, se han de propiciar modos de proceder con un sujeto de investigación involucrado en la totalidad del proceso investigativo y de un investigador que se transforma en el curso de la investigación y en el proceso mismo de producción de conocimiento que será por naturaleza transitorio. De ahí la importancia de la noción de reflexividad (J. Ibañez). Es necesario avanzar hacia una profunda transformación epistemológica y hacia la generación de conocimientos más adecuados a las complejidades y desafíos de la época actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G. 1973. La formación del nuevo espíritu científico. Madrid: Siglo XXI.
- Chaparro, F. 2001: Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo. *Ciência da Informação*, V. 30, n. 1 (2001). Consultado en: revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/download/219/19
- González-Casanova, P. 2004. Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política. Barcelona: Anthropos.
- Ibáñez J. 1993: El papel del sujeto en la teoría (hacia una sociología reflexiva) en Lamo de Espinosa, E. y Rodríguez Ibáñez, J. E., *Problemas de teoría social contemporánea*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid 1993, pp. 359-386
- Ibáñez, J. 1998: *Nuevos aportes a la investigación social; la investigación social de segundo orden*. Vol. 1 Barcelona: Anthropos editorial.
- Ibáñez, T., 2005: *Contra la discriminación*, Gedisa, editorial Barcelona, 2005.
- Luhmann, N. 1973. Ilustración sociológica y otros ensayos. Buenos Aires: Sur.
- Santos Souza, S. 2009: *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO Coediciones. México Siglo XXI.
- Zemelman, H. 2008: Pensar teórico y Pensar epistémico. Pensamiento y Cultura en America Latina. En <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

CUBANIDAD Y CRISIS POLÍTICA DURANTE LA REPÚBLICA NEOCOLONIAL

Silvia Castillo

RESUMEN

Si entendemos la cubanidad como proceso cultural, ella no puede ser independiente de su momento histórico. Durante un cuarto de siglo, Fulgencio Batista influyó en la vida política cubana, brindando a través de sus discursos cierta imagen del país. La crisis de representatividad en la república neocolonial prefijaba la formación de modelos culturales heterogéneos que se enfrentaban en el imaginario nacional. Del discurso batistiano se estudiarán las referencias a las que aludía para insertar su voz en el continuum de la historia cubana. Asimismo se intentará mostrar con quiénes se identificaba y a quiénes percibía como otros.

PALABRAS CLAVE: Cuba-República Neocolonial-Fulgencio Batista-Identidad-Discurso político

ABSTRACT

If we understand Cuban identity as a cultural process, she can not be independent of its historical moment. For a quarter century, influenced Fulgencio Batista Cuban political life, giving speeches through a certain image of the country. The crisis of representation in the neocolonial republic prefixed to the formation of heterogeneous cultural models that were faced in the national imagination. Batista references to speech alluded to insert their voice in the continuum of Cuban history is studied. It also aims to show who he identified with and who perceived others.

KEYWORDS: Cuba - Neocolonial Republic - Fulgencio Batista- Identity - Political discourse

INTRODUCCIÓN

“Las naciones son ontológicamente subjetivas y epistemológicamente objetivas”¹, recuerda el antropólogo argentino Alejandro Grimson. Esto significa que si bien tienen una existencia real, son construidas por sus miembros a cada instante y por consiguiente, mudables. La nación fue considerada durante largo tiempo como un objeto externo que poseía una esencia más allá de esta intersubjetividad. Hoy pensamos que las culturas nacionales son entramados simbólicos compartidos en permanente edificación y mutación gracias a las relaciones sociales, idea que se opone a la noción esencialista de una cultura pura o instituida de una vez y para siempre por ciertas élites.

En lo que respecta a Cuba, Fernando Ortiz señalaba hace ya muchos años que “la cubanidad no puede definirse sino vagamente como una relación de pertenencia a Cuba”². Cubanidad que guarda relación con la idea de identidad, pero que no es sinónimo de ella. La noción de identidad es solo teórica, en la realidad se manifiesta como proceso, se trata siempre de una identidad que se va formando en la conciencia de la mismidad articulada sobre un sentimiento de pertenencia. Para definir la identidad de un grupo no basta con inventariar los rasgos de su cultura sino que se deben seleccionar los que le son específicos, los que la distinguen. En Cuba, como ha sido señalado por Consuelo Naranjo Orovio hace tiempo, la identidad se forjó y delimitó en la guerra contra España y luego en la oposición a los Estados Unidos³. La cultura en cambio siempre fue más permeable, menos unívoca, puesto que se expresa en las “rutinas, rituales y creencias”, no se trata de un ideal sino que al manifestarse concretamente, no coincide necesariamente con el esquema de “un ser nacional”.

Si entendemos la cubanidad como proceso en devenir, ella no puede ser independiente de su momento histórico y no existe fuera de las estrategias de afirmación de diferentes grupos sociales⁴. Cabe entonces preguntarse cómo influyen en su consolidación los modelos culturales heterogéneos que se enfrentaban en la sociedad cubana mediatizada. En qué medida la crisis de representatividad en la república

1 Grimson, Alejandro (2011), *Los límites de la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI, p. 28.

2 Ortiz, Fernando, Los factores humanos de la cubanidad, *Perfiles de la cultura cubana*, mayo-diciembre de 2002. Cuche, Denys (2010), *La notion de culture dans les sciences sociales*, París: La Découverte.

3 Naranjo Orovio, Consuelo, “La historia se forja en el campo: nación y cultura cubana en el siglo XX”, *Historia Social*, núm.40, 2001, pp. 153-174, Madrid: .

4 Leclercq, Cécile (2004), *El lagarto en busca de una identidad: Cuba identidad nacional y mestizaje*, Madrid: Iberoamericana, Francfort: Vervuert, p. 106.

neocolonial prefijaba la formación de esta unidad. Para intentar responder, analizaremos desde esta perspectiva el corpus de discursos políticos que Fulgencio Batista pronunció entre 1934 y 1958 para conmemorar la Revolución de los sargentos del 4 de septiembre de 1933⁵. Batista atravesó pues la historia de Cuba durante un cuarto de siglo. ¿En qué tradición se enmarca su discurso? ¿Cuáles fueron las herencias convocadas por Batista? ¿Cuáles son las referencias que lo insertan en el continuum de la historia cubana? ¿Con quiénes se identifica? ¿A quiénes percibe como otros? ¿Qué significados atribuye a cada una de estas dos categorías y qué sentimientos le despiertan? ¿Cómo se articula su discurso con las condiciones objetivas del momento? ¿Cuáles son sus aportaciones? ¿Hacia qué punto social tiende a crear una conciencia de unidad? Deseamos mostrar cómo el discurso de Fulgencio Batista oscila entre imágenes contradictorias, que no logran despertar la adhesión de los cubanos ya que no brindan una representación unánime y aceptable de la propia identidad nacional.

