

ALAS

Asociación Latinoamericana
de Sociología



Controversias y Concurrencias Latinoamericanas

VOLUMEN 7 • NÚMERO 12 • NOVIEMBRE DE 2015

Controversias y
Concurrencias
Latinoamericanas

VOLUMEN 7 • NÚMERO 12 • NOVIEMBRE DE 2015

Controversias y Concurrencias Latinoamericanas

VOLUMEN 7 • NÚMERO 12 • NOVIEMBRE DE 2015

Publicación de la Asociación
Latinoamericana de Sociología (ALAS)

CORREO ELECTRÓNICO: concurrenciaslat@gmail.com

DIRECTOR EDITORIAL: Eduardo Andrés Sandoval Forero

EDITORA: 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 QUE SE EXHIBEN EN LA PRESENTE REVISTA, SON AUTORÍA DE **GUILLERMINA VICTORIA**

SU SITIO WEB ES: <http://wilhelmina18.wix.com/arte-victoria>

Y SU MAIL DE CONTACTO: guillermina.victoria@hotmail.com

TÍTULO DE LAS OBRAS:

EN PORTADA: **Raíces gemelas II**

PÁGINA 13: **La indómita**

DIRECTORIO DE ALAS 2013-2015

PRESIDENTE

MARCELO ARNOLD-CHATALIFAUD (CHILE)

VICEPRESIDENTA

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)

EDITORA

ALICIA ITATÍ PALERMO (ARGENTINA)

CONTENIDO

Volumen 7 / Número 12 / noviembre de 2015

ISSN 2219-1631

11 Editorial

13

ARTÍCULOS

- 15 La Sociología en la región Latinoamericana:
interpelaciones a partir de los Congresos de la
Asociación Latinoamericana de Sociología.
MARCELO ARNOLD-CATHALIFAUD
- 25 Algunos desafíos para la evaluación académica
en Ciencias Sociales
JUAN IGNACIO PIOVANI
- 41 Procesos laborales e intelecto colectivo, nuevos productores
en el entorno latinoamericano del siglo XXI.
ALBERTO L. BIALAKOWSKY Y CECILIA LUSNICH
- 61 Transformaciones globales, educación
y movimientos de la sociedad en el siglo XXI:
paradigma de la complejidad socioecológica.
JORGE ROJAS HERNÁNDEZ
- 83 Pensamiento decolonial, ¿sociólogos al servicio de quién?
MARÍA JOSÉ PAZ PÉREZ

- 95 "No firma". Mujeres analfabetas:
ciudadanas guatemaltecas en pleno siglo XXI.
MARCELA DUBÓN QUEVEDO
- 109 Una reflexión desde la experiencia del
Encuentro Internacional Pre ALAS Perú 2015:
Hacia una sociología transcultural de vida.
JAIME RÍOS BURGA
- 133 Las redes sociales como recurso de movilización social:
el caso del 4% a la Educación.
DIURIS BETANCES OLIVARES
- 155 Las protestas sociales en República Dominicana
durante el 2013.
DILENIA MEDINA PIMENTEL
- 179 Planificación y acción del capital inglés para la gestación y
control del circuito frutícola en el Alto Valle de Río Negro.
JORGE ANDRÉS VERA Y MARTÍN ALEJANDRO FERREYRA
- 195 Totalidad, contradicción y figuraciones de la conciencia.
Una (des) articulación desde el drama en las lecturas de
Hegel, Marx y Althusser.
GABRIELA MANINI
- 221 El sentido de la escuela como objeto de estudio:
Apuntes teórico metodológicos.
MARÍA MARGARITA ALONSO ALONSO Y LOURDES ELENA FERNÁNDEZ RIUS

- 247 Desigualdades y estrategias para la inclusión digital
en la educación. Elementos de la experiencia uruguaya.
ANA RIVOIR
- 261 Los tiempos del cuidado en Uruguay.
KARINA BATTHYÁNY
- 309 La sociedad cubana entre modernidad y arcaísmo
durante la dictadura de Batista.
SILVIA CASTILLO

329

NOTAS

- 331 Tejiendo itinerarios desde las ciencias sociales
ANA SILVIA MONZÓN
- 333 Declaración final
CIENCIAS SOCIALES EN MOVIMIENTO:
DESAFÍOS PARA UN MUNDO EN TRANSFORMACIÓN.
CONGRESO PRE ALAS GUATEMALA

EDITORIAL

Este número de la Revista Controversias y Concurrencias latinoamericanas, que sale a luz pocos días antes del inicio del XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, que tendrá lugar en Costa Rica, constituye una muestra del camino recorrido por cientistas sociales de América latina y el Caribe hacia este evento, a partir del XXIX Congreso ALAS de Santiago de Chile.

Podemos decir que es un recorrido “entre ALAS y con ALAS”. Recorrido en el que se articulan los pre ALAS que se realizan en distintos países de A. L y el C. con la revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas y el Boletín ALAS, sin duda acontecimientos que tienden puentes, que se abren a un continuo que implica la participación y presencia permanente de colegas en nuestra asociación, que le da vida a un movimiento ALAS cada vez más vivo y activo.

En este número tenemos el agrado de publicar artículos que han seleccionado los responsables de los pre ALAS realizados en Lima, Perú (Universidad San Marcos), en Chaco, Argentina (Universidad Nacional del Nordeste - Asociación Argentina de Sociología), en Guatemala (Universidad San Carlos de Guatemala), en Los Cabos, México (Universidad de Tijuana), en República Dominicana (Universidad Autónoma de Santo Domingo), en Buenos Aires, Argentina (Universidad de Buenos Aires), en Montevideo, Uruguay (Universidad de la República) y en Mendoza, Argentina (Universidad Nacional de Cuyo).

El ALAS de Costa Rica será un renovado y enriquecedor punto de encuentro!.

Marcelo Arnold-Chatalifaud

Nora Garita Bonilla

Eduardo Sandoval Forero

Alicia Itatí Palermo



ARTÍCULOS

LA SOCIOLOGÍA EN LA REGIÓN LATINOAMERICANA: INTERPELACIONES A PARTIR DE LOS CONGRESOS DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA

Marcelo Arnold-Cathalifaud

RESUMEN

Se analiza la producción de ciencias sociales que se expone en los eventos académicos patrocinados por la Asociación latinoamericana de Sociología (ALAS) luego, se presenta una tipología tentativa de sus estilos y tendencias, finalmente se hipotetiza acerca de los desafíos de la sociología latinoamericana y sus posibilidades de disputar posiciones en el actual contexto global.

PALABRAS CLAVE: Ciencias Sociales, Sociología, Latinoamérica, ALAS, Estilos de producción sociológica.

RESUMO

A Sociologia na região Latino-americana: interpelações a partir dos Congressos da Associação Latino-Americana de Sociologia.

Analisa-se a produção de ciências sociais exposta nos eventos acadêmicos patrocinados pela Associação Latino-Americana de Sociologia (ALAS), logo, apresenta-se uma tipologia tentativa de seus estilos e tendências, finalmente se realizam hipóteses dos desafios da sociologia latino-americana e suas possibilidades de disputar posições no atual contexto global.

PALAVRAS CHAVE: Ciências Sociais, Sociologia, América Latina, ALAS, Estilos de produção sociológica

INTRODUCCIÓN

En la fundamentación del reciente Congreso de la Asociación Argentina de Sociología y Encuentro Pre Alas, realizado en el Chaco-Argentina (2014), se señala: "[...] *nos proponemos organizar el debate interpelando a la sociología en particular y a las ciencias sociales en general, con la pretensión de avanzar en la consolidación de un pensamiento latinoamericano que dé cuenta de las particulares realidades de nuestros países en el marco de los procesos de globalización creciente y la construcción de una ciencias sociales comprometidas con el presente y el futuro de nuestras sociedades*". Esta presentación intenta colaborar con tales propósitos.

Específicamente, nos referiremos a algunas características de las ciencias sociales desarrolladas en nuestra Región, para ello evitaremos encuadrarnos en formulaciones normativas acerca del cómo deberían ser estas disciplinas, tampoco intentamos identificar sus características "esenciales", más bien las trataremos como construcciones sociales que, como todos nuestros objetos, van generándose desde sus prácticas. Tal posición permite reconocer, teniendo como fondo la producción disciplinaria global, la especificidad latinoamericana, de ahí el título de nuestra exposición.

LA SOCIOLOGÍA EN LOS TIEMPOS DE LA PERPLEJIDAD

Pareciera, contra lo supuesto por el pensamiento anticientífico y relativista, que los procesos constitutivos de la sociedad y sus expresiones están insuficientemente investigados e interpretados. Algunos aspectos más estructurales cuentan con buenas descripciones, pero no se tiene igual conocimiento sobre cómo, o bajo qué condiciones, estos se mantienen o modifican. Se ha originado un vacío que refuerza que, tanto como tema de ciencias especializadas o experiencia cotidiana, la sociedad se aprecia descoordinada, descontrolada y plena de incertidumbres.

La complejidad de la composición y diferenciación de la sociedad provocan mucha perplejidad, la cual se ha incrementado ante su actual dinamismo y condición global. Se acostumbra decir que la "*historia*" y sus acontecimientos se han acelerado enormemente, situación que es más pronunciada en América Latina. El hecho es que las preguntas sobre la sociedad, o sobre sus conflictos específicos, cambian mucho y las respuestas, cuando llegan,

lo hacen demasiado tarde o en forma parcial. Ni hablar de resolver los problemas que se denuncian como urgentes, en ese trance las ciencias sociales se empantan en pura ideología y no confían en sus tecnologías -aunque estas parecen aplicarse, con menos pudor, en la mercadotecnia comercial y política.

En el intertanto, por todas partes, está en alza la necesidad de información especializada que permita comprender los procesos sociales en forma más integrativa, ojalá anticipar sus tendencias y poder manipularlas. Dada tal demanda no habría nada de casual que en nuestra Región, por ejemplo, cientos de programas de ciencias sociales y enormes cantidades de investigadores, profesores y estudiantes se vinculen a nuestras disciplinas y declaren como su misión estudiar sus materias (vid. UNESCO-ISSC 2010). Tal situación es una de las marcas de una sociedad que, para su operar, requiere estar siempre produciendo conocimientos sobre sí misma. Su etiquetamiento como "*sociedad de la Información*" (Castells 1996) o como "*sociedad del conocimiento*", más allá del superficial entendimiento de estos enunciados, lo deja explícito.

No obstante la centralidad de sus temas, las pretensiones de la sociología se enfrentan a una fuerte competencia por parte de los reportes más actuales, fluidos y evidentemente mediáticos del periodismo, o de perspectivas que tratan los fenómenos sociales como temas económicos (al estilo de los informes de la OCDE o del Banco Mundial). Estas últimas comunicaciones son las que impactan en la opinión pública y líderes políticos. Tal situación es un tema de investigación en sí mismo, pues: ¿podría prescindir la sociedad, sin ser afectada, de lo que esta disciplina le puede proporcionar? En principio parece que sí, aunque ello, desde nuestro punto de vista, tiene consecuencias que no podrían considerarse positivas. En ningún otro espacio de la sociedad se produce conocimiento sociológico sobre ella -aunque esto no signifique para nada desvalorar los otros modos de producción de conocimientos, salvo advertir sobre sus diferencias. De cualquier modo las creencias y las opiniones no son los equivalentes de conocimientos fundados en teorías y métodos reconocibles y por ende perfeccionables. Ciertamente, no son definitivos, tampoco tienen por destino eliminar los debates morales o políticos pero, al menos, podría esperarse de ellos contribuciones para ayudar a informarlos sociológicamente.

SOCIOLOGÍA EN LA REGIÓN LATINOAMERICANA

Según los criterios de las evaluaciones convencionales (vid. Scimago 2012; UNESCO-ISSC 2010) nuestra Región no está en las mejores posiciones para enfrentar el requerimiento de producir buenos conocimientos sobre los estados y destinos de sus comunidades. Para ello se requiere contar con unas ciencias sociales institucionalmente reflexivas y críticas y, a la vez, rigurosas. La rigurosidad certifica la vigencia y calidad de nuestras producciones en el sistema científico global; la perspectiva crítica obliga a tomar en cuenta la complejidad general y específica de los fenómenos sociales. Esto significa, por ejemplo, que no basta con denunciar la diversificación e incremento de las exclusiones sociales, también hay que indagar sobre las condiciones que las provocan y, desde allí, proponer alternativas plausibles. Tener esos rendimientos implica sortear los obstáculos -muchos auto-impuestos- que limitan producir mejores conocimientos y ofrecer propuestas robustas.

En mi opinión, si se quiere ir más allá del lamento discursivo sobre el estado de nuestras prácticas y producciones regionales, el camino consiste en no ignorar la actual complejidad de los fenómenos sociales. Es decir, no tratarlos desde simplificadas perspectivas subjetivo-voluntaristas o positivo-mecanicistas. En este sentido, comparto con Luhmann, cuando señalaba hace más de 40 años: *"si se quiere que se considere a la sociología como parte de una ciencia de la realidad, esclarecedora del mundo, deberá ubicarse al problema de la complejidad social en el centro de su interés"* (1973:106). La complejidad exige operaciones de observación enriquecidas. Tenerla en cuenta dirige nuestra atención a los entrelazamientos de los fenómenos sociales, especialmente de los más importantes. Su oferta es convincente pues permite alinear investigaciones y configurar un campo paradigmático alternativo a la actual, y hegemónica, mirada tecnocrática-económico, cuyo basamento en supuestos como la escasez o el equilibrio, da por hecho que la sociedad se comporta como un mecanismo; además nos distancia de las concepciones esencialistas o de pensamiento único y de las excesivamente ideologizadas, con las cuales infructuosamente se intenta contrarrestar la falta de mejores fundamentos.

El tiempo no se hará cargo de robustecer las ciencias sociales regionales y las demandas por esclarecimientos en esta parte de la sociedad mundial no se detendrán. En términos concretos, si no hay reacciones a nuestra subordinación y dependencia intelectual ésta seguirá aumentando. Hoy por hoy pareciera una aceptación tácita que hacer buena ciencia social se reserva para

los centros académicos del Norte, estos nos imponen no sólo sus formatos y temas, también de sus versiones de sociología crítica y enfoques latinoamericanistas. Muchos tienen fe de encontrar en esas fuentes las luces, o los debidos reconocimientos, para observar e interpretar lo que ocurre en sus propias calles -en forma asombrosamente similar a los *"cultos-cargo"* melanesios subyace la creencia que las producciones anglo-europeas proceden de *espíritus superiores* y que están destinadas para consumo de los nativos. La misión de ALAS, es contribuir a fomentar espacios de resistencia a estas creencias.

ALAS constituye una excelente plataforma para caracterizar las tendencias de la sociología latinoamericana. Su dinámica organizativa, la flexibilidad de sus membrecías y convocatorias hacen que los temas abordados en sus Congresos sean espacios privilegiados para recoger, de la manera más amplia, la reflexión y discusión *in situ* de las realidades latinoamericanas, como también, en sus trabajos más elaborados, posicionar las mejores expresiones de la sociología regional dentro del ámbito mundial. Estas funciones, que tienen una larga historia, se han configurado desde la tensión entre lo local y lo global. Es habitual señalar que la sociología regional tiene el compromiso de actualizar sus herramientas científicas y vocación universalista pero también, para con Latinoamérica, debe dar cuenta de sus problemas sociales y sus posibles soluciones (la declaración citada en el primer párrafo confirma esa regla, se pueden encontrar semejantes en prácticamente todos los eventos de ALAS).