CONSTRUCCIÓN DEL PASADO NACIONAL: EL MITO DE LOS HÉROES DE LA PATRIA

Batista recurre al tópico de la evocación de un pasado lejano enaltecido por la presencia de los héroes glorificados. Con ello intenta dar un “significado más denso al presente” y responder a la necesidad política de legitimación de su poder añadiendo el prestigio del patrimonio histórico: “quisimos repetir” (1943) “el ejemplo conminativo de los libertadores” (1952).

La figura de Martí es omnipresente en su discurso (1934, 1936, 1937, 1939, 1940, 1941, 1943, 1957). Si bien en los tiempos inmediatamente posteriores a 1895, Martí no había sido convertido aún en icono homogeneizador de la cubanidad, desde 1913 empezó a ser utilizado con fines de legitimación política que lo confundían de manera unánime con la nacionalidad misma. Es así como Batista se afianza en esta tradición y requiere su figura consensual prácticamente en cada alocución.

Pero el arraigo del discurso batistiano en la historia es superficial, ya que entre los próceres citados desordenadamente, anexionistas, independentistas y autonomistas se entremezclan sin que el enunciador añada ninguna justificación ideológica. Apela a los nombres que resuenan familiares en los oídos cubanos: José Antonio Saco (anti-

5 Nuestro corpus está formado por discursos tomados en *Prensa Libre* entre 1952 y 1958 y para el periodo de 1934 a 1944, los que fueran publicados por Batista, Fulgencio (1973), en *Dos Fechas (Aniversarios y testimonios)*, México: editorial Botas.

6 García Canclini, Néstor (2001), *Culturas híbridas*, p. 67, reedición 2010, Buenos Aires: Paidós.

anexionista), Francisco Frías y Jacott Conde de Pozos Dulces (antiesclavista y anexionista por razones democráticas), Francisco de Arango y Parreño (1765-1837), Gaspar Betancourt Cisneros El Lugareño (anexionista que veía en el norte de EEUU el modelo de desarrollo), Enrique José Varona (1849-1933), José de la Luz y Caballero (1800-1862), Carlos Manuel de Céspedes (1819-1874), Manuel Sanguily (1849-1925)...¿Qué recuerda de ellos?

“Cuba es un país agrícola, se ha dicho. Efectivamente, un país agrícola es y, además, una isla. Esta es una verdad irrefutable. Esta es una verdad que sostuvieron brillantemente escritores nuestros del pasado siglo, como Saco, Pozos Dulces, Arango, El Lugareño. [...] Pero ni por la verdad que nos consta ni por lo que nos ilustran aquellas páginas brillantes, hemos podido sacar a nuestra tierra todo lo que debíamos. Los intentos han resultado tan débiles, que el campesino cubano, continúa, casi en el mismo estado de subordinación de la época colonial en que vivieron tales glorias del pensamiento cubano.” (1936)

“Antes, Saco, Arango y Parreño y muchos otros patriotas, pensaron en la tierra como base de la economía nacional.” (1937)

Notamos en ambas citas el papel central, histórico y presente, desempeñado por la economía agraria, en la que el campesino y el guajiro eran y siguen siendo el elemento constitutivo en lo material y en lo simbólico. Batista convoca a los próceres para confirmar la inmutabilidad de las bases en las que reposa la sociedad cubana.

Batista apela a una supuesta cultura común en la que las referencias nacionales históricas y las extranjeras se entrecruzan. Entre las referencias a latinoamericanos, cita a Benito Juárez, a José de San Martín y a Simón Bolívar. De este último retoma la palabra de 1819 cuando denunciaba que “todavía nuestros corazones padecen las dolencias de la servidumbre” para amalgamarla a la situación de Cuba antes de su llegada a la política (1939). También apela a su voz para promover una constitución de Cuba que no imite la de EEUU: “El Libertador estimaba que el federalismo americano no se ajustaba a la Venezuela de 1819”. Por lo tanto “no será un buen método aquel que dé entusiasta fidelidad al exotismo”.

Pero Europa y Estados Unidos son los sujetos, los verdaderos hacedores de la historia no solo en cuanto referencia al pasado sino por su capacidad explicativa del presente. Hemos dicho que Cuba se construye situándose contra España y frente al temor a la dominación norteamericana. En Batista encontramos esa crítica hacia España aunque su actitud es oscilante y hasta dualista en cuanto a los Estados Unidos, a los que censura por su conducta inmediatamente posterior a la independencia pero

que luego los convertirá en países hermanos para, por fin, volverse aliados a los que defenderá con ardor. En otras palabras, su discurso sobre los enemigos de la patria carece de eje estructurante y se inscribe siempre en la contradicción.

UN PASADO CERCANO DEGRADADO

Según Batista, después de la emancipación, los políticos se acomodaron a las “conveniencias personales y exóticas” “se establecieron castas y divisiones... que dieron al traste con los ideales de nuestros mambises” (1934). En ningún momento se explica cómo se produjo ese paso a la república decadente. Nunca alude a acciones de los sujetos sino a cambios cualitativos inesperados e inexplicados, salvo en el caso en que hace resaltar la presión o influencia de los Estados Unidos, como si el sujeto-país estuviera determinado solo desde el exterior y a merced del mismo, sin capacidad de reacción. La crítica que despliega hacia su propio país y su visión sobre la degradación producida después de aquel punto culminante –primera y única cima del patriotismo antes de él mismo– si bien no son un indicador de identidad al que los cubanos pudieran adherir gustosos, son un signo reiterado en la cultura política cubana:

“El desenfreno de las pasiones amenazaba con aniquilar centros de trabajo... el temor cundía... la vida a merced de la represalia, la vindicta y el crimen...” (1934)

“La república agonizaba, debatiéndose en un mar de horrores...cadáveres insepultos”

Antes, durante y después de Batista, otros hombres de Estado insistieron también en la imagen apocalíptica y en la decadencia como constitutivas de la nación cubana independiente, es decir, considerándolos elementos inherentes a la identidad política cubana. En este caso, esas alusiones permiten a Batista justificar su autoridad para “salvar a la nación del caótico siniestro” comandando la acción ejemplar de las fuerzas armadas “calcadas en los ideales revolucionarios”.

EL PRESENTE COMO PUNTO DE PARTIDA DE LA NACIÓN

Para Batista, la fecha del 4 de septiembre será la ocasión de la puesta en escena

de la liturgia auto conservadora de su propio poder.⁷ La auto celebración y la consideración del presente como nuevo punto de partida de la historia no hacen sino confirmar su lugar en una tradición bien establecida, pues cada líder político tendrá siempre la soberbia de pretender inaugurar una época con su propio comienzo. Esa revolución es calificada como “alba” (1934), “blanca”, “nítida, limpia” (1955) o “Fecha mágica” (1935). Es decir, sin tacha del pasado que la precede y por lo tanto, milagrosa.