En los congresos patrocinados por ALAS pueden distinguirse continuidades, rupturas y bifurcaciones de la reflexión de las ciencias sociales regionales. Específicamente, se puede apreciar cómo el compromiso con las teorías y procedimientos sociológicos cosmopolitas son puestos en juego con análisis críticos que reflexionan sobre su pertinencia para abordar problemas latinoamericanos. En los últimos decenios, por ejemplo, este conflicto se ha trabajado con altos grados de sofisticación desde las teorías poscoloniales y su postura frente al saber anglo-eurocéntrico.

Una pregunta interesante que surge del escrutinio de los Congresos de ALAS refiere a la impronta regional del pensamiento crítico. Históricamente las ciencias sociales latinoamericanas se han vinculado estrechamente a propuestas emancipadoras, sin embargo, en los últimos tiempos, ha habido cambios relevantes que, de cierta manera, han modificado los estilos y temas de investigación en las nuevas generaciones de sociólogos. Como señalaba Robert Castel (2006), hasta hace poco la correlación entre descripción crítica de la sociedad y la opción revolucionaria, era lo coherente para la sociología

local. En ese contexto la acción política era obvia. Hoy, ante las frustrantes experiencias del siglo pasado, mantener esas posturas sin la certeza de que cambien las condiciones sociales, es muy problemático. De ahí que los trabajos críticos, en parte importante, empiecen a derivarse a temas más bien epistemológicos manifestándose, por ejemplo, en la apertura a los denominados “*otros saberes*”, en adhesiones al slogan altermundista “*otro mundo puede ser posible*” e, incluso, robusteciendo una especie de práctica sociológica “*posmodernista*”, que se combina muy bien con un acrecentado “*pesimismo reflexivo*”¹. Al otro extremo, y por compensación, al compás de la proliferación de escuelas de sociología, se ha reforzado el cientificismo y las proyecciones más profesionales de la actividad sociológica. Lo primero visibilizado en una reificación de las metodologías y de la *isimanía* o sus equivalentes, lo segundo reforzado con acreditaciones que exigen vincular la enseñanza de la sociología con las demandas del mercado laboral, especialmente de las agencias estatales y sus requerimientos de socio-tecnócratas y tecno-políticos.

Ante estos cambios: ¿qué podría caracterizar la sociología regional en este principio de siglo?

ESTILOS DE LAS PRODUCCIONES SOCIOLOGICAS REGIONALES

Investigaciones preliminares sobre las ponencias presentadas en el reciente Congreso bienal de ALAS (2013) entregan una buena aproximación para distinguir los actuales estilos, vinculaciones y tendencias de las ciencias sociales regionales² los cuáles destacamos a continuación.

Una línea académica más tradicional orientada hacia lo científico y el formato de publicación indexado en la cual predomina la aplicación de perspectivas disciplinarias hegemónicas. Con un formato convencional y asimilable a publicaciones destinadas a revistas de corriente principal, sus contenidos se caracterizan por aplicaciones y adaptaciones de aproximaciones teóricas universalistas, fundamentalmente anglo-eurocéntricas. En esta categoría se incluye bastante de sociología crítica producida en Europa y USA (“*anglo-eurocentrismo crítico*”) y, en menor medida, enfoques alternativos equivalentes, con la destacada excepción de los inspirados en los estudios poscoloniales (e.o. Quijano 2000). Muy relacionada con la anterior se identifican otras pro-

¹ Esta esclarecedora denominación proviene de Adrián Scribano (Resistencia, Argentina 2014).

² Trabajo en curso con la colaboración del Mg. Felipe Pérez-Solari.

ducciones más orientadas por una *sociología académica intelectual y crítica*. Su presencia, básicamente, se encuentra en profesores e investigadores de universidades estatales que aspiran, o son, líderes de opinión, comentaristas en los medios de comunicación, dirigentes o miembros de partidos políticos institucionalizados y que, en parte, hacen lo indicado por Burawoy como “*sociología pública*” (2005). Su variante más consolidada constituye una especie de academia regionalista orientada a identificar y caracterizar lo distintivo de las crisis y contradicciones latinoamericanas. Estos dos estilos constituyen, en líneas gruesas, los formatos típicos de las ponencias de los Congresos ALAS.

Entre los estilos emergentes tienen una importante presencia las producciones que caracterizan a una *sociología de tipo más profesional*, cuyas realizaciones son asimilables a los informes de estudios o evaluaciones sociales. Sus contenidos tratan de temas socio-tecnológicos y se orientan a proporcionar insumos de conocimientos en el ámbito de las consultorías y asesorías para ponerlos a disposición de agencias fundamentalmente estatales y, en menor medida, a intereses privados. Finalmente, destaca por su creciente volumen un heterogéneo conjunto de presentaciones que representan un tipo de *sociología testimonial y militante*. Se trata de estudios cualitativos (“*mundo de la vida*”) cuyo foco es, mediante aproximaciones “*antropológicas*”, dar cuenta de las condiciones de existencia o de sobrevivencia de expresiones sociales subalternas, híbridas, marginales, insurgentes, contestatarias, invisibilizadas e inferiorizadas. En sus contenidos más conceptuales se aprecia la influencia de temáticas postmodernas como la sociología de los individuos, del cuerpo, de las emociones, de las subjetividades, de las diversidades, de lo popular y apertura a “*otros saberes*”, también un revisionismo anti-dogmático del marxismo que se expresa en la opción por los marginados. Estos trabajos no tienen pretensiones de universalismo ni de científicidad tradicional, su distanciamiento se marca con el compromiso explícito del investigador con su “*objeto*” y en la denuncia. Pueden definirse a sí mismos como acciones de resistencia al orden dominante o “*anti-sistema*”, pueden incluir tecnologías emancipadoras y, en algunos casos, investigación-acción. No obstante su auto-marginalización este tipo de sociología cuenta con amplios circuitos formales y está en alza entre las nuevas generaciones de investigadores.

A modo de hipótesis, el creciente volumen de las presentaciones testimoniales y militantes podría tener relación con tres situaciones: a) cómo una respuesta a la complejidad, lo multifacético y heterogéneo de las expresiones sociales latinoamericanas contemporáneas; b) al impacto de los medios de comunicación y de entretención para las masas que apelan emocionalmen-

te, a través de revelar diferencias y causar sensación, prestigiando a quienes los abastecen de estas comunicaciones o, c) sencillamente, como la forma moderna de una división de la producción sociológica global que puede sintetizarse así: desde el SUR los detalles, desde el NORTE las síntesis teóricas. En cualquiera de estos sentidos estas producciones han enriquecido el conocimiento disciplinario, extendido sus campos de interés y ampliado lo global a través de incorporar y diversificar las investigaciones sobre las expresiones locales. Su limitación es que si predomina este tipo de producciones los temas socio-estructurales, que son mayoritariamente globales (exclusiones, desigualdades, conflictos ambientales, transformaciones demográficas, etcétera), seguirán siendo abordados desde visiones sesgadas anglo-eurocéntricas y enfoques economicistas. Por cierto, es menester aclarar que no es la micro-localidad de los fenómenos bajo estudio lo que las limita, se trata de la desconsideración de los contextos. El reparo apunta al insuficiente tratamiento de la significación de las investigaciones, lo que las podría hacer caer, como señala P.H. Martins (2012), en un particularismo relativista y descontextualizado y en una deslegitimación de la actividad científica más universalista o de la especificidad de sus prestaciones.

En contraste con esperar de investigaciones o de teorizaciones desarrolladas en otras latitudes todo tipo de inspiración, podría contribuirse desde Latinoamérica con mucha evidencia y teorización sobre conflictos, desigualdades, precariedades y sus tratamientos, temas que van conociendo bien y experimentando los chinos, europeos y muchos estadounidenses. También con estudios sobre los efectos que se relacionan con rápidos e inequitativos crecimientos económicos que han dado lugar al creciente protagonismo político de capas sociales emergentes, o sobre cómo las aspiraciones e identidades de los individuos y sus familias se están procesando con mejores posiciones de consumo. Con ello se quiere indicar que las ciencias sociales regionales pueden hacer grandes aportes y anticipar tendencias globalizantes sin que ello tenga que *"naturalmente"* provenir de *"misiones"* de investigadores foráneos (de lo cual hemos hablado como una especie de *"auto-colonialismo académico"*—Arnold 2011).

CONSIDERACIONES FINALES

Sería lamentable que, en su expresión latinoamericana, la sociedad del *"conocimiento"* o de la *"información"* no dispusiera de buenas ciencias so-

ciales, producidas localmente, para conocerse o informarse, aunque nada, hasta ahora, impide que ello ocurra. El conocimiento sociológico es, y así se observa, mal sustituido o distorsionado por apropiaciones acríicas de teorías anglo-eurocéntricas y pseudo-universales. Frente a ello podría estimularse la difusión de la investigación regional y producir desde sus contenidos conocimientos más complejos -que no es igual que complicados o inentendibles- aunque para ello deban emplearse más de 50 caracteres, salirse de lo convencional o exigir la atención de los otros por más de un minuto. Ya se verá si los argumentos así expresados se aceptan o se dejan de lado, pero eso ya no depende de su calidad y contundencia, lo responsable es que estén disponibles y no ausentes.

Finalmente, una sociología regional interpelada implica renovarse y posicionarse en forma efectiva sus producciones, significa no dar la espalda a la ciencia moderna ni desentendernos de la necesidad de conocimientos para la transformación de nuestras actuales condiciones regionales. Exige disponer sus observaciones ante el contexto global -llámese *sistema-mundo* si se prefiere (Wallerstein 1995)-, en ampliar las fronteras sobre el conocimiento de la sociedad y en proponerse a disputar, con mayor efectividad, la actual hegemonía de los temas, formatos y teorías anglo-eurocentristas. Existen avances y condiciones para ello. Se dispone de investigadores, estudiantes, buenas universidades y centros académicos, asociaciones académicas regionales como ALAS y mucha motivación para remover las expectativas que han conducido y mantienen a nuestras producciones en los planos secundarios.

Bueno, los desafíos están expuestos la invitación es empezar a sacudirnos y no proseguir la espera.

REFERENCIAS

- Arnold, M. (2011). Las ciencias sociales latinoamericanas, sus condiciones y desafíos ante la sociedad del siglo veintiuno. *Revista Sinais, Departamento de Ciências Sociais da UFES*. Edición N° 09, v.1, Junho 2011, pp. 67-82.
- Burawoy, M. (2005). Por una sociología pública. *Política y sociedad*, 42(1), pp. 197-225.
- Castel, R. (2006). *La sociología crítica después de Foucault*. Madrid: Ediciones Ciencias Sociales.
- Castells, M. (1996). *La era de la Información*. Alianza Editorial. Madrid.
- Luhmann, N. 1973 [1967]. Ilustración sociológica, en *Ilustración sociológica y otros ensayos*. Editorial SUR Buenos Aires, pp. 93-138.
- Martins, P.H. (2012). Interrogando las fronteras del conocimiento sociológico: globalización, descolonización y don. *Umbranes - Revista Del Postgrado en Ciencias del Desarrollo*, v. 24, pp. 251-270, Bolivia.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 193-238). Buenos Aires: CLACSO.
- Scimago (2012). Country Rankings. Subject Area: Social Sciences. Period: 1996-2012. [Disponible en <http://www.scimagojr.com>]
- UNESCO-ISSC (2010). *World Social Science Report. Knowledge Divides*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and International Social Science Council, Paris, France.
- Wallerstein, I. (1995). *La reestructuración capitalista y el sistema-mundo*. Fernand Braudel Center for the Study of Economies, Historical Systems, and Civilizations, State University of New York at Binghamton.

ALGUNOS DESAFÍOS PARA LA EVALUACIÓN ACADÉMICA EN CIENCIAS SOCIALES¹

Juan Ignacio Piovani

RESUMEN

Este artículo se enmarca en los actuales debates acerca de la evaluación de las instituciones, los actores y las prácticas académicas, que se han intensificado en América Latina en los últimos años como parte de un creciente proceso de profesionalización. El objetivo central del artículo es presentar un conjunto de reflexiones sobre los procesos de evaluación, señalando algunos de los desafíos conceptuales, metodológicos y procedimentales que ellos enfrentan, en general, y en los contextos latinoamericanos, en particular. En la discusión que se propone se diferencian, analíticamente, tres niveles o dimensiones (conceptual, metodológica y procedimental), aún cuando en la práctica de la evaluación sus confines no sean siempre claros y tajantes, y se identifican una serie de aspectos problemáticos y preguntas específicas, seguramente no todas, relacionadas con cada uno de dichos niveles.

PALABRAS CLAVE: ciencias sociales – evaluación – universidad – investigación – metodología.

ABSTRACT

This article is inscribed in the current discussions about the evaluation of institutions, actors and academic practices, which have intensified in Latin

¹ Este artículo reproduce la conferencia titulada "La evaluación en las ciencias sociales: desafíos conceptuales, metodológicos y procedimentales", preparada para el Congreso Internacional de Investigación en Trabajo Social y Ciencias Sociales (Colombia, 2015). Se trata de una versión revisada y resumida del trabajo titulado "Reflexiones metodológicas sobre la evaluación académica", publicado por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades (UNLP, Argentina) y por la *Revista Política Universitaria*.

America in recent years as part of a growing process of professionalization. The central objective of the article is to present a series of reflections on the evaluation process, highlighting some of the conceptual, methodological and procedural challenges that it faces, in general, and Latin American contexts, in particular. On discussing this issue, three dimensions of the problem are analytically singled out (conceptual, methodological and procedural), although in practice assessing their borders is not always clear and sharp. Also, a series of specific questions related to each of these levels are identified.

KEYWORDS: social sciences – evaluation – university – research – methodology.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es una práctica recurrente y habitual en la vida cotidiana, aun cuando raramente nos detengamos a reflexionar sobre ella. En efecto, a partir de operaciones intelectuales de clasificación y comparación solemos evaluar a los políticos y los gobiernos, los automóviles y el transporte público, los paisajes y las ciudades, las películas de cine, la comida y los restaurantes, entre otros. Pero también resultan conocidas, aunque sea superficialmente, algunas de las prácticas de evaluación institucionalizadas que se producen en ámbitos más específicos, como por ejemplo el académico. De hecho, de algún modo u otro todos hemos estado expuestos a este tipo de evaluación, al menos al transitar por el sistema educativo en calidad de estudiantes, cuyos “rendimientos”, en todos los niveles, países y sistemas, han sido —y siguen siendo— objeto de evaluación. Pero en los últimos años, en línea con un proceso más amplio de profesionalización de las prácticas académicas y científicas, en América Latina se han extendido, intensificado e institucionalizado las evaluaciones sistemáticas de dichas prácticas.

Este proceso ha tenido efectos ambivalentes en el sistema universitario y científico, en sus instituciones y en las trayectorias de los docentes e investigadores, y ha comenzado a ser objeto de análisis por parte de diverso tipo de actores, dando lugar a un debate cada vez más intenso y articulado en el marco del cual se sitúan las reflexiones que se proponen en este artículo.

El objetivo que se persigue, sin embargo, no es analizar las consecuencias

que ha tenido la evaluación en las trayectorias individuales o en el sistema, sino reflexionar sobre los procesos de evaluación en sí, señalando algunos desafíos conceptuales, metodológicos y procedimentales. Este tipo de reflexión resulta relevante porque en la medida que se profesionaliza, la evaluación adquiere una dimensión burocrática. Consecuentemente, en el marco de procesos que se vuelven rutinarios, se pueden ir desdibujando los objetivos de la evaluación, distanciándose gradualmente de las preguntas fundamentales que la orientan y de los principios que la justifican desde el punto de vista político-institucional.