CONSTRUCCIÓN DEL PUEBLO Y DE LAS FUERZAS ARMADAS

En el presente del discurso batistiano, el pueblo aparece generalmente en posición pasiva. Batista confirmó en su discurso la homogeneidad del “guajiro, campesino” (1936) como base de la construcción identitaria, quien además de ser blanco, está enraizado en el desarrollo económico fundado en la mono producción azucarera. Los otros componentes étnicos del pueblo cubano son silenciados. Como sinónimo de ese pueblo surgen las fuerzas armadas, que son ensalzadas y calificadas de “adalides y abnegadas”. La fusión del pueblo con el ejército es evidente: “el hombre pueblo, el soldado hombre, he ahí la idea generadora del septembrismo”; “ejército del pueblo es éste que dio a luz...”.

Para justificar esta preeminencia del ejército sobre la sociedad cubana, nada más insólito que convocar al politólogo británico Harold Laski⁸, ferviente defensor de la independencia de la India. Laski sostenía que la protección y la defensa del medio son lo que se denomina libertad, y que brindan a los hombres “la oportunidad de perfeccionar su destino”. Para Batista, “los ejércitos en regímenes reformadores representan la energía de esa defensa”, es decir que protegen esa libertad, y es con ese ejército y solo con él, con el que construye un nosotros de identidad.

LAS IDEAS QUE FORJAN LA UNIDAD NACIONAL: RELIGIÓN Y VALORES

En ese presente discursivo, en el que los valores han sido degradados, las múltiples referencias bíblicas del discurso persiguen quizás objetivos que se sitúan en distintos niveles. Prosaicamente, Batista ambicionaba congraciarse con los sectores católicos de las clases acomodadas que lo veían con recelo. Simbólicamente, esperaba orientar la opinión hacia la creencia de que su régimen era el elegido de dios y que

⁷ García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas*, Buenos Aires: Paidós.

⁸ Laski, Harold (1893-1950). Teórico político inglés del partido laborista. Nehru fue influido por las ideas de Laski, quien defendía la independencia de la India.

su política contaba con el apoyo celestial. Esta construcción desemboca naturalmente en la forja de su propia figura mesiánica. La situación anterior al 4 de septiembre, era “el calvario, el martirio” (1934). Y sobre el compromiso de sus hombres afirma que “credo y religión es nuestro deber; altar este día” (1937). Sin tapujos, mediante un desliz semántico de “él” hacia “nosotros”, Batista se compara con Cristo para realzar su virtud salvadora:

“Cristo hombre no pensó en su vida, sino en la gloria de la redención [...] Llega un instante en que puede más el aliento de una idea para el hombre, que el propio instinto de conservación. [...] El fiat del génesis llenó de energía al universo. El “levántate y anda” de Jesús, fue mágico acicate para la fe. Contra las acechanzas y las posibilidades inciertas del ambiente, opusimos la piadosa bondad, la humana tolerancia...” (1943)

“Con buena voluntad es posible reeditar el milagro de Moisés en el desierto.” (1940)

“Mística e ideal que pretenden arrebatar a la patria de la cruz y repetir con Cristo “Paz a los hombres de buena voluntad”. (1937)

Aunque la santería permanecía bien viva como forma de religiosidad popular, no se la menciona. Solo la tradición judeocristiana, es decir, la religión dominante, la de las clases dominantes, que era la católica. Las permanentes alusiones religiosas de Batista no contribuían a despertar fervor en una sociedad más informada de los orichas que de la Biblia. Tal vez por respeto hacia la cultura oficial y para ser respetado, Batista no utiliza refranes o proverbios de origen popular sino una retórica culta, clásica, con orígenes en la literatura grecorromana y en la biblia.

LOS OTROS

Si la política del régimen estaba impregnada de ideas en boga emanadas de los regímenes totalitarios de la época, la clase obrera, industrial y agrícola, impregnada de la ideología del Partido Socialista Popular (comunista), profesaba una fe confusa hacia el nacionalismo y reivindicaba particularismos⁹ que tenían una inflexión identitaria y la alejaban de sus vecinos. Ese sentimiento nacionalista que anidaba en la

⁹ Algunas palabras expresan ese sentimiento de identidad nacional: “*Cubanear: vivir y producirse en el trato y los negocios con todas las características propias del cubano*”. *Cubaneo*: “acción de cubanear”. *Cubanidad: “cualidad patriótica y cívica que nos hace sentir por todo lo que sea cubano*”. *Léxico Mayor de Cuba*, Vol. I, p. 398.

sociedad cubana se manifestaba de manera más imprecisa cuando se trataba de los Estados Unidos. En tiempos de la enmienda Platt, ya los patriotas se habían dividido votando unos a favor (Sanguily), otros en contra de la misma (Cisneros Betancourt). Esas disidencias obedecían a la existencia simultánea de varios proyectos de nación en conflicto: unos acentuaban la admiración por la democracia y la modernidad del Norte, mientras que en otros dominaba el temor a la injerencia. Batista refleja en su discurso esta ambivalencia. Expresa su admiración por Lincoln, paradigma ideológico de la sociedad norteamericana y, por motivos más pragmáticos, durante su mandato constitucional (1940-1944) que coincidió con la segunda guerra mundial, se refiere a Roosevelt en términos laudatorios aunque se lamenta de que la república “estuvo supeditada a los grandes intereses de factura extranjera”. Su posición sobre la enmienda Platt, es también inconsecuente: en 1934, se arrogó el triunfo de la abrogación del apéndice considerándolo como “la camisa de fuerza impuesta a la soberanía” mientras que en plena debacle de 1957, defenderá la intervención norteamericana por la inmadurez de la república... Claro que el discurso se acomodaba a las circunstancias políticas cambiantes y en ese momento le resultaba indispensable contar con la protección del vecino. Sin temor a la contradicción, en 1943, se adjudica el éxito contra “el fantasma del peligro foráneo”, para referirse a la posible intervención de EEUU durante los años 30.

EL ESTEREOTIPO DEL PARAÍSO TROPICAL

Las referencias a la naturaleza lujuriosa de la isla son un tópico identitario en la región caribeña. Batista acumula las referencias que remiten a un nativismo fundado en un paisaje de tarjeta postal, imagen idealizada del territorio cubano. A ese *locus amoenus* añade el mito del buen salvaje: “Tierra fecunda. Florecimiento y fruto. Perpetuo verdor de primavera.” (1937); “no hay paisaje mas bello, no hay un pueblo más sencillamente cordial” (1940); “esta apacible perla de las Antillas” (1942). Recordemos a los cadáveres en las calles sin sepultura!

Batista recurre también a metáforas telúricas contradictorias ya que la naturaleza puede expresar crecimiento, vitalidad y esperanza:

“el 4 de septiembre haga florecer el vigoroso árbol de nuestros valores” (1934)

“el pueblo es la savia del bien” (1954);

“la simiente sembrada en el fértil campo de la conciencia, regada por la razón y fecundada por el sol de la justicia, fructifique lozana bajo un cielo de paz”

Como puede mostrar toda su peligrosidad salvaje:

“Siembra la semilla de la anarquía” (1957)

“No caer en el pantano porque el fango ha de cubrarnos”;

“Penetrado en la monstruosa selva poblada de lagunas y pantanos, donde todas las dañinas plantas crecen” (1937)

“No se camina por zarzales y entre sendas abruptas... a la cima de la montaña... por breñales y veredas como hojas secas que lleva el viento” (1937)

La naturaleza no es solo edén tropical, que se distingue de las representaciones de Europa y EEUU. Algo se aparta del tópico, y es que Cuba ostenta su exuberancia en formas extremas, para bien y para mal. Tanto es bienhechora y pródiga como amenazante y tumultuosa.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Batista, árbitro durante tantos años de los destinos de la Nación, y por ende, de la violencia del Estado y del control social, hacía converger en sí mismo los antagonismos irresolubles de esa sociedad mediatizada.

¿Cómo situar la ideología que fundó y orientó los años de Batista? Consideramos que la eficacia de una dictadura reside en la unidad de la voluntad¹⁰, en su capacidad para concebir organizaciones que le permitan asir el conjunto de poderes. La de Batista estaba destinada al fracaso. No proponía una cosmovisión, a pesar de la institucionalización del ritual patriótico de la conmemoración. Ninguna ideología era capaz de reunir y de mostrar una dirección. Mientras el fascismo había puesto el acento en el Estado totalitario y el nazismo en el concepto de raza, en Batista no se halla ninguna coherencia ideológica. Su régimen no había buscado asegurar su dominación ideológica por medio del control de la enseñanza y de la educación, ni mediante los medios de comunicación o por el dominio de las instituciones civiles, de manera a modificar las tendencias que germinaban en el seno de la sociedad.

El lugar de los Estados Unidos en su discurso varía en función del momento. En los años 30, como enemigo de la independencia; luego, movido por las circunstancias

10 Colas, D. (1987), « Lénine et le léninisme », in *Nouvelle histoire des idées politiques*, bajo la dirección de Pascal Ory, París: Hachette Pluriel, p. 486.

de la guerra, pasará a ser amigo y por último, cuando Batista se sabe abandonado por todos los cubanos, defenderá incluso la enmienda Platt en un desesperado intento por congraciarse con Washington a costa de perder los últimos apoyos locales.

La heterogeneidad del discurso batistiano refleja ese movimiento pendular de su política, que intentó conciliar “revolución”, aunque vaciada de contenido, y políticas conservadoras, gobierno con comunistas y fraternidad hacia Estados Unidos.

En las construcciones identitarias propuestas por los hombres políticos, el nosotros se adorna con virtudes morales y valores culturales que son contrapuestos a los de los otros, que amenazan con socavarlos. En la sociedad que Batista retrata hay un profundo malestar, la corrupción y la anarquía la han caracterizado desde la independencia. El bien y el mal forman parte de la nación, aunque la encarnación de uno y otro sea diferente según las épocas.

Fulgencio Batista como agente de la construcción de la identidad nacional no supo rehacer la memoria colectiva del pueblo, pese a su largo paso por las altas funciones ejecutivas. La reescritura que propuso de los símbolos y de la historia no lo trascendieron. Hizo suyo el tradicional proyecto de nacionalidad fundado en un criollismo blanco. De los componentes étnicos, que tanto marcaron la historia de la isla, solo conservó la consensual figura del guajiro. A pesar de la referencia a sus propios orígenes, que podrían haberlo incitado a proponer una ampliación de la base identitaria y a hacerse eco del rampante malestar de quienes por razones étnicas se sentían excluidos, no cuestionó la representación dominante.

A través de la celebración de la fecha patria, Batista no pudo o no supo proponer una visión abarcadora de la comunidad y no funcionó como operador identitario. La representación ambivalente del cubano que aparece en la historia sobre el pedestal de los prohombres y luego, en el presente, acusado de deshonorarlos, carecía de poder para hacer adherir a la población.

La visión naturalizada de nación estaba en crisis arrasada por las voces que denunciaban la corrupción y la pérdida de los valores. Batista pretendía que su historia se convirtiera en la historia compartida y considerada verdadera y anhelaba que los cubanos hicieran suya su representación de la sociedad, pero las fuerzas sociales habían ido anunciando otro discurso, más convincente, que encontraba en la tradición el ímpetu para inventar un hombre nuevo, portador de esperanza.

BIBLIOGRAFÍA

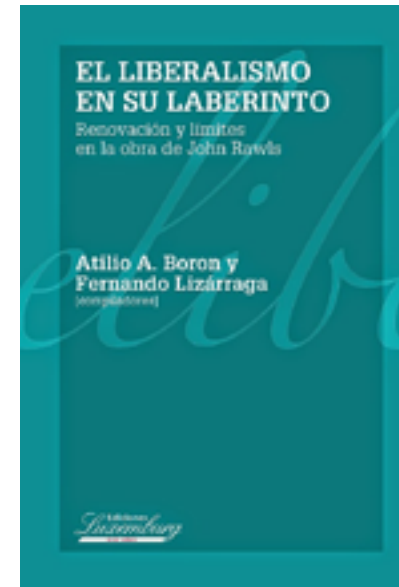
- Batista, Fulgencio (1973), *Dos Fechas (Aniversarios y testimonios)*, México: Editorial Botas.
- Bourdieu, Pierre, L'identité et la représentation, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 35, nov. 1980, pp. 63-72.
- Bravo-Prudent, Arlette, (2004), *La Caraïbe insulaire anglophone : entre identité, mondialisation et développement des origines à nos jours quelques exemples sur la Dominique et Sainte-Lucie*; Redonnet, Jean-Claude, Université de Paris-Sorbonne, Lille: Atelier national de Reproduction des Tesis.
- Colas, D. (1987), « Lénine et le léninisme », in *Nouvelle histoire des idées politiques*, bajo la dirección de Pascal Ory, París: Hachette Pluriel.
- García Canclini, Néstor (2001), *Culturas híbridas*, Buenos Aires: Paidós.
- Grimson, Alejandro (2011), *Los límites de la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hall, Stuart, “¿Quién necesita identidad?”, *Temas* N°37-38, abril-septiembre 2004, pp. 168-177. También publicado en Hall, Stuart (2003), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Laclau, Ernesto, Universalismo, particularismo y el tema de la identidad, *RIFP/ 5*, (1995).
- Leclercq, Cécile (2004), *El lagarto en busca de una identidad: Cuba identidad nacional y mestizaje*, Madrid: Iberoamericana, Frankfurt: Vervuert.
- López, Magdalena, José Antonio Ramos y las ambivalencias del discurso nacionalista de la primera generación republicana en Cuba, *Latin American Research Review*, Vol. 46, N°2, 2011.
- Magallón Portolés, Carmen, Identidad y conflicto desde el pensamiento de Chantal Mouffe, *Riff-Raff*, Revista de pensamiento y cultura, N° 27, segunda época, 2005, pp. 177-199.
- Martínez Lahoz, Arnold, (2005), *La identidad nacional como problema: el caso de Puerto Rico*, Univ. Complutense de Madrid, tesis de doctorado.
- Miller, Nicola, Historiografía sobre nacionalismo e identidad nacional en Latinoamérica, Universidad del Atlántico, *Historia Caribe*, Barranquilla, N° 14, 2009, pp. 161-186.
- Mora Rodríguez, Arnoldo, La identidad latinoamericana: enfoque filosófico, *Comunicación*, agosto-diciembre, año/vol. 14, N°002, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, pp. 27-36.
- Naranjo Orovio, Consuelo (2001), “La historia se forja en el campo: nación y cultura cubana en el siglo XX”, *Historia Social*, núm.40, 2001, pp. 153-174.