En este sentido, una reflexión sobre la evaluación puede habilitar preguntas sobre los instrumentos, las técnicas y los procedimientos más adecuados para evaluar qué tipo de aspectos y en qué contextos. Es más, el esfuerzo por no perder de vista los fundamentos de la evaluación podría llevarnos a plantear interrogantes incluso más básicos —que no se pretende responder de manera exhaustiva—: ¿Qué significa evaluar? ¿Qué se evalúa? ¿Quién evalúa? ¿Para qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa?

En la discusión que se propone puede ser útil diferenciar, al menos analíticamente, tres planos o niveles, aún cuando en la práctica de la evaluación sus confines no sean siempre claros y tajantes, así como identificar una serie de aspectos problemáticos y preguntas específicas —seguramente no todas— para cada uno de ellos:

1. En primer lugar, el nivel conceptual: ¿qué criterios sustentarán los procesos de evaluación? ¿Qué propiedades y dimensiones de los fenómenos y de los sujetos evaluados serán tenidas en cuenta? ¿Cómo se definen conceptualmente y con qué términos las expresamos? ¿Quién decide o participa de su definición? ¿Son fijas en el tiempo y universales en su alcance? ¿Cómo se relacionan con los diferentes objetos que se evalúan y con sus contextos?
2. En un segundo nivel encontramos el problema más clásicamente metodológico, que tiene que ver con la operacionalización de los criterios, las propiedades conceptuales y las dimensiones señaladas precedentemente: ¿qué referentes o indicadores nos permitirán conocer el estado de un sujeto u objeto *x* con respecto a cada una de las dimensiones de interés? ¿Cómo los definiremos operativamente? ¿Se les puede atribuir a todos el mismo peso relativo? ¿O requieren de algún tipo de ponderación? ¿Qué operaciones intelectuales exige la aplicación de las definiciones operativas

para la evaluación de casos concretos? ¿Se pueden reducir exclusivamente a la medición? El resultado de este trabajo se materializa habitualmente en un producto tangible: las tan mentadas grillas de evaluación.

3. Finalmente, un tercer nivel, de carácter más procedimental, se relaciona con la aplicación de las grillas de evaluación y, como resultado de ello, la asignación de puntajes o la atribución de un caso a una clase determinada. Esta tarea, además, habilita el proceso de análisis de los resultados, que a su vez justifica la toma de decisiones, sobre la base de la evaluación, en el ámbito institucional responsable de gestionarla.

Con este esquema tripartito como punto de referencia, a continuación se presentarán algunas cuestiones problemáticas relacionadas con cada uno de los niveles, para luego retomarlas, a manera de cierre, vinculándolas con ciertas observaciones críticas acerca de los procesos de evaluación implementados en diversos ámbitos académicos de América Latina.

LOS NIVELES DE LA EVALUACIÓN

El nivel conceptual

La expansión contemporánea de la cultura de la evaluación implica que ésta alcance a cosas muy diversas: desde instituciones —universidades, centros especializados— a trayectorias de investigadores, pasando por carreras de grado y posgrado, programas y proyectos de investigación, prácticas docentes, publicaciones, entre otras. No se pueden desatender, por lo tanto, las preguntas más elementales sobre qué es lo que se evalúa, cómo se lo define y conceptualiza, qué lo caracteriza. Y esto, a su vez, exige considerar, por un lado, al “objeto” de la evaluación (por ejemplo: cierto tipo de prácticas —de investigación, docencia, etc.— y sus productos o resultados) y, por el otro, al “sujeto” evaluado (institución, carrera, investigador/a, docente, etc. ya sea en tanto ámbito en el cual las prácticas evaluadas se desarrollan o en cuanto sujeto que las lleva a cabo). Pero también hay que tener en cuenta la importancia de considerar lo que hemos denominado “objetos” y “sujetos” de

la evaluación de manera articulada¹, ya que los objetos no se producen en el vacío, sino que son, en general, prácticas de sujetos enmarcados institucionalmente y que se atienen, en mayor o menor medida, a un conjunto de reglas más o menos formalizadas y explicitadas.

Al pensar en este par imbricado “objeto-sujeto”, se pueden poner en evidencia algunos aspectos importantes a la hora de definir criterios y seleccionar dimensiones para la evaluación. En primer lugar, hay una cuestión de carácter político institucional para nada menor: quién o quiénes, y cómo, definirán dichos criterios y seleccionarán las propiedades y dimensiones a ser consideradas. ¿Se trata de una competencia de los funcionarios técnicos de las instituciones responsables de gestionar la evaluación? ¿O debe ser materia exclusiva de los académicos? Y en este caso, ¿qué perfiles serían los más adecuados? ¿Quién los selecciona y a través de qué mecanismos? ¿La experticia en docencia y/o investigación, asegura por sí sola los conocimientos necesarios para intervenir en el diseño de la evaluación? En todo caso, y esto es una demanda recurrente por parte de los sujetos evaluados, los procedimientos para seleccionar a quienes participan de las decisiones que subyacen a la evaluación, así como los criterios de evaluación mismos, deben ser lo más públicos y transparentes posible.

En segundo lugar, e independientemente de los procesos institucionales que se establezcan para decidir los criterios generales de la evaluación, ha de tenerse en cuenta su carácter multidimensional. Es evidente que la complejidad de las prácticas académicas y de las instituciones en las que se desarrollan exige enfoques de evaluación que consideren una multiplicidad de dimensiones con el fin de evitar reduccionismos y sesgos.

En tercer lugar, la experiencia histórica muestra que los criterios no pueden ser fijos y, por lo tanto, requieren una revisión permanente. Piénsese por ejemplo en el caso del título de doctor: en la actualidad existe cierto consenso en torno de su importancia para valorar una trayectoria al momento de decidir un concurso docente o el ingreso a la carrera de investigador. Pero tan sólo 15 o 20 años atrás su peso relativo en la evaluación académica en la mayoría de los países latinoamericanos era muy diferente.

Otro aspecto importante a señalar es que el conjunto de criterios que se

¹ La combinación de ambos aspectos —objeto/sujeto— produce una amplia gama de situaciones particulares que pueden requerir atención específica. Tomemos por caso lo siguiente: al evaluar el objeto prácticas y resultados de investigación puede ser importante considerar algunas dimensiones del sujeto como la edad o el contexto institucional de inserción para poder definir el conjunto de criterios adecuados, porque el peso relativo de un artículo de revista o del dictado de un seminario de posgrado, por ejemplo, no es idéntico en todas las instancias de una trayectoria académica o para un perfil docente o de investigador.

formule, así como las propiedades y dimensiones que se tengan en cuenta para la evaluación, tienen —en cierto sentido— un carácter normativo. Es decir, contribuyen a instituir un modelo de perfiles y prácticas académicas que se toma como parámetro y patrón de comparación al evaluar casos concretos. Por otra parte, y esto ya ha sido objeto de investigación empírica, estos modelos normativos tienen “performatividad”, en la medida que orientan las prácticas y promueven ciertas decisiones estratégicas, en detrimento de otras, sobre qué priorizar en el marco del desarrollo de una carrera académica (véase al respecto Fernández Lamarra y Marquina, 2012), de la definición del perfil de un posgrado o de una institución. Por lo tanto, al establecer conjuntos de criterios es importante mirar más allá del acto de evaluación específico y considerarlo como parte de la política científica y de educación superior, con efectos que trascienden ampliamente la evaluación en sí.

Por otra parte, conviene recordar que la definición normativa a priori de criterios y dimensiones presenta muchas limitaciones y, por ello, podría ser beneficioso tener en cuenta, al menos complementariamente, una perspectiva descriptiva que también aporte a la construcción de los perfiles a ser evaluados. Esto implica utilizar como recurso los resultados de la investigación sobre los objetos y sujetos de la evaluación (en qué consisten sus prácticas; cómo las definen, reconocen y jerarquizan los propios actores, etc.), por un lado, y sobre los procesos de evaluación mismos, por el otro.

Finalmente, otro aspecto desafiante para la evaluación, desde el punto de vista metodológico, es que habitualmente los criterios, las propiedades conceptuales y sus dimensiones tienden a enfocar aspectos “estáticos.” En este sentido, se priorizan los productos o resultados tangibles que, por su materialidad (por ejemplo un proyecto escrito, un libro o artículo) resultan más asibles. Pero esos productos se inscriben en procesos “dinámicos” que también puede ser importante considerar en la evaluación y que presentan retos particulares para su definición y su aprehensión cognoscitiva.

El nivel de los indicadores

La definición de los criterios en los que se sustenta la evaluación, y de las propiedades conceptuales y dimensiones a ser consideradas a tal fin, es una cuestión ineludible que condiciona todo el proceso de evaluación. Sin embargo, resulta estéril a los efectos prácticos si no se establecen operaciones de mediación ya que habitualmente las propiedades conceptuales y sus dimensiones no resultan directamente observables.

Este es un problema que en la tradición canónica de la investigación social

ha sido abordado profusamente. El clásico texto de Lazarsfeld (1973), “De los conceptos a los índices empíricos”, constituye un punto de referencia obligado. Expresado de manera simple, su argumento es que los fenómenos de interés sólo pueden ser conocidos a través de referentes empíricos observables que deben estar semánticamente vinculados con alguna de las múltiples dimensiones en cuestión —por eso indicadores— y, a través de ellas, con las propiedades conceptuales que en el nivel teórico más abstracto definen, en nuestro caso, el núcleo de evaluación.

Esta esquemática presentación introductoria deja en evidencia, una vez más, el problema de la multidimensionalidad. Ya se había señalado su relevancia a la hora conceptualizar los objetos y sujetos de evaluación, por la complejidad y diversidad de actores, prácticas y productos del trabajo académico; pero también resulta fundamental a la hora de seleccionar los referentes que permiten, en el proceso de evaluación, explorar y determinar el estado de los casos evaluados con respecto a cada una de ellas.

Otro aspecto clave es valorar la validez de los indicadores, entendida desde el punto de vista metodológico como una propiedad de su relación con los conceptos más generales. Según muchos autores, los indicadores pueden tener una especificidad situacional tal que los vuelve —potencialmente— referentes empíricos de fenómenos diversos en contextos diferentes, poniendo en duda su universalidad y equivalencia (Bynner y Chisholm, 1998; Fideli, 1998). Esto llama la atención sobre la necesidad de definir —al menos en alguna medida— no sólo criterios, estándares y dimensiones específicas, sino también indicadores particulares de acuerdo con los perfiles de las prácticas y de los sujetos a ser evaluados, considerando los contextos históricos e institucionales. Además, alerta sobre la traslación mecánica y acrítica de esquemas de evaluación de un ámbito a otro.

También resulta relevante el problema de la ponderación, que adquiere significación cuando se reconoce que, aún siendo pertinentes, diferentes indicadores no tienen el mismo peso relativo para reconstruir la complejidad de una práctica o de una trayectoria académica. La ponderación es moneda corriente en la evaluación: por ejemplo, al considerar la producción de un docente-investigador suele asignársele un peso mayor a un artículo de revista con referato que a una ponencia de congreso. Sin embargo, los esquemas de ponderación tienen que ser el resultado de análisis muy minuciosos y deben estar sujetos a revisiones. Asimismo, pueden variar según los perfiles evaluados, adquiriendo un mismo indicador pesos relativos diferentes para cada uno de ellos.

Una selección pertinente de indicadores, aun siendo fundamental, no resuelve todos los problemas operativos de la evaluación, ya que para poder determinar el estado de un caso *x* en un indicador y debemos contar con una definición operativa, es decir, un conjunto de reglas y convenciones que hagan posible su “medición.” No obstante, a propósito de la medición, es oportuno recordar que las definiciones operativas pueden exigir, como parte de sus reglas y convenciones, la puesta en práctica de variadas operaciones intelectuales, como la clasificación o el conteo, además de la medición. Aunque a primera vista parezca un detalle menor, la afirmación precedente nos da la oportunidad de poner en evidencia la tendencia —también en las prácticas evaluativas— a sobrevalorar la medición o a considerar medición cualquier acto de atribución de números —por más arbitraria que sea— al estado de una unidad de observación en un indicador determinado.

La discusión en torno de las definiciones operativas conduce, además, a otro aspecto muy significativo: la fiabilidad. Con este término nos referimos a la capacidad de representar el estado “real” de una unidad según las convenciones de la definición operativa. Este problema fue reconocido tempranamente en la investigación social, cuando Ebbinghaus, un destacado psicólogo alemán inscrito en la tradición psicofísica wundtiana, llamó la atención acerca de la necesidad de contar con mecanismos de medición más estables y consistentes (Piovani, 2006).

Finalmente, ha de considerarse una cuestión tal vez más sustantiva, que remite a la posibilidad —o no— de encuadrar todas las dimensiones relevantes de la evaluación en un esquema puramente cuantitativo. Si bien es cierto que la mayoría de las grillas de evaluación en uso tiene un componente cualitativo, hay quienes consideran que el enfoque cualitativo debería ser empleado integralmente, y no de manera residual. Esto pone sobre el tapete otra discusión, que lleva a considerar el último de los niveles propuestos —el procedimental/operativo— y que alude a las formas concretas en que se realiza la evaluación de un caso.

El nivel procedimental

En la práctica de la evaluación, una situación conflictiva bastante habitual deriva del hecho de que los evaluadores, que en general también son docentes y/o investigadores (y que pueden desempeñar —o haber desempeñado— múltiples funciones institucionales) tienen sus propias ideas sobre los más diversos temas académicos y, en consecuencia, pueden poner en juego una suerte de “agenda propia” que entra en contradicción con los criterios de

evaluación o las grillas en cuya elaboración generalmente no han participado.

Por lo tanto, aun contando con una grilla de evaluación detallada y consensuada, su aplicación no es lineal ni mecánica. Por el contrario, se trata de un proceso en el que pueden aparecer variados inconvenientes. Y los problemas de este tipo no se limitan al componente cualitativo de las grillas estandarizadas —o a la evaluación cualitativa en general—, que sus detractores tienden a cuestionar por su “evidente” connotación subjetiva.

Recurriendo a la analogía con la investigación social, podemos ver que las limitaciones también se presentan en el caso de las estrategias que recurren a instrumentos estandarizados. En este campo, los problemas de administración del instrumento suelen englobarse bajo el rótulo de “errores no de muestreo.” Pueden consistir en un uso inadecuado del instrumento, por desconocimiento de las reglas y convenciones que establecen las definiciones operativas, o en simples errores de registro de información. Estos problemas se tornan particularmente serios cuando se reflexiona sobre sus posibles consecuencias, por ejemplo, en las trayectorias de las personas: como es sabido, un simple error de asignación de puntaje podría decidir el acceso a un cargo docente universitario, la obtención de una beca o un subsidio de investigación.

Por otra parte, en el plano procedimental un desafío central consiste en imaginar estrategias de evaluación que permitan controlar la subjetividad inherente a todo proceso de evaluación, evitando que ésta derive en discrecionalidad o arbitrariedad. Con esta finalidad ha sido recurrente la idea de evaluación intersubjetiva, que se materializa en la forma de plenarios u otros mecanismos de evaluación colectiva. Al respecto, cabe señalar que estas estrategias tienen sentido bajo ciertas condiciones: que haya diversidad de perspectivas y que las diferentes voces estén en condiciones materiales de ser escuchadas y de influir en el proceso de evaluación.