- Pérez Pelipiche, Carmina, Reflexiones en torno a la identidad caribeña en el pensamiento de Gérard Pierre-Charles, *Ciencia en su PC*, Revista electrónica editada por MEGACEN, Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba, Cuba, N°4, octubre-noviembre-diciembre, 2010, pp. 73-88.
- Ortiz, Fernando, Los factores humanos de la cubanidad, Perfiles de la cultura cubana, mayo-diciembre de 2002.
- Ortiz, Fernando, Cubanidad y cubanía, *Islas*, Santa Clara, Vol. 6, N°2, 1964, pp. 91-96.
- Sosa Fuentes, Samuel, La identidad cultural latinoamericana en José Martí y Luis Villoro: Estado plural, autonomía y liberación en un mundo globalizado, *Perspectivas teóricas Revista mexicana de ciencias políticas*, pp. 41-62.
- Testa, Silvina, "Memoria de la esclavitud y debate racial: la cuestión de la "identidad negra" en Cuba", *Nuevo Mundo, mundos nuevos*, 19/12/2009.
- Waldegaray, Marta Inés, *Identité nationale cubaine et discours politico-culturel dans la production journalistique de José Martí*, Fell, Claude ; Lille : ANRT, Tesis, 2001.



RESEÑA

CRÍTICAS A LA TEORÍA DE RAWLS EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO



Francisco Favieri
Gerardo Larreta

Título: *El liberalismo en su laberinto. Renovación y límites en la obra de John Rawls. Nuevos escenarios y desafíos*
Compiladores: Atilio A. Borón y Fernando Lizárraga
AUTORES [COMPILADORES]: Atilio A. Borón, Claudia Yarz, Enrique Dussel, Miguel Ángel Rossi, Hugo Omar Selemé, Júlío Barroso, Sergio Morresi, Roberto Gargarella, Fernando Lizárraga, Alicia Naveda, Marcel Raffin y Cecilia AbdoFerez
Editorial: Ediciones Luxemburg
Número de páginas: 223 páginas
Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A) Argentina
Año: 2014

INTRODUCCIÓN

En el marco del 40° aniversario de la Universidad Nacional de La Rioja¹ se desarrolló el Seminario Internacional de Ciencia Política *“El liberalismo a 10 años de la muerte de John Rawls”* en los días 26, 27 y 28 de Septiembre de 2011. Allí se propuso discutir la vigencia del pensamiento de John Rawls, su influencia, aportes y limitaciones desde una perspectiva que colocó a América Latina en el epicentro de sus reflexiones en-

tendiendo que los postulados de John Rawls son un *“buen punto de partida para examinar la actualidad del liberalismo y de las corrientes que se han gestado y/o remozado bajo su influjo”* (Borón y Lizárraga, 2014:12). De este importante seminario, se seleccionaron doce conferencias que conforman los artículos de este libro y que sin dudas contribuyen a repensar el papel de estas ideas en nuestros pueblos.

La obra se compone en un principio, por un prólogo redactado por los compiladores donde resumen a grandes rasgos las ideas ejes y posiciones teóricas

¹ La Rioja, Argentina.

adoptadas, que hacen de guía; para luego en un segundo momento, presentar los artículos desplegando, cada uno, un capítulo específico como se desarrollará a continuación.

El libro presenta como primer artículo *“Las vicisitudes históricas del liberalismo”* escrito por Atilio Borón. El mismo realiza un repaso histórico de la postura antagónica del liberalismo en relación a la democracia y al socialismo y de como también, a lo largo del tiempo, esa oposición fue acentuándose. También reflexiona sobre la tentativa refundacional del pensamiento liberal esbozada por John Rawls, de sus críticas al capitalismo y de cómo estas resultan insuficientes si se proponen sobre las bases de la sociedad burguesa.

En el segundo artículo *“La Teoría de la justicia de John Rawls y la rehabilitación de la filosofía política”*, Claudia Yarza expone la importancia de la *Teoría de la justicia* de John Rawls en la filosofía política. El gran impacto de esta obra, invitó a la autora a reflexionar sobre las controversias hacia el interior de las discusiones de la academia interpretando que el aporte de Rawls dio lugar a un debate revitalizado sobre el contrato social, la esfera pública, la ciudadanía entre otros. A lo largo de su artículo, la autora analiza críticamente la propuesta de John Rawls acerca de la teoría de la justicia, pone en cuestión al comunitarismo como interpretación “correctiva” interna al liberalismo y deja la puerta abierta para seguir repensando la filosofía política contemporá-

nea.

Continuando, Enrique Dusselen su artículo *“Una crítica al formalismo neocontractualista de Rawls”* inicia un análisis sobre las distintas etapas de la obra de John Rawls a partir de sus conceptos centrales, la *justicia como imparcialidad*, el *velo de la ignorancia* (*principio de diferencia*) y la *teoría de la justicia*. Dussel destaca que el formalismo neocontractualista de John Rawls resulta insuficiente para poner en cuestionamiento al sistema económico-capitalista y que su obra permanece en una esfera moral-formal.

Por su parte, Miguel Ángel Rossi contribuye al debate con el artículo *“Los supuestos teleológicos, éticos y políticos del joven y del último Rawls”* poniendo énfasis sobre algunos puntos del pensamiento de Rawls -y su influencia- sobre sus obras más reconocidas -*Teoría de la justicia* y *Liberalismo político*-. Se destaca una relectura de un Rawls joven, en su tesis de licenciatura que aborda temas de ética y teología, y un Rawls maduro que reflexiona acompañado de Hegel, sobre la filosofía moral. Ambos aspectos reúnen facetas de John Rawls que permiten comprender mejor su perspectiva.