Pero ellas también ponen en evidencia la necesidad de capacitar y entrenar a los evaluadores en las tareas específicas que esta práctica conlleva. Resulta bastante razonable pensar que algunos de los problemas procedimentales de la evaluación podrían minimizarse si se dedicaran ciertos esfuerzos a generar saberes compartidos en torno de la evaluación, de sus criterios subyacentes, de las dimensiones relevantes y de los mecanismos de asignación y control de puntajes, en caso de que los hubiera.

Finalmente, parece oportuno señalar que, en la medida que se reconozcan los complejos problemas procedimentales en materia de evaluación, y

sus potenciales consecuencias arbitrarias —aún cuando se deban a errores involuntarios—, es fundamental que toda evaluación pueda estar sujeta a revisión, más allá del legítimo rechazo que genera en muchos ámbitos institucionales la creciente “cultura de la impugnación”, que tiende a poner en duda todos los procesos de evaluación (desde los concursos docentes hasta las evaluaciones institucionales, pasando por la valoración de carreras de grado y posgrado, la asignación de becas, los ingresos a la carrera del investigador y sus promociones), así como a los actores involucrados en la evaluación (que en la mayoría de los casos son pares) y a las instituciones responsables de su gestión.

COMENTARIOS FINALES

A la luz de las consideraciones precedentes, y atendiendo a algunos de los problemas señalados, a continuación se presentará una serie de comentarios críticos acerca de los procesos de evaluación en diversos ámbitos académicos, basados en la experiencia en gestión y la participación en comisiones de evaluación, y enmarcados en algunos de los debates actualmente en curso sobre el tema.

Considerando los criterios de evaluación, se verifica una tendencia a rechazar los modelos vigentes —especialmente en el campo de la investigación— sobre la base de la oposición entre ciencias naturales y ciencias sociales. No obstante, se han encontrado significativos inconvenientes para producir un conjunto de criterios consensuados que reflejen la diversidad de prácticas y de estilos de producción de las ciencias sociales. Más complejo aún ha resultado la elaboración de una grilla de evaluación única que logre condensar todas las propuestas y perspectivas.

El énfasis que se pone en pensar criterios completamente diferentes para las ciencias naturales, por un lado, y para las ciencias sociales, por otro, aun teniendo razones atendibles, puede obstaculizar el desarrollo de modos más creativos y comprensivos de evaluación. En parte, porque se basa en la idea errónea de que las ciencias naturales y las ciencias sociales constituyen dos espacios monolíticos e incommensurables.

Lo anterior no anula las genuinas incomodidades que generan, en las ciencias sociales, muchos de los esquemas de evaluación vigentes. Sin embargo, una mirada alternativa permite poner en evidencia que las limitaciones no

derivan —en su totalidad— de la imposición del modelo evaluativo de las ciencias naturales, sino de esquemas que tienden a sobrevalorar las prácticas de investigación y, en sentido más estricto, aquellas que se ajustan a la investigación científica definida en términos canónicos. Como el peso relativo de dichas prácticas es mayor en las ciencias naturales, se concluye entonces que se trata de un modelo pensado exclusivamente para esas disciplinas. Pero en este punto conviene hacer dos aclaraciones. La primera es que también en el campo de las ciencias sociales y humanas existen tradiciones que se ajustan a dichos modelos.² La segunda es que, más allá de las reconocidas diferencias entre las diversas ciencias, este modelo es inadecuado para evaluar otras prácticas y productos de investigación no estándar —habitualmente más frecuentes en las artes, las ciencias humanas y algunas de las ciencias sociales— y, en general, para dar cuenta del conjunto de actividades académicas y actores que se desempeñan en el ámbito universitario, incluso en el de las ciencias naturales y las ingenierías. Si pensamos a la universidad desde una perspectiva más integral, se podrá reconocer que en ella se hacen muchas cosas, además de investigación científica en sentido estricto, e intervienen diversos actores, aparte de los científicos. Estas otras prácticas y actores también deberían ser pasibles de evaluación, aunque a partir de criterios y lógicas adecuadas al objeto/sujeto, evitando la ya criticada traslación mecánica de grillas pensadas para prácticas muy diferentes.

Pensando la evaluación en contextos académicos periféricos, como los han llamado algunos autores, hay que tener en cuenta también el problema que Hanafi (2011) denomina “isomorfismo institucional”, que consiste en tomar como modelo y parámetro para la evaluación —especialmente en la universidad— aquello que se hace (o se supone que se hace) en las instituciones de élite de los países centrales, en particular en Estados Unidos y Reino Unido. Esta perspectiva de la evaluación no tiene debidamente en cuenta, entre otras especificidades, las condiciones de producción y de trabajo, ni la importancia de la disponibilidad de recursos. En contraste, se ha argumentado a favor de un tipo de evaluación que se ajuste a las particularidades nacionales e institucionales. Sin embargo, la sensibilidad contextual no puede ser una excusa para sostener el nacionalismo académico, prescindiendo de todo lo que se hace —y cómo se lo hace— en otros contextos. En otras palabras, el rechazo de una uniformidad transnacional y transcontextual absoluta tampoco puede ser la base propositiva de una evaluación a la medida de

² Piénsese por ejemplo en la Psicología experimental o en la Arqueología, o incluso en lo que Buroway (2005) denomina “sociología [académica] profesional”, en particular en su variante cuantitativa.

cada institución o de cada individuo, si es que se los considera partes de un sistema más amplio.

En relación con lo anterior, y teniendo en cuenta la experiencia histórica en evaluación, así como la diversidad de prácticas y de actores que constituyen su “objeto/sujeto”, podría resultar razonable renunciar a la pretensión de contar con un único conjunto de criterios y una única grilla de evaluación, más allá de las diferencias entre ciencias sociales y naturales, o entre contextos nacionales e institucionales. En este sentido, es particularmente interesante revisar una propuesta de evaluación desarrollada en la Universidad de Helsinki, en la que participó Hebe Vessuri, y que ella misma comentó en una jornada de discusión sobre criterios de evaluación organizada en 2014 por la CIECEHCS y el IDES³ en Buenos Aires.

Con frecuencia, la crítica sobre las lógicas y los procesos de evaluación en curso va acompañada de propuestas de cambio bastante radicales. En algunas ocasiones, esto se basa en el supuesto —probablemente ingenuo, o ilusorio— de que es posible racionalizar, objetivar y anticipar todos los problemas involucrados en la evaluación y ponerlos en juego en el diseño de un conjunto de dispositivos operativos definitivo. En cambio, podría ser útil considerar ajustes incrementales basados en la experiencia acumulada y en las críticas que se derivan del análisis permanente y constante de lo que se va haciendo en materia de evaluación.

En los discursos sobre la evaluación que circulan actualmente también se encuentra un reclamo, cada vez más fuerte, por renunciar a la pretensión de cuantificar todos los aspectos relacionados con la evaluación de las prácticas académicas. En muchos casos, tanto en las ciencias sociales como en las naturales, este reclamo no se limita a la introducción de componentes cualitativos complementarios en las grillas predominantemente cuantitativas, sino que implica una apuesta por evaluaciones cualitativas integrales. Es frecuente encontrar que esta posición se basa en observaciones muy agudas sobre las concepciones de evaluación que subyacen a los modelos cuantitativos. Al igual que en la crítica a la investigación cuantitativa en general, se señala el riesgo de que este tipo de evaluaciones produzca resultados superficiales, incluso artificiosos, que no logren captar con suficiente profundidad lo que se evalúa.

Más allá de esto, se aboga también por reforzar los mecanismos intersubjetivos de evaluación, es decir, que el acto de evaluar no sea responsabilidad

exclusiva de un individuo, sino que haya espacios de discusión grupal que, evidentemente, contribuirían a atenuar posibles arbitrariedades. Pero hay un elemento adicional que tiene que ver con la factibilidad: tanto las evaluaciones cualitativas caso por caso, como con las instancias plenarios de evaluación, dado el volumen que actualmente ha alcanzado el material objeto de evaluación, resultan muchas veces difíciles de implementar. Esto torna complejo, desde el punto de vista operativo, la aplicación de criterios que, desde un punto de vista teórico, metodológico y procedimental, podrían significar una mejora en las prácticas de evaluación. Por otra parte, hay que tener en cuenta los enormes costos que conlleva sostener una estructura de evaluación profesionalizada capaz de afrontar esta tarea (que, todo indica, seguirá incrementándose).

Los comentarios precedentes en relación con los límites metodológicos y fácticos de la evaluación cualitativa de ningún modo implican que aquella cuantitativa esté libre de problemas, más allá de sus supuestas ventajas en términos de replicabilidad, tratamiento uniforme de casos y mayor rapidez de implementación. Mucho se ha discutido en torno de las propiedades conceptuales, las dimensiones y los indicadores que actualmente se utilizan para dar cuenta de las prácticas académicas en el marco de las evaluaciones cuantitativas. Con respecto a algunos indicadores se ha puesto en duda su validez. Y también se ha cuestionado la fiabilidad de los resultados que se obtienen a partir de sus más frecuentes definiciones operativas.

Tomemos el siguiente caso como ejemplo: uno de los criterios principales para evaluar la trayectoria académica consiste en considerar la producción científica. Para ello se suelen tener en cuenta dimensiones como su “calidad” e “impacto.” Y se recurre a indicadores como: “cantidad de artículos publicados en revistas indizadas de nivel 1, 2, etc.” En esto encontramos varios problemas metodológicos. El primero es que la dimensión que se quiere conocer (por ejemplo calidad o impacto) se refiere a una unidad de análisis (artículo académico) que no coincide con la unidad de análisis de la cual es atributo el indicador propuesto, porque para juzgar la calidad e impacto del trabajo, como es ampliamente sabido, se consideran atributos de la revista en la que fue publicado. Para defender esta operación se ha argumentado que si un artículo fue publicado en una revista de primer nivel su calidad puede darse por descontada, ya que para aceptarlo se han aplicado estrictos sistemas de revisión por pares. Pero si bien podría hacerse esta concesión, aún cuando el conocido caso Sokal pone en duda el argumento, no parece razonable extenderlo especularmente a la situación inversa: es decir, concluir que un artículo

³ La relatoría de esta Jornadas se encuentra disponible en: <http://cas.ides.org.ar/files/2014/08/Relatoria-Reunion-con-Hebe-Vessuri-IDES-CIECEHCS-120814.pdf>

que no fue publicado en una revista de ese tipo ostente, por lo tanto, una inexorable “baja calidad” científica o académica.

Por otra parte, la cuestión del impacto también resulta problemática. Aun dejando en suspenso la discusión en torno de este criterio, las formas operativas para determinarlo dejan mucho que desear. Por un lado, porque suele tomarse como referente el factor de impacto de la revista, pero no el impacto individual del artículo. Si se consideran en cambio las citas independientes, muchas veces nos encontraremos con la sorpresa de que un artículo publicado local o regionalmente, en una revista Nivel 3, o incluso no indizada, ha tenido mayor “impacto” que otro del mismo autor publicado internacionalmente en una revista Nivel 1. Y esto sin considerar otro tipo de impacto cualitativamente más sustantivo, como aquél que pueda tener un trabajo relevante a nivel local para explicar una situación social problemática o con potencial transferibilidad de conocimientos para abordarlo eficientemente desde la política pública. Además, si de impacto hablamos, entonces en las ciencias sociales deberíamos reconsiderar el valor que se le asigna a los libros en las evaluaciones, ya que ellos suelen tener mucho mayor volumen de citas que los artículos de revista de los mismos autores. Por supuesto que considerar el nivel de citas también puede resultar engañoso, ya que este indicador, en algunos casos, da cuenta de la calidad de un trabajo y, en otros, implica lo contrario. En efecto, se ha señalado que un libro o artículo puede ser muy citado porque sus pares lo han considerado de alta calidad, y lo toman como referente, o porque lo juzgan un ejemplo de pésima ciencia. Por lo tanto, calidad e impacto no necesariamente están correlacionados. Este problema nos conduce a otra cuestión, que es que no todas las propiedades conceptuales y dimensiones relevantes con relación a nuestras actividades y productos académicos pueden ser medidas en sentido estricto. No obstante, en nuestras prácticas de evaluación tendemos forzar la cuantificación de componentes claramente cualitativos y a reproducir lo que la crítica metodológica ha llamado “estiramiento semántico” del concepto de medición (Marradi, 1981).

Finalmente, resulta oportuno retomar una afirmación introducida en los pasajes iniciales de este artículo: la evaluación también debe ser entendida como parte constitutiva de la política científica y de educación superior y, por lo tanto, es relevante dedicar esfuerzos a su análisis. En línea con los aportes publicados en Camou, Krotsch y Prati (2007) es importante imaginar y emplear dispositivos de evaluación de la evaluación, para poder diagnosticar qué efectos y múltiples consecuencias tienen las lógicas de evaluación imperantes en las trayectorias individuales de los académicos, en las instituciones

y en el sistema científico y universitario. Este ejercicio, además, no debería limitarse a un mero diagnóstico descriptivo, sino a incidir críticamente en las políticas públicas referidas a las áreas en cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURAWOY, M., "For Public Sociology." *American Sociological Review*, 70, 1: 4-28, 2005.
- BYNNER, J. Y CHISHOLM, L., "Comparative youth transition research: methods, meanings and research relations." *European Sociological Review*, 14: 131-150, 1998.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (comps.), *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Saénz Peña, EDUNTREF, 2012.
- HANAFI, S., "University systems in the Arab East: Publish globally and perish locally vs. publish locally and perish globally." *Current Sociology* 59, 3: 291-309, 2011.
- CAMOU, A., KROTSCH, P. y PRATI, M., *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Prometeo, 2007.
- LAZARSFELD, P., "De los conceptos a los índices empíricos." En R. Boudon y P. Lazarsfeld, *Metodología de las ciencias sociales*, Vol. I. Barcelona, Laia, 1973.
- MARRADI, A., "Misurazione e scale: qualche riflessione e una proposta". *Quaderni di Sociologia* XXIX: 595.639, 1981.
- PIOVANI, J. I., *Alle origini della statistica moderna*. Milán, Franco Angeli, 2006.

PROCESOS LABORALES E INTELECTO COLECTIVO, NUEVOS PRODUCTORES EN EL ENTORNO LATINOAMERICANO DEL SIGLO XXI

Alberto L. Bialakowsky
Cecilia Lusnich

RESUMEN

En este artículo abordamos las formas en que el proceso de formación académica y universitaria adapta su diseño a los patrones de dominio del intelecto colectivo por medio de la sustracción de bienes comunes del conocimiento. El intelecto "neoliberal" incluye un marco epistémico menos visible, pero que determina la orientación del conocimiento, que concluye en una selección social y en una cartografía sobre productores intelectuales y culturales. Se produce socialmente, la profundización de una dualidad acentuada entre lo individual y lo colectivo (el ser genérico o social), como así la fragmentación entre lo privado y lo público. Frente a una matriz de selectividad y mercantilización se abren resistencias de carácter colectivo cuyas reivindicaciones colocan en cuestión el decurso subalterno; se destacan una multiplicidad de movimientos intelectuales en tanto intentan incidir con una ruptura epistémica sobre la hegemonía el intelecto colectivo colonizado, sus lógicas y procesos laborales, con sus antecedentes en el Mayo del 68 y Tlatelolco 1968, Tiananmén 1989 y más recientemente en los movimientos Magisteriales, Yosoy132, Pingüinos y Ayotzinapa.

PALABRAS CLAVE: Neoliberalismo, intelecto colectivo, resistencias, movimientos intelectuales.

ABSTRACT

In this paper we address the ways in which the process of academic and university training design adapts its domain patterns of the collective inte-

llect by subtracting knowledge commons. The "neoliberal" intellect includes epistemic frame a less visible but that determines the orientation of knowledge, which ends in a social selection and mapping on intellectual and cultural producers. It occurs socially, deepening a sharp duality between the individual and the collective (or generic social being), as well the fragmentation between the private and the public. Faced with an array of selectivity and commercialization resisters collective nature open question whose demands placed on junior decurso; highlights a multiplicity of intellectual movements while attempting to affect an epistemic break the hegemony of the collective intellect colonized, their logical and work processes, with his background in the May 68 and Tlatelolco 1968 1989 Tiananmen and more recently in the Magisterial movements, Yosoy132, Penguins and Ayotzinapa.

KEYWORDS: Neoliberalism, collective intellect, resisters, intellectual movements.

INTRODUCCIÓN

Partimos para el análisis de dos bases conceptuales, por un lado, la propuesta de comprender la producción intelectual con entidad social, y, por el otro, develar su enajenación por el capital y su direccionamiento para girarlo hacia el incremento de la acumulación capitalista y hacia el dominio de la inteligencia social. La modulación de la extracción como fuerza productiva enlazada a los medios de producción requiere un ejercicio sobre el colectivo social trabajador, por lo tanto existe una doble operación sobre el contenido intelectual y sobre la composición de sus productores. La universidad se inserta en este proceso como la institución que provee productores intelectuales y contenidos científicos, Proceso que acusa recursividad en sus lógicas epistémicas coincidentes y que nutren la trama definida por la urdimbre del sistema capitalista, entelado simbólico en el la cual el intelecto colectivo es negado, expropiado y privatizado, exteriorizándose solamente en su faz de intelecto individual: *"Las transiciones que operaron, desde la década de los años setentas del siglo pasado, en el sistema de producción y en las fuerzas que orientaron el desarrollo capitalista desde entonces, tuvieron su correlato conceptual y político en un nuevo paradigma que dio paso a la reconversión de las relaciones entre la sociedad, el mercado y el Estado. Con ello se trasto-*

caron no solo las teorías económicas que rigieron el despegue de los Estados de Bienestar y la consolidación de la sociedad de consumo masivo, sino que se produjo una ola de adhesión de las élites gobernantes a la vieja utopía liberal, ahora repotenciada y transformada desde el pensamiento neoliberal, y que se manifestó en la ideología del "mercado total". (Useche, 2015:17-18)

Paralelamente, frente a este proceso de avance de la hegemonía neoliberal, observamos los contenidos emergentes en la praxis de los movimientos al intelecto social. Estas movilizaciones, al intervenir en el espacio público, no solamente resisten a su exclusión del intelecto social sino que, al mismo tiempo refutan la lógica del aislamiento individual y la selectividad como gramática básica para la producción intelectual, erigiéndose como productoras que amplían las fisuras en las lógicas de la hegemonía que sustentan de los discursos que instalan los modelos neoliberales (Bialakowsky et al, 2014b).

PROCESOS LABORALES Y COLECTIVO

Si bien pareciera redundante referirse al proceso de trabajo y hacer al mismo tiempo referencia al sujeto colectivo, pues se supone que el colectivo es una condición intrínseca a su existencia, sin embargo no lo es en tanto que el proceso productivo de reificación lo ha inmaterializado, lo ha colocado sólo en conciencia, a través de la división del trabajo, el trabajo individual. El "artefacto" colectivo¹ ha quedado en diseño del poder, la colonialidad del poder consiste en esta fuerza y en este saber asimétrico. Pierre Bourdieu (1998) señala que la esencia del neoliberalismo capitalista consiste en el individualismo y la teoría de *"destrucción metódica de los colectivos"*, debe especificarse en esta hipótesis, la dilución de colectivos de resistencia con su transformación en colectivos subalternos, de constitución *"taylorista"* fragmentaria.

Sin forzar las realidades y especificidades nacionales, es posible, no obstante, identificar algunas tendencias comunes en el desarrollo de los sistemas de educación superior latinoamericanos, que son importantes para comprender los procesos más recientes en la región, tanto aquellos que refuerzan las lógicas mercantilistas y economicistas como aquellos otros que tienden a dar cuenta o proponer transformaciones tanto en el orden de la producción de

¹ La colonialidad del saber no sólo abarca la transferencia asimétrica del conocimiento desde las élites, sino también la reificación de la producción individual que oscurece la fuente del saber colectivo, el *general intellect*, del que depende en reciprocidad. Desde esta óptica –sostenemos– que creación de conocimiento configura al mismo tiempo la creación de su colectivo productor.

conocimiento como en los procesos pedagógicos y de trabajo. La educación superior en América Latina evidencia en nuestros días una fuerte expansión de instituciones terciarias de las más diversas características: de carácter universitario y no universitario; de tamaños que van entre más de 200.000 alumnos y menos de mil; estatales con mayor o menor dependencia financiera del Estado, privadas con subsidios gubernamentales y privadas sin ningún tipo de apoyo estatal; instituciones completas en cuanto a la cobertura de áreas del saber o, en el otro extremo, especializadas en una sola área, universidades de élite social, mesocráticas, popular-masivas, multiculturales e indígenas; instituciones empresariales, militares, universidades dedicadas únicamente a la docencia de pregrado o con peso creciente del nivel de posgrado y la investigación, etc. En suma, sobre la geografía latinoamericana se han multiplicado las instituciones de educación superior terciaria hasta alcanzar, en el año 2010, un número superior a 11.000, incluyendo dentro de ellas unas 4.000 universidades públicas y privadas (Brunner, 2007; Aboites, 2010).

En este complejo contexto y en este entramado, en la última década y a través de diversos canales tanto económicos - el ingreso de algunos países latinoamericanos a los acuerdos de integración económica,

tales como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte o NAFTA, por sus siglas en inglés) entre Canadá, Estados Unidos y México y otros acuerdos que incluyen la propuesta del Área de Libre Comercio de las Américas, ALCA - como específicamente educativos, el denominado Proceso Bologna y, posteriormente, los proyectos Tuning y ALFA para Latinoamérica, las tendencias de intervención neoliberal aparecen renovadas.²

² Desde la década de los ochenta el espacio de la universidad pública en Latinoamérica será atravesado por las radicales transformaciones del Estado y penetrado éste por la aplicación de recetarios provenientes de los organismos y agencias internacionales, las que determinarán la definición de las políticas con vistas a propiciar un acercamiento a los criterios educativos universitarios a un nuevo enfoque. Como íconos de estas intervenciones se destacan la acción del Banco Mundial en la reforma argentina de la educación superior y el impulso de la mercantilización de la educación por vía de la Organización Mundial de Comercio. Por un lado, el Banco Mundial interviene con sus recomendaciones y financiamiento para gestar reformas en la educación superior en la región desde las décadas de 1980 y 1990, impulsando en el sistema de enseñanza de Argentina un modelo que enfatizará las *métricas* en el control, en la medición y en la evaluación más que en la calidad intrínseca académica (Gentili, 2011; Riveros, 2006). Por otro lado, convergentemente, la educación superior se pretende instalar como un *bien económico transable*, semejante a cualquier mercancía, con el impulso de la Organización Mundial del Comercio por establecer una (des)regulación multilateral de los servicios académicos (De Sousa Santos, 2005; García Guadilla, 2006).

INTELECTO COLECTIVO Y PRODUCTORES INTELECTUALES

Por otra parte, el proceso laboral bajo la égida de la producción capitalista ha avanzado en la succión y dirección del intelecto colectivo³, el cual ha sido incorporado incrementalmente al proceso productivo, en dos formatos de absorción, uno por medio del patentamiento y el montaje de laboratorios propios, y otro, por medio de la subsunción y reducción de los objetivos del espacio académico latinoamericano a los valores del mercado: competencia, productividad, "darwinismo". En esta dinámica el proceso de formación académica y universitaria se ha colocado en rediseño para adaptarla crecientemente a los patrones de dominio del intelecto colectivo en su fuente como productora de productores y productos intelectuales.

El problema de la (in)visibilidad del intelecto colectivo ya fue abordado en otros trabajos (Bialakowsky et al, 2013), insistimos en retomarlo aquí ya que concierne también a la praxis universitaria. Su diseño secular se rige por una lógica instrumental que prioriza la producción individual del conocimiento al tiempo que opaca / oculta la dimensión social que la vehiculiza. Paradójicamente, *"...dentro del denominado marco epistémico se descubre que el efecto colectivo aporta al desarrollo científico y lo valida, y por lo tanto integra su producción. Sin embargo, el proceso de producción académico no valoriza dicha intervención colectiva, reduciendo su campo metodológico y su comprensión epistémica"* (Bialakowsky et al, 2014a: 12). Este intelecto "neoliberal" incluye un marco epistémico opacado, que determina la orientación del conocimiento que agudiza procesos duales de escisión entre lo individual y el colectivo (el ser genérico o social), entre lo privado y lo público, la supresión del valor de uso por el valor de cambio como así la privatización de lo público. Proceso éste también que conduce a la selectividad social y que signa al pensamiento neoliberal, hace a la base epistémica de su cultura

³ El dominio hegemónico del intelecto neoliberal tiene improntas distintivas, como señala Puelo Socarrás (2008, 2010), tales como individualismo, emprendedorismo, elitismo, competencia, mercado y bienes de cambio todos elementos que indican la suspensión de lo social, lo colectivo, la mercantilización de las relaciones sociales en sumo grado. Este intelecto incluye en modo basal un marco epistémico (Rolando García, 1994) menos visible, pero que determina la orientación del conocimiento que concluye en una *selección social* para producir una cartografía sobre productores intelectuales y culturales. la matriz epistémica del intelecto social hegemónico-neoliberal, hereda el dualismo del liberalismo, ideario antecedente que se trasvasa y agudiza en el pensamiento neoliberal estableciéndose una cosificación que naturaliza (*fetichiza*) esta múltiple dualización. Se produce socialmente, en consecuencia, una profundización de una dualidad acentuada entre lo individual y lo colectivo (el *ser genérico* o social), como así otras fragmentaciones como entre lo privado y lo público, la supresión del valor de uso por el valor de cambio o la privatización de lo público. Este proceso que signa el pensamiento neoliberal, hacen a la base epistémica de la cultura, sobre la que se asienta la educación universitaria.

sobre la que se asienta la educación universitaria.

En paralelo, el individualismo capitalista, ha convertido el mundo en mercancía y ha reducido todo intercambio a intercambio comercial; no obstante tanto los recursos naturales como los bienes socio-culturales no son mercancías, sino el espacio sobre el que se desarrolla la vida social (Abad Montesinos, 2014). Emerge consecuentemente uno de los grandes problemas contemporáneos, la necesidad de reflexionar en torno a lo común y a todos aquellos bienes, entre ellos el conocimiento, que son comunes a todos los miembros de la sociedad y núcleo de su vida social.

MOVIMIENTOS SOCIALES AL INTELECTO COLECTIVO

El impulso social de ampliación de la base de los productores intelectuales universitarios, va acumulando al mismo tiempo contradicciones, tales como el incremento de educación masiva versus las élites, la ampliación de la base intelectual e inaccesibilidad al empleo calificado, difusión de innovaciones y devastación ambiental, comunicación masiva y hegemonía monopólica, democracia sufragista y representación asamblearia, entre otras. A partir de este tipo de contradicciones emergen fisuras del sistema por legitimarse y son sus productores intelectuales los que literalmente las descubren para exponerlas a la conciencia pública. En esta especificidad de los movimientos intelectuales universitarios se registran movilizaciones tanto en el siglo XX como en la actualidad del siglo XXI. En ellos se registra una doble irrupción, por un lado, se manifiestan los reclamos de equidad e inclusión educativa, por el otro, un combate de hecho y de derecho por la expresión colectiva. Cuánto más radicales resultan históricamente sus praxis y pronunciamientos de resistencia, más violenta resulta la respuesta del régimen gubernamental.⁴

Se constata que las irrupciones sobre el intelecto social colonizado se manifiestan de muy diversa manera y anclan en las diversas posibilidades contextuales, algunos alcanzan rupturas, otras se enlazan a una reversión, en oportunidades colocan retenes para detener la ocupación intelectual, ensan-

⁴ En otras palabras, cuánto más se tiende a debilitar la hegemonía, esta forma de modulación principalmente ideológica se abandona para dar lugar a la violencia descarnada. Dicha violencia dimensiona, en consecuencia, como contracara, la importancia básica que ocupa en el metabolismo del sistema la construcción educativa y científica para la acumulación y sus formas de reproducción. Lo colectivo al mismo tiempo que juega un rol fundador para la resistencia en el descubrimiento del intelecto social colonizado incide discursivamente en su fractura.

chando sus fisuras según los marcos respectivos fueran estos democráticos, autoritarios o llanamente dictatoriales. Se trata, como se conceptualiza, de una confrontación dialéctica, de la colisión en el límite de hegemonía que al prescribirse utiliza lisa y llana la violencia. La violencia se introduce como clave de sostenimiento, al mismo tiempo se demuestra que se instala un hecho fundador, a la vez que implica un alto costo en la narrativa que legitima la dominación.

En esta línea, puede citarse la singularidad del Mayo del 68 francés ya que no constituye un fenómeno aislado sino que se articula con otros acontecimientos semejantes en el orbe como también latinoamericanos. Así las protestas estudiantiles en México que condujeron a las cruentas jornadas de Tlatelolco, las revueltas estudiantiles en las universidades norteamericanas y, ya en nuestro país, los sucesos antecedentes que llevaron a los estallidos del Cordobazo. En todos los casos, se rescata estas formas expresivas del intelecto, que como entidad colectiva, emerge del reservorio intelectual social sujetado en la urdimbre del sistema que traza sus formas matriciales. Las rebeliones intelectuales van a señalar estas fisuras al mismo tiempo que recrear los *"imaginarios colectivos sobre los bienes comunes"* en curso creciente de desposesión (Harvey, 2005). Asistimos a un conjunto de procesos que, como bien señala Pablo Vommaro significan *"...la institución de formas alternativas de lo público, no sólo en cuanto a su uso o apropiación sino, también, en lo referido a la producción de espacios públicos no estatales y no mercantiles, a partir de lógicas comunitarias. Una concepción de lo público en tanto lo común, una posibilidad para estar juntos con una composición distinta –y a veces en fuga– a las dinámicas hegemónicas que promueven la segregación y la competencia. Esta constitución de lo público no entendido sólo como lo estatal se vincula con la forma social ocupación que describimos antes, en tanto modo particular de uso, apropiación y producción del espacio público y la dinámica comunitaria."* (Vommaro, 2015:36)

"Si se pudiera fijar en una fecha el origen del extraordinario proceso que pasaría a la historia como el Mayo Francés, esta sería la del 22 de marzo de 1968. Ese día los estudiantes de Ciencias Humanas de la Facultad de Nanterre invadieron las oficinas de la dirección pidiendo por su derecho a celebrar reuniones políticas y por la modernización de los planes de estudio. Así nació lo que se llamaría Movimiento 22 de marzo, fundado por Daniel Cohn Bendit, más conocido por el seudónimo de Dany el Rojo, un estudiante anarquista de nacionalidad alemana..." (Pigna, 2010:1). En tanto los obreros de las principales fábricas del país declaraban la huelga general en solidaridad con los

estudiantes, al margen de las organizaciones sindicales. A partir de ese momento no cesaron ni la agitación obrero-estudiantil, ni la represión policial, y las distancias entre el ciudadano, la policía y los partidos políticos fue en aumento. Las ideas que inspiraban el movimiento se fundaban en “el rechazo de la cultura burguesa” por ser una cultura de manipulación del pensamiento y reduce al hombre a una condición de necedad.