Hugo Omar Seleme en su artículo *“Deuda Externa y su deber de Asistencia”* utiliza el concepto rawlsiano de justicia internacional sobre la evaluación de la deuda externa Argentina. Para esta propuesta, el autor desarrolla la idea del deber de asistencia reinterpretándola como un “deber dual de asistencia” que

“diverge de la idea de Rawls pero que encaja mejor con el esquema total de la concepción de justicia rawlsiana” (Seleme en Borón y Lizárraga, 2014:89-90) y posteriormente la aplica para realizar una evaluación moral de la deuda externa argentina.

Por otra parte, Júlio Barroso en su artículo *“Rawls e a defesa do valor equitativo das liberdades políticas”* explora la defensa normativa que John Rawls realiza sobre *“los mecanismos institucionales destinados a preservar lo que él llama valor equitativo de las libertades políticas”* (Barroso en Borón y Lizárraga, 2014:103). De esta manera, plantea el problema de las democracias contemporáneas en relación al poder privado y su posibilidad de corromper los derechos ciudadanos.

El artículo de Sergio Morresi *“Robert Nozick, Wilt Chamberlain y las reacciones neoliberales al liberalismo igualitaristas”* hace un repaso sobre las reacciones neoliberales al liberalismo igualitarista de John Rawls. En este sentido, integra la concepción general de Robert Nozick al respecto de su concepción del derecho, el Estado y las discusiones sobre las fortalezas y debilidades de su concepto de propiedad aplicadas sobre el caso de Wilt Chamberlain.

Roberto Gargarella en *“Marxismo y el igualitarismo”* retoma la discusión entre Rawls y Nozick, su crítica a la *Teoría de la justicia*, y las peculiaridades sobre concepto de propiedad. Como propuesta crítica a Rawls desarrolla algunas meditaciones de Nozick sobre su teoría de la

apropiación. De allí y en paralelo realiza una crítica a los planteos de propiedad, justicia, nociones de igualdad y auto-propiedad en el marxismo.

Fernando Lizárraga comienza su artículo *“Jack, Jerry y el Estagirita. El principio aristotélico en la controversia sobre el objeto de la justicia”* con la definición de justicia de John Rawls, destacando su impacto en el pensamiento político contemporáneo, su idea sobre la estructura básica de las instituciones sociales y las reflexiones de Gerald Cohen sobre si la justicia es un asunto que corresponde solo a las instituciones o compete a las personas. Aporta a este análisis además, la noción tradicional de justicia y agrega el principio aristotélico para abordar el problema del objeto de la justicia.

Por su parte, Alicia Naveda en su artículo *“Liberalismo y desigualdades sociales: ¿justicia o compensación?”* reflexiona sobre la relación existente entre los fundamentos del liberalismo rawlsiano con respecto a las políticas públicas orientadas a reducir las desigualdades en Latinoamérica e indaga sobre las estrategias de difusión de ideas que son favorables para mantener las condiciones sociales históricamente injustas. La contradicción de la propuesta democrática en el capitalismo y el papel de thinktanks son el marco base para explicar la naturalización de las desigualdades sociales.

Entre tanto el artículo de Marcelo Raffin *“Derivas del liberalismo en la escena contemporánea: gobierno de la vida, imperialismo y Biopolítica”* comprende al li-

beralismo como una forma de *Gubernamentalidad* moderna por contraste a los postulados desarrollados por John Rawls donde no se entienden como formas opresivas sino como mecanismos para alcanzar el bienestar. El autor compara y evalúa las teorías de ambos filósofos a fin de aportar nuevas herramientas en el análisis del liberalismo.

Por último, Cecilia Abdo Ferezen su artículo *“¿Qué hacer (y cómo hacerse cargo)? El liberalismo como teoría de la acción en contextos políticos complejos: culpa y responsabilidad”* analiza al liberalismo actual como una teoría de la acción desde el análisis del texto de Michael Walzer “La acción política y el problema de las manos sucias” introduciendo parte del debate del liberalismo estadounidense sobre las formas estatales y represivas y su legitimidad

Sin dudas esta obra contempla una importante variedad de discusiones sobre el papel actual del pensamiento liberal, constituyéndose como un aporte de envergadura que demuestra la necesidad de continuar el debate comprometido sobre la realidad de la política en nuestras sociedades latinoamericanas y repensar alternativas transformadoras para nuestra América.

COLABORADORES

XIMENA SÁNCHEZ

Socióloga (Universidad de Chile), Magister en Ciencias Sociales con mención en Modernización (Universidad de Chile). Profesora Titular Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile. Ex Integrante del Comité Directivo y Ex Secretaria Adjunta de ALAS. Actualmente, es representante de la carrera de Sociología de la Universidad de Playa Ancha en la Red de Carreras de Sociología de las Universidades Chilenas (SOCIO Red). Distinguida con el premio Premio Elena Caffarena (2009), por la calidad de sus investigaciones sobre pobreza y mujeres. Premiada (2013), por sus trabajos sobre mujeres usuarias de los centros de salud familiar, por la Escuela de Salud Pública de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

GRACIELA COLOMBO

Lic. en sociología, Diploma Superior en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor Regular Adjunto, Universidad de Buenos Aires, 2006- actual. Dirección de proyectos de investigación UBACYT. Coautora de diversas publicaciones en la temática de violencia familiar, educación y género, vida cotidiana y participación comunitaria, redes sociales del enfermo mental, entre otras.

ALICIA ITATI PALERMO

Socióloga, Dra. en educación, Prof. titular ordinaria, integrante del Comité académico de doctorado de la Universidad Nacional de Luján. Secretaria de Investigación y postgrado Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Presidenta Asociación Argentina de Sociología, autora de numerosos capítulos de libros y artículos sobre metodología de la investigación, género y juventudes. Editora de la Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas de ALAS y de Horizontes Sociológicos, de la AAS.

LUCAS BANG

Profesor Adjunto Regular de la asignatura Cultura y tecnología. Integra el equipo del área sociopedagógica de la UNPA UACO.

SILVIA GRINBERG

Dra en Educación. Profesora Adjunta del Conicet. Docente de la USAM y la UNPA UACO. Dirige equipos de investigación en ambas universidades donde investiga temas relacionados con la educación, la gubernamentalidad y las sociedades del gerenciamiento.

ALEJANDRO VASSILIADES

Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Argentina. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la UBA. Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. En la actualidad es becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-Universidad Nacional de La Plata). Es docente de la cátedra "Educación II" en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es Ayudante Diplomado Ordinario de las cátedras "Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana" y "Política y Legislación de la Educación" en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Contacto: alevassiliades@gmail.com

MARÍA EUGENIA VENTURINI

Docente Adjunta Ordinaria de Enseñanza y Curriculum e integrante investigadora del Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación (ICIC) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Sus temas de interés refieren a problemas de desigualdad en la distribución y acceso a la cultura y sus relaciones territoriales.