En tanto se trató de un proceso combinado de lucha estudiantil e insubordinación obrera que desafiaba al artefacto hegemónico, colocando en juego de verdad marcas intelectuales sustentando el pensamiento colectivo, en una doble dirección: como expresión de su carácter productor colectivo social de conocimiento y como oposición a la colonialidad intelectual.

En paralelo y también en la década del 60, el movimiento estudiantil mexicano de 1968 fue un movimiento social en el que además de estudiantes de la UNAM, IPN, y diversas universidades, participaron profesores, intelectuales, amas de casa, obreros y profesionales en la Ciudad de México y que fue reprimido el 2 de octubre de 1968 por el gobierno de México en la denominada “matanza en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco” y finalmente disuelto en diciembre de ese año. Si bien se desconoce la cifra exacta de los sacrificados muertos y heridos, el gobierno mexicano manifestó en 1968 que fueron 20 muertos, mientras que fuentes periodísticas y organismos internacionales fijan esa cifra entre los 200 y 300.

Ya en la década de los 90, la masacre de Tiananmén en el año 1989 marcó otro hito en la línea que venimos analizando, cuando el gobierno chino aplastó las protestas democráticas que tomaron esta famosa plaza del centro de Pekín durante la primavera de 1989. En la madrugada del 3 al 4 de junio, el Ejército Popular de Liberación desalojó a tiros a los estudiantes que pedían una reforma del sistema educativo y criticaban la corrupción. Aún hoy, más de medio cuarto de siglo después, no se sabe exactamente el número de fallecidos que dejaron los enfrentamientos entre los soldados y los manifestantes; un grupo de familiares de víctimas, conocido como las Madres de Tiananmén, ha cifrado en 202 el número de muertos.⁵

Acentuamos, así, las relaciones entre potenciales trabajadores intelectuales o del intelecto, esto atañe a la hegemonía de dominación, que oscila entre coerción y consenso subalterno (hegemonía), al par que la elección se bifurca hacia el individualismo dominado y la acción colectivo “para sí” como intelecto social o colectivo donde se resignifican los bienes comunes, y el conoci-

⁵ Véase <http://www.abc.es/internacional/20150604/abci-tiananmen-aniversario-china-201506031759.html>

miento como un bien común, cuestiones estas que se reflejan en la luchas de los movimientos al colectivo y en la co-construcción del colectivo mismo: *“Es importante señalar en este caso, que estas acciones colectivas tienen como motivo objetivos de cambio, pero al mismo tiempo desde una interpretación sobre los cambios requeridos en el marco epistémico, la constitución “para sí” de los colectivos revelan formas homólogas y convergentes, en las que la creación de los colectivos constituyen en sí mismos la radicalidad del cambio...”* (Vommaro: 2015:48)

LAS RESISTENCIAS EN AMÉRICA LATINA

En lo que respecta a los movimientos estudiantiles y magisteriales en América Latina de los últimos quince años, si bien se trata de demandas sociales relevantes a considerar, pueden descubrirse con mayor profundización en su praxis colectiva, nuevos rasgos de resistencia al intelecto social colonizado, ya que sus confrontaciones al statu quo, si bien reflejan objetivos de impugnación al arancelamiento educativo, tarifas de transporte, distorsión comunicacional o ética pública, trascienden por sus proyecciones el carácter coyuntural que se les atribuye para advertir sobre un futuro social marcado por la formación del intelecto neoliberal:

“No tenemos sueños: los sueños nos tienen a nosotros. Antes de eso éramos provincias de ser distribuidas aisladamente. Nos acechaba una muerte con rostro de hormiga, con hemorragias de fastidio al vivir la cultura del pasotismo y la soledad política... Sostengo que las causas profundas de nuestra emergencia son cinco: la desigualdad, que es la falla motriz que estructura las relaciones y disyuntivas de nuestra sociedad; la democratización de la democracia –que incluye la democratización del sistema de medios– impulsada por jóvenes y ciudadanos que quieren incidir en la vida pública; la acumulación impune de agravios e injusticias; una agenda social pendiente donde no somos incluidos y un bloqueo en la cúspide de la pirámide social que pone en crisis el sistema meritario.” (Estudiante mexicano, miembro del movimiento #YoSoy132)⁶

“En el Colegio de México las reuniones se realizaban una vez por semana para acordar las actividades y la asistencia a las asambleas de 132 nacional. El uso de las redes sociales fue siempre una herramienta sustancial. Las con-

⁶ César Alan Ruiz Galicia, #YoSoy132 a un año de la lucha. México: www.sinembargo.mx, 11/05/2013

vocatorias se hacían por un grupo en Facebook y otro en Twitter. La forma de enterarnos de los principales sucesos se daba siempre por este medio. De inicio se acordó que la participación debía ser rotativa, es decir, turnarnos para asistir a los eventos y reuniones. En las actividades que requirieran mayor audiencia como tomas y marchas se haría un esfuerzo por asistir grupalmente...En la toma de Televisa, que consistió en un plantón alrededor de las instalaciones durante dos días, se leyó un comunicado con la postura del #yosoy132nacional desconociendo los resultados de las elecciones debido a las malas prácticas que se vieron durante las campañas. Televisa era un lugar estratégico ya que fue desde sus noticieros, sus programas de espectáculos, sus telenovelas, desde donde se realizó la campaña presidencial. El grupo Televisa construyó la imagen del candidato, e influyó la intención del voto desde 4 años antes. Recuerdo con mucha emoción que durante el día que me tocó estar rodeando las instalaciones, llegaron varias familias, amas de casa con niños y niñas, nos dieron sándwiches y frutas, como un apoyo a nuestra causa. Eran personas humildes, que tenían esperanza en el movimiento estudiantil y que desde sus casas se acercaron al plantón y nos llevaron agua, fruta y un poco de comida. Esas expresiones de apoyo aún me generan una importante emoción. Mi última participación fue el 1º de diciembre de 2012, cuando el hoy presidente tomó posesión del mandato en el Congreso de la Nación. Mis compañero/as y yo no pudimos llegar hasta el Congreso pues las principales avenidas fueron cerradas, ese día se consideró el más sangriento que enfrentó el movimiento #yosoy132, como resultado de la represión del gobierno, hubo heridos, dos muertos y un sinnúmero de detenidos. En la televisión no se dijo nada al respecto, sólo se transmitió la toma de protesta del nuevo presidente sin nombrar lo que afuera sucedía. Muchos nos pudimos resguardar de los atropellos policiales pero muchos más no tuvieron la misma suerte y terminaron en el hospital o en las cárceles... Fueron momentos muy movilizadores, a pesar de que el panorama político era desalentador, el movimiento estudiantil fue una isla de esperanza. Quienes participamos tuvimos miedo, de perder las becas, de perder nuestros lugares en las universidades, de ser detenidos, de ser heridos. El despotismo, la corrupción, y el neoliberalismo más recalcitrante se instalaron en México con el regreso del PRI a la presidencia, hoy se han aprobado las reformas estructurales más neoliberales de la historia en México, se han privatizado los recursos petroleros, se han aprobado la reforma laboral, el panorama no es muy alentador, la protesta crece y así mismo crece la represión. Cada vez que miro atrás pienso: si desde el #yosoy132 se los dijimos.”(Sarai Miranda, estudiante postdoctoral en Buenos Aires, participante de #yosoy132)

Los nuevos movimientos configuran formas diferentes de movilización, donde se pone en juego el propio espacio de lo público y, además, formas alternativas de producción y prácticas políticas, diferentes de las dominantes.⁷

En el caso de Chile, los impactos del movimiento estudiantil en la reforma educacional han tenido un potente efecto gubernamental pero se encuentran vigente el conflicto con las aspiraciones de las bases estudiantiles y maestros, los que desde 2006 a la fecha, suscitan con movilizaciones masivas el debate público sobre los profundos alcances de las políticas neoliberales.

“La oposición entre una educación entendida como derecho o como negocio no es antojadiza ni opera solamente en el plano de las ideas. Su sentido se expresará y tensionará en todas las dimensiones de la política educacional que se pondrá en discusión y en las reformas que se lleven a cabo. Será a partir de cómo se resuelva esta oposición que se dará forma al sistema mismo, se autorizarán acciones concretas y se estimarán los términos en que los cambios ocurran...Es la expresión, en el campo educacional, de una determinada concepción del hombre y la sociedad”. (Camila Miranda, 2014, Directora del Centro de Estudios de la Fech-Federación de Estudiantes de Chile)⁸

Los cuestionamientos muestran que el modelo chileno no sólo incumple en la tarea de dar educación de “calidad” a todos, sino que además genera un “nuevo campo de la educación” que está fundamentado en una demanda democrática y en la revisión del actual fundamento del sistema, basado en lo mercantil, la ganancia y el lucro.

“Se avizoraba ya que el sistema privado como eje de la educación sólo podía inducir desigualdad y exclusión. Pienso que fue esa generación de estudiantes quienes desmontaron el mito de la supuesta calidad de la educación particular subvencionada. Me siento parte de la camada que por primera vez comenzó a criticar esta enseñanza que se ofrecía como alternativa para la clase media, aquella que no contaba con recursos para pagar un colegio privado, pero tampoco se sentía parte de la escuela pública, sobre todo debido al desfinanciamiento y abandono en que se encuentra ésta desde que pasó a estar a cargo de los municipios. Lo que debe quedar claro es que estudiantes,

⁷ “No sólo porque cuestionó la capacidad del estado para ejecutar políticas públicas que tiendan al bien-estar común y no al negocio para pocos; sino también porque mostró las limitaciones de la organización partidaria para llevar adelante procesos de movilización social disruptivos y masivos; y porque desplegó formas de organización internas de los colectivos y de articulación entre colectivos que se basaron en la discusión de las jerarquías y la participación directa –no delegada o mediada– tanto en la deliberación como en la toma y ejecución de las decisiones.”(Vommaro, 2015:40)

⁸ Camila Miranda, Radiografía crítica a la reforma educacional de Bachelet, en <http://ciperchile.cl/2014/04/02/reforma-educacional-la-hoja-de-ruta-que-propone-la-fech/>

profesores, padres y trabajadores defendemos una reforma transformadora que permita que pensemos nuestro sistema educativo, que pensemos en la sociedad que queremos y que tenga como horizonte un nuevo Chile justo, solidario y democrático, donde no seamos una suma de individuos, sino distintas partes de una sociedad colectiva."(Lissette Fuentes, chilena, cursante de la Carrera de Sociología en la UBA)

"...el elemento de fuerza ha sido su indocilidad, el no someterse al diálogo ni a las reglas propuestas por la institucionalidad, antes bien, ellos han propuesto una nueva forma hacer democracia, la participativa, en donde, los jóvenes convocan asambleas por las cuales resuelven y deciden sus planes de acción. En este sentido, los secundarios han dado una muestra de que se puede construir una sociedad distinta, en esto, su propuesta y su praxis política pone en cuestionamiento el sistema vigente, avanzando más allá de lo estrictamente educacional... la presidenta Bachelet presentó este 2015, a pesar del rechazo del movimiento estudiantil, el nuevo proyecto de ley de educación en el congreso, con grandes cambios que buscan capturar las demandas históricas del movimiento estudiantil, como lo son: reinversión en educación pública, reforma para los colegios particulares/subvencionados, mayor control del lucro, cobertura del 60% de gratuidad en educación universitaria, etc. La respuesta del movimiento se encuentra en la calle, su crítica ha sido más clara que nunca, opinan que esta nueva reforma es igual a las anteriores, a pesar de los grandes cambios que ofrece el gobierno no aborda el tema de fondo: fin al lucro y a la mercantilización de la educación. Los jóvenes estudiantes no quieren que el Estado financie un modelo defectuoso, que fomente el lucro de los dueños de colegios y de los bancos privados. Las demandas estudiantiles proponen cambios radicales al orden estructural vigente y no buscan reformas cosméticas como pretenden informar algunos medios de prensa, lo que queda de manifiesto desde los inicios del movimiento hasta la fecha. Desde su génesis, el año 2006, las demandas de los estudiantes han sido categóricas en cuanto a "eliminar el lucro" de la educación por medio de un sistema Estatal, gratuito y de calidad para toda la población."(Andrés Ávila, sociólogo chileno, Maestrando en la UBA).

Además, la experiencia creciente, de tener que afrontar un alto endeudamiento⁹ al egresar de la carrera, sumado a los diversos signos de un siste-

⁹ "Si bien durante las últimas dos décadas se implementó un importante plan de becas para que los estudiantes provenientes de los estratos más bajos pudiesen estudiar en las universidades acreditadas, estas becas sólo cubren el llamado arancel de referencia, una cifra que fija el ministerio de educación y que no alcanza a cubrir el costo real de matrícula y aranceles, por lo que todo estudiante finalmente pide un crédito con aval del Estado con intereses (entre el 2% y el 6%). Si consideramos que la mediana de ingreso

ma universitario de baja calidad, que es valorado no como un bien público, sino como un bien de mercado para que lucren diversos niveles empresariales (bancarios, inmobiliarios, así como propietarios de universidades, entre otros), va a dar la fuerza que caracterizará al movimiento estudiantil en Chile. El centro del cuestionamiento no es solamente mayores beneficios y mejoras, se busca cuestionar las bases del sistema. *"El absoluto predominio de las leyes del mercado y la ausencia de regulación por parte del Estado, transformó la educación en un negocio más, con grandes consorcios empresariales nacionales y extranjeros que compran y venden centros educacionales, y a los estudiantes en mercancías transables al mejor postor"*, señala en su primer párrafo el Manifiesto por la Educación firmado en junio de 2011 por la CONFEC (Sisto, 2013:71). Citemos que las luchas magisteriales en México (Aboites, 2013, 2015) también reflejan este conflicto, el debate social sobre la equidad y soberanía educativa, como las luchas emprendidas para evitar el *epistemicidio* (de Sousa Santos, 2011), tales como sellar la caducidad de los lenguajes originarios, como la colonización de lógicas clasificatorias y horizontes de sentido.¹⁰ Estas movilizaciones en el espacio público no solamente resisten a la exclusión del intelecto social sino que, al mismo tiempo refutan la lógica del aislamiento individual y la selectividad como gramática básica para la producción intelectual. Sus protagonistas descubren la existencia del lazo social como condición de resistencia.¹¹ Es así que toda vez que estos movimientos postulan cuestiones contrarias al intelecto individualista, ponen justamente en crítica el basamento de aquel intelecto basado en lo privado,

familiar en Chile, para una familia de 4 personas es de \$500.000 (US\$1000), y que el costo medio mensual de una carrera profesional por estudiante supera ampliamente los \$300.000 pesos (US\$600), podemos visualizar que la mayor parte de las personas debe endeudarse para estudiar en Chile. Es así que al momento de titularse, los nuevos profesionales tienen una deuda que, según el sitio www.yodebo.cl, promediaria los \$11.295.480 (US\$ 22.590). Estos titulados, endeudados, ingresan a un mercado laboral altamente precarizado caracterizado por la baja estabilidad laboral, para comenzar a pagar una deuda que va creciendo a medida que más demoran en pagar." (Sisto, 2013:70)

¹⁰ "En el mes de febrero del 2013, decenas de miles de maestros y maestras (algunas cargando a sus niños pequeños), padres de familia e integrantes de comunidades rurales bajaron de las agrestes montañas, y llegaron de los valles y cañadas de Guerrero a la capital de esa entidad federativa. Se adueñaron de las calles de la ciudad y cortaron la única vía de tránsito terrestre entre la capital de la república (el Distrito Federal) y el puerto de Acapulco. A pesar del peligro que implicaba su acción (poco antes, la policía había dispersado a balazos otra manifestación similar, de futuros maestros, con saldo de dos muertos y heridos), no vacilaron en desafiar a las policías estatal y federal que los cercaban." (Aboites, 2013: 78)

¹¹ "...se trata de una rebelión de los más sabios entre los pobres. Los normalistas asesinados, los desaparecidos y los -según ellos- incinerados, finalmente son como los maestros y académicos: interesados en saber qué pasó en la historia que determina nuestro presente y nuestro futuro. Es decir, son estudiosos, interesados en conocer qué es el país, cómo se crean las condiciones para educar, cómo transforma la educación a personas y comunidades, cómo pueden favorecer los diálogos con culturas, ideas y conceptos lejanos a los de la cotidianidad." (Aboites, 2015:91)

el conocimiento como mercancía, la selectividad, el dominio cultural y el lucro.

Dramaticidad social ésta que se manifiesta con todo su rigor en lo cruentamente acontecido con *“Los 43 estudiantes de magisterio mexicanos asesinados el pasado 26 de septiembre pertenecían a la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, una diminuta comunidad serrana de apenas un centenar de habitantes en Guerrero, al sur de México y uno de sus estados más pobres. Pero no es la primera vez que la palabra retumba en los oídos del país. El guerrillero mexicano Lucio Cabañas también egresó de esa Escuela Normal Rural, de la de Ayotzinapa. Cabañas fundó el Partido de los Pobres, un grupo armado que en 1974 secuestró al senador —se convirtió en gobernador un año después— Rubén Figueroa. El suceso, de hace 40 años, recuerda que Guerrero arrastra una larga historia de pobreza, olvido, cacicazgo y violencia: un cóctel que la masacre de Iguala, ordenada por el propio alcalde del municipio según las investigaciones, ha dejado al desnudo.”* (Méndez, José, 2014:2)

En septiembre de 2014 la desaparición de 43 estudiantes de Ayotzinapa por un grupo armado reavivó intensamente el debate sobre las Escuelas Normales Rurales, refugios de la estrategia educativa en México a principios del siglo XX, y que hoy luchan por su supervivencia. Las Escuelas Normales, en particular las Rurales, nacieron con la idea de dar la oportunidad a las comunidades más pobres de México para acceder a una educación que colaborara con el mejoramiento de sus condiciones de vida.¹²

“Creo que el plan del gobierno antes de Ayotzinapa era que las Escuelas Normales murieran de inanición, y eso es una verdadera vergüenza. En lugar de enfrentar el problema, lo que decidieron fue ahogarlas económicamente”, asegura Manuel Gil Antón, investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México (Colmex).¹³ El proceso de la lucha magisterial, que entró en una fase más local en 2014, a finales de ese año fue empujado con gran fuerza a pronunciarse y a actuar con motivo de la desaparición de los 43 normalistas. *“La movilización nacional que tuvo lugar hacia el final de 2014*

¹² En las décadas recientes, el modelo educativo de las normales rurales ha sido debilitado por los diferentes gobiernos estatales y federales; las escuelas normales rurales enfrentan grandes dificultades debido a los recortes presupuestarios, al cierre de planteles y a la discriminación laboral en contra de sus egresados. En respuesta, las y los jóvenes alumnos de las normales rurales realizan diversas acciones para defender este modelo educativo. Tal situación no es privativa del estado de Guerrero, sino que se presenta en varias entidades de la República Mexicana y es por ello que los estudiantes de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” llevan a cabo cada año una serie de acciones de protesta para abrir espacios de diálogo y de concertación con el Gobierno del Estado, a efectos de asegurar la subsistencia de la institución (Aboites, 2015).

¹³ Arteaga Roberto y Muciño Francisco (2015), *La historia no contada de Ayotzinapa y las Normales Rurales*, <http://www.forbes.com.mx/la-historia-no-contada-de-ayotzinapa-y-las-normales-rurales/>

en torno a Ayotzinapa despertó a muchos rincones sociales adormecidos o apáticos y generó un cuestionamiento profundo al gobierno federal, al del estado de Guerrero y al Estado mexicano. Pero también trajo muchas nuevas enseñanzas para la historia de movilizaciones sociales del país, entre ellas las del magisterio. Creó, para empezar, un contraste muy importante. Visto desde 2015, hay una fuerte tentación de considerar la movilización magisterial como un movimiento estrictamente gremial. Esto no es del todo exacto, porque tuvo un importante y dinámico componente de movimiento social amplio, en tanto que se sumaron múltiples organizaciones y sectores populares, incluyendo a un nuevo protagonista hasta ahora remiso: los padres de familia que, junto con las comunidades, subrayaron la importancia política amplia de la jornada magisterial. Estaba además presente, de manera muy importante, la cuestión de la educación como crítica a lo actual y como la necesidad reconocida de una transformación. Esto influyó poderosamente en el acervo de argumentos y horizonte de la argumentación de los maestros. Lo laboral fue visto, sistemáticamente, desde una terraza mucho más integral y vinculada con los niños y jóvenes del país, lo cual atrajo a muchos padres de familia” (Aboites, 2015:89).

Lo colectivo al mismo tiempo que juega un rol fundador para la resistencia en el descubrimiento del intelecto social colonizado incide discursivamente en su fractura. Estas movilizaciones en el espacio público no solamente resisten a la exclusión del intelecto social sino que, al mismo tiempo refutan la lógica del aislamiento individual y la selectividad como gramática básica para la producción intelectual. Sus protagonistas descubren la existencia del lazo social como condición de resistencia. Es así que cada vez que estos movimientos postulan cuestiones contrarias al intelecto individualista, ponen justamente en crítica el basamento de aquel intelecto basado en lo privado, el conocimiento como mercancía, la selectividad, el dominio cultural y el lucro.

SÍNTESIS A MODO DE CONCLUSIÓN

Definir a los trabajadores requiere una contextualización histórico espacial, su definición asimismo amerita dilucidar el marco conceptual de los que los autores parten como así subrayar cuál es la dimensión que se prioriza para definir el sistema en el que aquellos están insertos. A su vez ello dependerá —como arriba se ha esbozado— del marco epistémico sobre el que se sustenta la explicación científica y por ende sus concepciones tópicas. En nuestro caso

nos hemos detenido en analizar los significados sociales que determinados productores intelectuales, a través de sus movilizaciones, producen “en sí” y “para sí” las resistencias a la dominación del intelecto social hegemónico, como artefacto de legitimación y consenso subalterno. Para recalar especialmente en movimientos protagonizados en Latinoamérica en esta década por estudiantes y magisteriales, en tanto productores de conocimiento, en tanto potenciales y actuales trabajadores. Así su narrativa contemporánea nos ha permitido visualizar en la emergencia de su protagonismo colectivo las posibilidades intelectuales de bifurcaciones al pensamiento excluyente. Se comprueba así esta bifurcación, como agrietamiento de hegemonía en una diversidad de planos, los cuales desmitifican la inexorabilidad extintiva del sistema capitalista en su fase neoclásica.

Desde una perspectiva de dialéctica negativa, se descubre la significación social de estos movimientos en tanto el pasaje de legitimación hegemónica se torna a coerción violenta. El sistema en esta contracara evidencia su radicalidad poder para sostener claves intelectuales de dominio y hegemonía, tales como el individualismo, la masificación fragmentaria, el cercamiento de bienes comunes, la privatización de lo público, así como la colonización invasiva del mercado sobre el valor de uso, sintetizados a su vez como “pensamiento único”. En este espacio de conflicto, los movimientos intelectuales emergentes co-construyen una formación social reflexiva que resiste e intersecta, desde el principio mismo de su materialidad colectiva, para impugnar con su negación la negación del intelecto colonial.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Montesinos, Jaime (2014). “La economía social y solidaria como alternativa económica. Bienes comunes y democracia”. En *Recerca. Revista de Pensament i anàlisi*, N°15, Valencia, pp. 55-75.
- Aboites, Hugo (2010). *La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias*, en Revista de IESALC del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO. Año 15 N°1, 122-144.
- Aboites, Hugo (2013). *México: la rebelión magisterial del 2013*. En OSAL, Observatorio de América Latina pp. 72-91). México D.F.: CLACSO – UNAM.
- Aboites, Hugo (2015). “Reformas y Ayotzinapa: percepciones y estrategias en la lucha magisterial 2012-2015”. En *El Cotidiano*, N°190. México DF. (pp. 83-91).
- Bialakowsky, Alberto L.; Lusnich, Cecilia y Bossio, Constanza (2014a). *Resistencias, movimientos latinoamericanos al intelecto colectivo*. Pre ALAS Patagonia / VI Foro Sur Sur, Universidad Nacional Patagonia Austral, Calafate, 7 al 9 de mayo.
- Bialakowsky, Alberto; Lusnich, Cecilia y Bossio, Constanza (2014b). “Más allá del neoliberalismo. Pensamiento Crítico Latinoamericano y movimientos al intelecto colectivo”. En *Revista Horizontes Sociológicos*. AAS, Año 2 N°4. Buenos Aires (pp. 70-88).
- Bialakowsky, Alberto L.; Romero, Guadalupe; Franco, Delia E. y Esquivel, María P. (2013). Capítulo I: “Intelecto colectivo, materialidad y enajenación”. En Bialakowsky, A. L. (director); Lusnich, C.; Crudi, R.; Franco, D.; Patrouilleau, M.M.; Romero, G.; Ferenaz, J.; Ortiz, P.; Ocampo, M.R.; Campilongo, O.; Esquivel, M.P.; Solís, M.A. Edición: Bialakowsky, A. L.; Costa, M.I.; Romero, G. y Haimovici, N.: *Coproducción e intelecto colectivo. Investigando para el cambio con la fábrica, el barrio y la universidad*, Buenos Aires: Editorial TESEO.
- Bourdieu, Pierre (1998). “La esencia del neoliberalismo”, en *Le monde Diplomatique*, mayo 1998, Francia.
- Brunner, José J. y Uribe, D (2007). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Diego Portales.
- De Sousa Santos, Boaventura (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para*

- una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas-Miño y Dávila.
- De Sousa Santos, Boaventura (2011). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación*. Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI Editores.
 - García, Rolando (1994). "Interdisciplinariedad y sistemas complejos", en Leff, Enrique (compilador). *Ciencias Sociales y formación ambiental*. Barcelona: Gedisa.
 - García Guadilla, Carmen (2006). *Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones sobre el caso de América Latina*. En Vessuri, Hebe (Comp), Universidad e investigación científica. Buenos Aires: CLACSO/ UNESCO
 - Gentili, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
 - Harvey, David (2005). *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión*. Buenos Aires: CLACSO.
 - Méndez, José (2014). *Guerrero: una historia de lucha social, cacicazgos y pobreza*, http://internacional.elpais.com/internacional/2014/10/28/actualidad/1414457377_371609.html
 - Pigna, Felipe (2010). *Arde París. Antecedentes y consecuencias del Mayo Francés*, en www.elhistoriador.com.ar.
 - Puello-Socarrás, José F. (2010). *Escribiendo un nuevo neo-liberalismo. El giro epistémico del pensamiento convencional y sus consecuencias en la actual Crisis Capitalista*, en VI Coloquio de la Sociedad Latinoamericana de Economía Política y Pensamiento Crítico (SEPLA), Montevideo.
 - Puello-Socarrás, José F. (2008). *Nueva gramática del neo-liberalismo. Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
 - Riveros, L. G. (2006). "La incidencia del pensamiento neoliberal (Banco Mundial) en las universidades nacionales de la República Argentina". En López Segrera, Francisco, *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO.
 - Sisto, Vicente (2013). "Entre la Privatización y La Reconstrucción de lo Público en Chile: Movimientos Estudiantiles y el debate acerca del devenir de la universidad" en *Revista Horizontes Sociológicos*, AAS, Año 1 N° 1, enero-junio de 2013, pp.62-76.

- Useche, Oscar (2015). "Presentación", en Vergara Estévez, Jorge (2015). *Mercado y sociedad: la utopía política de Friedrich Hayek*, Bogotá: CLACSO – Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
- Vommaro, Pablo (2015). "Movilizaciones juveniles en América Latina actual: hacia las configuraciones generacionales de la política", en *Revista Controversias y Concurrencias*, Vol.7 N°11, pp. 25-52.

TRANSFORMACIONES GLOBALES, EDUCACIÓN Y MOVIMIENTOS DE LA SOCIEDAD EN EL SIGLO XXI: PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD SOCIOECOLÓGICA

Jorge Rojas Hernández

RESUMEN

El mundo actual experimenta cambios socioecológicos que conmueven a las sociedades e impactan sus sistemas educacionales y culturales. Los antiguos paradigmas tradicionales ya no responden a las necesidades de la socialización y construcción de ciudadanos. Enseñar y aprender se torna procesos complejos, que requieren de la reflexión crítica y de la innovación teórica y pedagógica. En la actualidad no es posible separar la actividad humana del funcionamiento de la naturaleza. La educación debe preguntarse por los problemas fundamentales que afectan a las personas, para lo que requiere de una mirada interdisciplinaria. El sentido de la comunidad, la reflexividad, la confianza y la cooperación constituyen factores decisivos a la hora de cambiar de paradigma, de estilo de vida en la perspectiva del desarrollo sustentable.

PALABRAS CLAVE: transformación, complejidad, educación, ecología, interdisciplina, cooperación e innovación

ABSTRACT

The world is experiencing changes current socioecological that outraged societies and their impact on educational and cultural systems. Traditional old paradigms no longer respond to the needs of the socialization of citizens and construction. Teaching and learning becomes complex processes that require critical reflection and the theoretical and pedagogical innovation. At present it is not possible to separate the human activity of the workings of nature. Education must wonder why the fundamental problems affecting the

people, for which he requires of an interdisciplinary look. The sense of community, reflexivity, confidence and cooperation are the decisive factors in the time to change the paradigm, of lifestyle in the perspective of sustainable development.

KEY WORDS: transformation, complexity, education, ecology, interdiscipline, cooperation and innovation

CAMBIOS SOCIOECOLÓGICOS

“El cambio ambiental global lo cambia todo. El cambio ambiental ha cobrado tales proporciones que ya no se puede seguir ignorando. Está alterando los sistemas que sustentan la vida y que constituyen la base de la que dependen los seres humanos. Se está manifestando de formas múltiples y variadas, y afecta a las posibilidades de supervivencia de la especie humana, a los medios de subsistencia de las poblaciones, a sus modos de vida y a sus acciones e interacciones”

(UNESCO: Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales 2013).