Contacto: mventurini@uaco.unpa.edu.ar

ANDRÉS FELIPE PÉREZ

Docente Adjunto Ordinario de Educación Comparada en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Investigador del Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación (ICIC) de la UNPA-Unidad Académica Caleta Olivia. Su tema de trabajo está focalizado en las políticas de escolarización desde el análisis de las transformaciones territoriales en la Patagonia sur.

Contacto: anfeperes@hotmail.com

NATALIA MARINÉ FATTORE

Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, año 1997. Magister en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, año 2007. Doctoranda en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de Entre Ríos. Cohorte 2011-2013. Prof. adjunto

-dedicación simple- por concurso, de la asignatura Pedagogía. Departamento de Formación Docente, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Ha compilado junto a Serra, María Silvia y Caldo, Paula La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos (2011) Laborde editor: Rosario. Ha dirigido la investigación "Los docentes frente a la transmisión de la historia argentina reciente: representaciones y controversias. Un análisis en escuelas secundarias de la ciudad de Rosario", publicada en Capelacci, I. (comp.) (2013) La investigación en la formación docente: Selección de Informes de la convocatoria de proyectos de investigación 2008 -Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Es investigador categoría IV UNR, otorgada por la Comisión Regional de Categorización Centro Este.

Contacto: nfattore@express.com.ar

GABRIELA BERNARDI

Licenciada en Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Miembro del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu). Participante en diversos proyectos de investigación PID-SeCyT de la Universidad Nacional de Rosario. En la actualidad participa del Proyecto PID- SeCyT "Estado y Transformaciones urbanas. Un análisis de procesos socioeducativos, familiares y laborales" Dirigido por la Dra. Elena Achilli. Ha publicado y compilado junto a E. Achilli y otros los tomos I y II de "Vivir en la ciudad. Tendencias estructurales y procesos emergentes". Laborde Editor, Rosario.

Contacto: gabriela_bernardi@hotmail.com

MARCELA ARACELI ZARICH

Licenciada en Psicología, en la Universidad de Buenos Aires (UBA), Psicoanalista, Psicóloga forense. Capacitadora en Estrategias para la Prevención de la Violencia contra las Mujeres. Especialista en Docencia Superior en Entornos Virtuales, en la Universidad Nacional de Quilmes (UnQ). Maestranda en la Maestría de Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad de la Facultad de Filosofía (UBA), (en instancia de presentación de tesis). Docente del Curso de Posgrado "Capacitación en Atención y Estimulación Temprana. Detección, evaluación e intervención"(UnQ), 2009-2010. Investigadora integrante del proyecto "Violencia, memoria y género en la historia reciente argentina: articulaciones conceptuales y encrucijadas teóricas" dirigido por el Prof. Alejandro Kaufman, 2009-2011, en UnQ.

Estudia el impacto de la sociedad de consumo en la conformación de los lazos y subjetividades necesarias a la lógica del neoliberalismo, en particular referidos a la infancia, las mujeres y la maternidad. Ha publicado algunos artículos: "Problemática familiar: nuevas estructuras familiares. Función del padre y la madre" (2005); "El tiempo y el cronómetro" (2007); "De la indiferencia mercantilista hacia una ética psicoanalítica" (2008).

Contacto: maraceliz@gmail.com

ANA M. PÉREZ RUBIO

Psicóloga – Maestría en Ciencias Sociales – Investigadora CONICET – Docente/Investiador Categoría I, Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

Contacto: aperezrubio@yahoo.com

SILVIA CASTILLO

Doctora en Estudios ibéricos e Iberoamericanos por la Universidad de Pau, Francia. Catedrática de español por oposiciones (professeur agrégée), Maestría (Diploma de estudios avanzados-DEA) en Sociología del Tercer Mundo, Universidad Panteón-Sorbona. Actualmente profesora titular en la Facultad de Lenguas Extranjeras Aplicadas, de la que es Vicedecana, en la Universidad París-Sorbona. Sus investigaciones giran en torno a las migraciones, los exilios y la historia de Cuba Republicana.

Contacto: silvia.castillo@paris-sorbonne.fr

FRANCISCO FAVIERI Y GERARDO LARRETA

Licenciados y Profesores en Sociología, becarios doctorales de CONICET. Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Socio-Económicas.

Controversias y Concurrencias Latinoamericanas



Revista de Sociología y Ciencias Sociales de la
Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)

La revista de Sociología y Ciencias Sociales de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, se propone difundir artículos científicos de análisis crítico y de cambio alternativo sobre las complejas realidades de América Latina y el Caribe en el contexto internacional. Una prioridad será publicar las teorías y metodologías propias del pensamiento latinoamericano desarrolladas por científicos sociales. También se propone dar a conocer experiencias y análisis relacionados con el cambio social, político, económico y cultural en nuestros países y del contexto internacional.

Se pretende promover especialmente la participación de investigadores sociales de América Latina y el Caribe, así como investigadores sociales de África y Asia y del resto del mundo, comprometidos con la construcción de un pensamiento alternativo, a partir de la comprensión de estudios y enfoques de todas las disciplinas sociales, de manera que se generen condiciones para el diálogo y la discusión teórica y metodológica entre la comunidad científica latinoamericana e internacional.

Uno de los propósitos de la revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas es difundir artículos y ensayos científicos de calidad en la investigación, por lo que conformaremos un Consejo Editorial de destacados investigadores de las Ciencias Sociales. Todas las propuestas por publicar serán evaluadas por un Comité de Arbitraje, mediante el sistema de pares.

Por considerar que la comunidad de ALAS tiene la obligación de compartir y difundir prioritariamente el pensamiento latinoamericano, la revista tiene como destinatarios a los investigadores, académicos y estudiantes de los distintos niveles educativos, especialmente los que integran los grupos de trabajo ALAS.

SECCIONES DE LA REVISTA

1. Editorial.
2. Artículos y ensayos científicos de Ciencias Sociales que aborden teorías, metodologías e información empírica sobre Latinoamérica, el Caribe y el mundo.
3. Ponencias aprobadas y seleccionadas de los Grupos de Trabajo ALAS.
4. Resúmenes de trabajos de investigación y tesis doctorales en el área de las Ciencias Sociales.
5. Reseñas de libros que plasmen el pensamiento crítico en América Latina y el Caribe en el contexto internacional.
6. Reseñas de libros publicados o coeditados por ALAS y de libros de interés internacional.
7. Reseñas de libros de interés internacional.
8. Noticias del Comité Directivo y del Comité Editorial de ALAS.

NORMAS DE COLABORACIÓN

1. Los artículos serán originales, sobre temas de interés para las Ciencias Sociales, con énfasis en el pensamiento crítico y de cambio alternativo.
2. Los artículos se podrán enviar en castellano, portugués, inglés, o bilingües si sus autores los presentan también (parcial o totalmente) en idiomas regionales de pueblos originarios.
3. El texto deberá presentarse en formato digital (Word para Windows).
4. La colaboración deberá estar precedida de los datos del (os) autor (es) (nombre, apellidos, último grado de estudios, afiliación institucional, dirección electrónica y postal, teléfono y/o celular).
5. Todos los trabajos deberán incluir un breve resumen curricular del autor no mayor a seis líneas.
6. Todo artículo o ensayo debe contener: título, resumen de siete líneas (en español, y portugués o inglés). Incluirá de tres a cinco palabras clave referidas a la temática central.
7. La extensión de los trabajos será de mínimo 10 y máximo 30 páginas tamaño carta, a espacio y medio con fuente Arial de 12 puntos.
8. Las tablas o gráficas que acompañen al texto principal deberán enviarse en programas compatibles de Windows.
9. La bibliografía se incluirá al final del texto y por orden alfabético, iniciando por el apellido del autor, seguido del año de edición, el cual debe ir entre

paréntesis, posteriormente y en cursivas el título del libro, y por último el número de edición, la editorial y el lugar de edición.

10. La revista realizará las correcciones y cambios editoriales que considere pertinentes.
11. Todos los artículos, ensayos, resúmenes de trabajos de investigación y tesis doctorales sobre América Latina y el Caribe serán sometidos a evaluación por parte de dos jurados.
12. Después de obtener las evaluaciones, la coordinación editorial procederá a notificar al autor, según sea el caso:
 - La aceptación del artículo sin cambios.
 - La aprobación con cambios menores.
 - La no aprobación del artículo o ensayo propuesto.
 - En todos los casos se enviará al autor el contenido de las evaluaciones.
13. La extensión de las reseñas de libros será de mínimo 4 y máximo 10 páginas tamaño carta, a espacio y medio con fuente Arial de 12 puntos.

Los artículos se enviarán a la siguiente dirección: concurrenciaslat@gmail.com

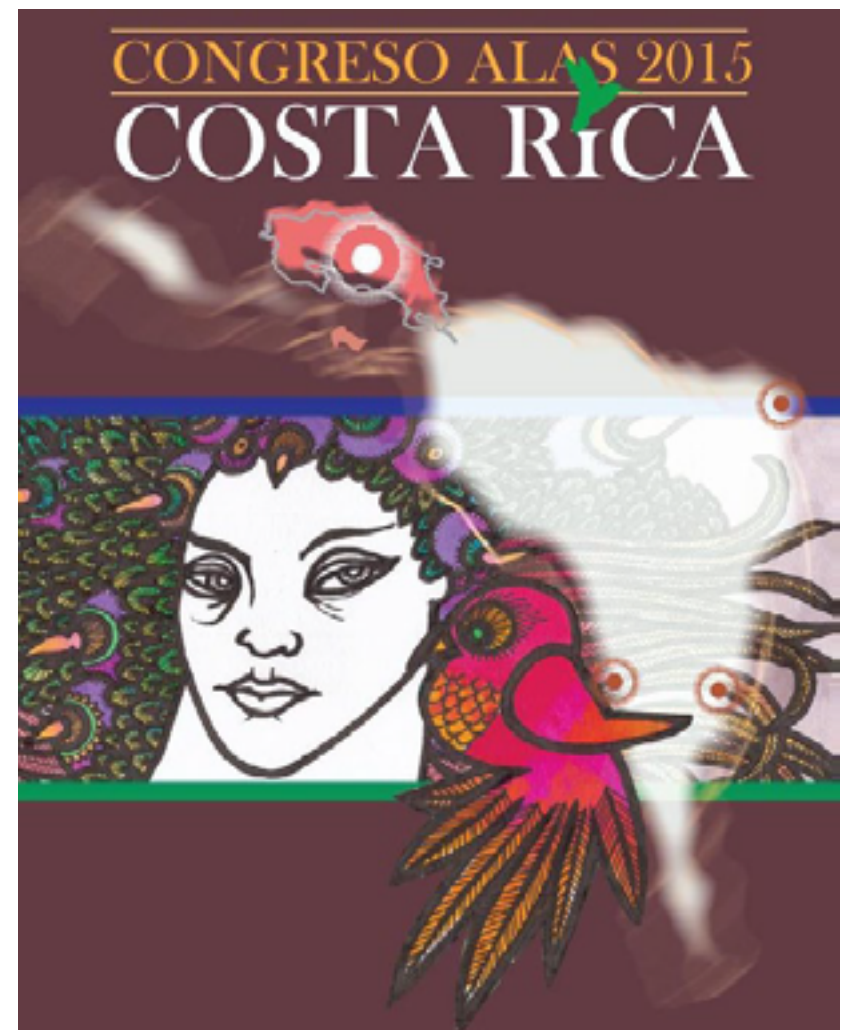
Eduardo Andrés Sandoval Forero (México)

Director editorial

Alicia Itatí Palermo (Argentina)

Editora

Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, ALAS, número 10, octubre de 2014, se terminó de imprimir en octubre de 2014. Para su composición se emplearon tipos de las familias Zapf Humnst BT, Helvetica Neue y Big Caslon de 7, 10, 11 y 13 puntos. El tiraje, que constó de 1000 ejemplares.



¿Qué tanto puede excluirse la exclusión social? El debate contemporáneo sobre las desigualdades. MARCELO ARNOLD-CATHALIFAUD / Originalidade da abordagem sistêmica para a análise da crise da sociedade contemporânea. PAULO HENRIQUE MARTINS/ Socialización de género, estereotipos y desigualdades: los desafíos para la sociedad. XIMENA SÁNCHEZ SEGURA. /Envejecimiento y Género: desafíos para la educación del siglo XXI. DANIELA THUMALA DOCKENDORFF / Aportes para un modelo de capacitación docente en equidad de género “en contexto”. ALICIA ITATI PALERMO Y GRACIELA COLOMBO. / Dispositivos pedagógicos, luchas de padres por la escolarización y contextos de pobreza urbana en Caleta Olivia/Santa Cruz. LANGER EDUARDO Y MARIELA CESTARE. / Posiciones docentes frente a la desigualdad: regulaciones y construcciones de sentido en la conformación de sujetos educativos. ALEJANDRO VASSILIADES / La escolarización desde el análisis territorial. Un acercamiento a la trama de la desigualdad educativa. MARÍA EUGENIA VENTURINI Y ANDRÉS FELIPE PÉREZ / Transformaciones urbanas y políticas públicas notas sobre la implementación de un programa municipal en la ciudad de Rosario. NATALIA FATTORE Y GABRIELA BERNARDI / “La ‘infancia’ en la sociedad de la tecnociencia, globalizada y posmoderna en la era del consumo neoliberal”. MARCELA ARACELI ZARICH / Privatización y uso social del conocimiento. Conociendo desde el Sur. ANA MARÍA PÉREZ RUBIO / Cubanidad y crisis política durante la república neocolonial. SILVIA CASTILLO

RESEÑA: FRANCISCO FAVIERI Y GERARDO LARRETA