En la historia de la sociedad moderna hasta ahora ésta nunca tuvo una oportunidad real de autoorganizarse, no obstante que este principio se encontraba en los fundamentos del movimiento Iluminista que impulsó la Modernidad. Por lo general, la sociedad fue constituida desde arriba, desde mediaciones e imposiciones autoritarias, lo que influyó necesariamente en las personas, la cultura y las instituciones. Ahora bien, las movilizaciones sociales de las últimas décadas y recientes, muestran el modelo de sociedad del siglo XX en crisis, tornando caducas instituciones, formas de representación política, cultura, normas y valores de socialización. No es primera vez que esto sucede en la historia del desarrollo de la sociedad, pero tiene sus particularidades.

El mundo está cambiando y a pesar de las incertidumbres imperantes en el escenario global, emerge tensionada y en forma progresiva, la *sociedad como movimientos internos diversos*, tejido social vivo, directo, con nuevas formas de comunicación, normas y valores. Re-surge el compromiso y la responsabilidad intergeneracional y la defensa de la naturaleza como un valor semejante al de la defensa de la educación pública y de los derechos humanos.

Al parecer ha llegado el tiempo y espacio de la sociedad, que exige cambios ahora. No se quiere esperar promesas de la clase política o de una utopía que no se cumple, que nunca llega. La utopía se reclama para *el ahora y el aquí*, en el tiempo y el espacio en los que transcurre la vida de los que pueblan la tierra. En este sentido, vivimos la posibilidad de un *cambio epocal*, facilitado por la información disponible y los avances científicos y tecnológicos. Posibilitado por nuevos procesos de cambio en la conciencia de personas y grupos sociales activos.

La crisis y cambio epocal requieren de nuevas respuestas epistemológicas y paradigmáticas en la educación para sustentar y socializar un nuevo orden social más inclusivo, ecológico, equitativo que respete los derechos humanos y los de la naturaleza.

En el pasado, la educación – a través de la escuela y la universidad –, jugó un papel central en el proceso de modernización de la sociedad, de sus estructuras tradicionales e instituciones, incluyendo los procesos de industrialización. La educación constituye un subsistema relativamente funcional al sistema de organización de la sociedad en sus dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales, con dificultades para adaptarse a nuevas situaciones, pero clave en los momentos de metamorfosis.

El proceso de globalización, post caída del Muro de Berlín (1989), avanza en forma acelerada impactando en profundidad las estructuras, instituciones y valores tradicionales de la sociedad, entre ellas a la escuela, la universidad y, la educación en general. Los sistemas educativos se vuelven obsoletos y desadaptados frente a los complejos problemas y desafíos que enfrentan las comunidades y las personas. Entramos en crisis de visiones y de las instituciones. La experiencia científica demuestra que resulta prácticamente imposible cambiar la escuela y el sistema educacional con los mismos relatos y visiones que sostuvieron el sistema en crisis.

Para comprender los problemas y desafíos que se le plantean a la escuela y a la educación en general, resulta indispensable estudiar y analizar los nuevos escenarios socioecológicos locales y globales en los que transcurre la vida de los niños, jóvenes y maestros. La crisis ambiental y la irreversibilidad del cambio climático que afectan al planeta y amenaza la esencia de la vida humana y natural, nos obliga a repensar la educación como sistema complejo, interdisciplinario e interdependiente, junto con el papel de los actores y de las instituciones educativas en tiempos de incertidumbres y de cambios profundos.

TRANSFORMACIÓN COLONIZADORA

“Lo que diferencia a la producción capitalista de todos los sistemas anteriores es que tiende a expandirse mecánicamente a toda la superficie del planeta invalidando sistemas preexistentes (...) El método inicial del capital es la destrucción y aniquilamiento sistemáticos de las organizaciones sociales no capitalistas con que tropieza en su expansión (...) Toda nueva expansión colonial va acompañada, naturalmente, de esta guerra tenaz del capitalismo contra las formas sociales y económicas de los naturales, así como de la expropiación violenta de sus medios de producción y de sus trabajadores. De esto resulta la aniquilación de conformaciones sociales de la economía natural, con el arrasamiento de pueblos aborígenes enteros con sus sistemas sociales, culturales y económicos” (Rosa Luxemburg, 1967: 251 y ss.).

La lógica neoliberal implementada en las últimas décadas en la mayoría de los países latinoamericanos ha transformado profundamente las sociedades y los ecosistemas en que se encuentran asentadas. Desarrollarse «hacia afuera» significó externalizarse, desnacionalizarse y dar la espalda a las obras, pensamientos, culturas y fuerzas que constituyeron los pilares fundamentales de las naciones. El capital acumula destruyendo los esfuerzos de inclusión y progreso que las sociedades experimentaron mediante luchas sociopolíticas durante el siglo XX. Su propósito es estabilizar su hegemonía con nuevas conquistas en el siglo XXI¹.

En el centro de la sociedad y de las relaciones sociales se instaló el negocio, constituyendo, junto a las relaciones comerciales, el fundamento de la sociedad. La contractualidad precaria del trabajo, de corto, mediano o largo plazo, regula la vida cotidiana de los chilenos y de millones de trabajadores del planeta; la salud del cuerpo y del espíritu pasa por las leyes de la oferta y demanda del mercado y la escolaridad se adquiere con recursos económicos o con créditos otorgados según la rentabilidad del capital humano. Parte importante de la creación de conocimiento científico, de la tecnología, de su transmisión y de la formación profesional, también se han privatizado. El extractivismo de materias primas se ha expandido a la esfera del conocimiento, en forma de extraversion indexada en idioma extranjero. Por lo general este conocimiento no influye en el desarrollo local donde se produce.

¹ Este proceso de transformación se inscribe en la lógica de acumulación del capital analizada en su época por Marx, por Rosa Luxemburgo a comienzos del siglo XX y actualmente por el profesor *Klaus Dörre*, cuyos trabajos conceptuales me han servido de base para escribir el presente trabajo.

Klaus Dörre define como colonización los nuevos procesos de precarización del trabajo que se observan en el mundo, introducidos por lo que él llama la “colonización financiera capitalista” (Dörre, 2009: 79 – 108). Las transformaciones estructurales del trabajo cambian también las formas de subjetivación de la precariedad. Distingue 9 tipologías de subjetivación relacionadas con 3 grandes zonas: **Zona de la integración** (que abarca a “los asegurados”, los “auto-gerentes”, “los desasegurados” y “los en riesgo de descenso”); **zona de la precariedad** (que incluye a los de empleo precario “esperanzados”, los de empleo precario permanentes o “los realistas” y los de precariedad desactivada o “los conformes”); y **zona de la desafiliación o marginalidad** (que abarca a la marginalidad superable, “los potenciales emprendedores” y la marginalidad controlada/integración fingida: “los desafilados”).

Las subjetivaciones implican cambios de conciencia y de comportamiento frente a la situación particular de cada trabajador en el mercado del trabajo. Implica desorganización y fragmentación del trabajo y de los trabajadores, procesos de des-solidarización, así como nuevos conflictos sociales y culturales de adaptación a las nuevas situaciones impuestas por la estrategia de acumulación del capital.

El mercado busca disolver la sociedad, diluyéndola en individuos consumidores, para lo cual genera nuevos patrones culturales y sociales. El Estado neoliberal se reduce a lo mínimo, se desprende de toda forma de «intervencionismo» en la vida económica y reduce considerablemente sus funciones sociales. Por lo tanto, ya no socializa, no crea valores ni cultura nacional como lo hacía en el pasado, simplemente «deja hacer» a los privados y regula escasamente.

La competitividad individual se ha transformado en una idea mágica del sistema económico, social y cultural. Constituye una verdadera trampa, que puede explicar éxitos y fracasos. Aquello que en la vida cotidiana no resulta es responsabilidad de la competencia y del individuo.

La sociedad neoliberal se constituye a la fuerza a partir del fomento – por todos los medios - del egoísmo, la indiferencia, el engaño y la lucha individual desolada y agresiva. Colonización del Lebenswelt, del mundo de la vida, diría Habermas.

La influencia incontrarrestable del mercado en la política y en la sociedad ha terminado por sobreeconomizar el mundo de la vida y las interrelaciones sociales, mostrando al mismo tiempo las contradicciones del sistema al producir profundas asimetrías en el acceso a los bienes y servicios. Las privatizaciones fueron entendidas como la columna vertebral y el fin supremo de las

políticas neoliberales. No sólo los individuos deberían actuar como personas individuales, sino que también sus servicios básicos deberían funcionar privadamente. De esa manera se buscaba producir un vuelco “fundacional” en la sociedad: hacer que los ciudadanos olvidaran su historia, aceptando el nuevo orden económico y social, que favoreciera la implantación de la nueva estrategia de acumulación - colonizadora del cuerpo - del capital.

El nuevo modelo privatizador, precarizador y desorganizador de la vida social, acrecentó las desigualdades sociales, aumentando los abusos y el malestar social, lo que por la vía de la saturación del sistema - de sus contradicciones internas y conflictos abiertos - genera protestas y movimientos sociales, cada vez más masivos y de diversa naturaleza. Generó el movimiento autorreflexivo de la sociedad, lo que en América Latina se entiende como emergencia de la ciudadanía, como sujeto consciente de sus derechos soberanos.

La mayoría de las sociedades modernas han sido conformadas y modeladas históricamente desde sistemas de dominación, ya sean los antiguos imperios, los modernos imperialismos, la colonización de América Latina, Asia y África. Y la globalización actual constituye un nuevo intento de colonización mediante la generalización de los parámetros del mercado y de la tecnología uniformadora, como lo define Morin. Ya hubo importantes intentos de transformar la sociedad capitalista. En el siglo XIX Marx echo las bases teóricas para producir la superación del capitalismo mediante el socialismo basado en los intereses de la clase obrera. Sin embargo, la conciencia de clase no logró desarrollarse. El sistema capitalismo mostró capacidades de cooptación e integración, como lo demostraron los teóricos de la Escuela crítica de Frankfurt. Probablemente las fuerzas productivas no lograron desarrollarse en plenitud. Y en la sociedad capitalista – tampoco en los llamados socialismos reales –, los explotados, los trabajadores no han logrado aún transformarse en los sujetos de la historia.

Las distancias políticas y sociales se han profundizado en muchos países. Los gobernantes no escuchan a los ciudadanos. Los ricos son cada vez más ricos. El neoliberalismo ha despojado a la política de sentido y de utopías y, ha terminado por subordinar – voluntaria o involuntariamente - a los políticos a la hegemonía de la economía y del mercado. La falta de utopías y de políticas públicas aleja a los partidos y políticos del pueblo. Dominados por una lógica *tecnoeconómica* (Morin), los políticos se mueven en el ámbito de la auto-reproducción y actúan de acuerdo a aquello que ellos consideran “*como lo posible o realista*”, en el contexto presente. Por otra parte, la desregulación

neoliberal de la relación capital-trabajo y capital-naturaleza, conduce a una acumulación acelerada de la riqueza y degradación crítica de las condiciones materiales de la vida humana y natural.

Los países latinoamericanos se construyeron con la marca dura y cruel de la desconfianza, el engaño y la explotación de la riqueza y del trabajo, negando y destruyendo la cultura, las visiones y las obras de los pueblos originarios. Así por ejemplo, lo nuevo de la corrupción actual que domina varios países, incluido Chile, lo constituye su profundización y su visibilidad, provocada por el enorme déficit de democracia y el reinado incontrarrestable del dinero sobre la política y la vida social. El capital acumula y avanza destruyendo todo lo que se le oponga, aunque por cierto no es invencible. La probidad, la honestidad, la rectitud y las buenas prácticas sociales bloquean o frenan el avance de la acumulación capitalista. Y por lo mismo, son objeto de ataques permanentes del capital. La colonización de la vida social y cultural permite el avance de la acumulación capitalista.

En el caso de Chile, la dictadura y los Chicago Boys - unidos por un objetivo común, aplastaron la sociedad chilena. Las tradiciones republicanas del pasado, quedaron sumergidas, enterradas, en el subsuelo del silencio y el dolor, aplastadas por la economía del mercado y el orden dictatorial. La economía de mercado hundió a la sociedad y a las buenas prácticas políticas y sociales. La economía de la gran empresa asumió el comando y el poder en forma absoluta, sin oposición. La política y la sociedad, otrora organizadas y con utopías propias, fueron destruidas, reducidas a la nada.

EDUCACIÓN BASADA EN LA REFLEXIVIDAD Y COOPERACIÓN

En el actual escenario regional, nacional y global – de fuerte competencia e incertidumbre-, se requiere mantener vivas las mejores tradiciones y valores que dieron vida y sustento a las comunidades locales y regionales. La globalización tiende a desorganizar, estandarizar y dominar las instituciones con arraigo regional. De allí que la sana, inteligente y creativa defensa de la comunidad y su historia, es garantía de desarrollo y fortaleza futura.

La manera de construir conocimientos ya no será la misma que la de la era industrial, excesivamente profesionalizante y superespecializada, como lo requería la industria. Este paradigma taylorista-fordista -de excesiva división del trabajo- y consecuentemente monodisciplinario en la formación profe-

sional, se torna obsoleto y ya es progresivamente reemplazado por visiones multi, inter y transdisciplinaria.

“Por eso, la enseñanza que parte de disciplinas separadas en lugar de alimentarse de ellas para tratar los grandes problemas mata la curiosidad natural de todas las conciencias juveniles que se están abriendo y se preguntan ¿qué es el conocimiento pertinente?, ¿qué es el hombre?, ¿la vida?, ¿la sociedad?, ¿el mundo?”

Deberíamos sustituir el sistema actual por un nuevo sistema educativo basado en la relación entre las cosas, radicalmente diferente, así, del actual. Dicho sistema permitiría fomentar la capacidad de la mente para pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad. Nos haría sensibles a la ambigüedad, a las ambivalencias, y enseñaría a asociar términos antagónicos para captar la complejidad” (Edgar Morin, 2011: 148).

En efecto, la sociedad local/global en proceso de constitución, en tiempos de cambio climático global y de interdependencia mundial, complejiza la comprensión y solución de sus nuevos problemas y desafíos. La educación como “ecología de la acción”, como la denomina Morin, sufre, en el momento en que se inicia “*las inter-retro-acciones*” del medio en el que interviene, escapando a la voluntad de su iniciador. Por lo mismo que la educación “pertinente” debería preparar para actuar en contextos cambiantes.

Por lo tanto, la creación de nuevos conocimientos y soluciones a los requerimientos de desarrollo de la sociedad requieren de nuevas culturas científicas, de intercomunicación humana y de trabajo en equipo interdisciplinario, lo que representa un nuevo desafío para la educación en general del siglo XXI. La cooperación – subvalorada y despreciada por la privatización del conocimiento –, resulta ahora clave para resolver los enigmas, incertidumbres y desafíos de la globalización tecno-económica en marcha.

La cooperación no es algo nuevo, que deba inventarse. Ha estado siempre presente en la historia de la Humanidad. En realidad, el ser humano es esencialmente cooperación, interrelación e intercomunicación social. El destacado sociólogo Richard Sennett, estudió recientemente a través de la historia la importancia de la cooperación como un “principio fundamental” del ser humano. La cooperación la define como un “intercambio que beneficia a todas las partes participantes” (Sennett, 2012: 17). Y claro, Sennett sostiene, con razón, que a lo largo de la historia, la competencia y la desigualdad debilitan la cooperación, como sucede en la actualidad. Pero la cooperación, a pesar de las transformaciones, se mantiene más allá del tiempo como un valor fundamental, organizador y sostenedor de la vida natural y social.

En el caso de la universidad, puede sostener que históricamente ha sido un lugar de cooperación por excelencia, sobre todo debido a que su actividad histórica se sitúa entre la continuidad del conocimiento adquirido y la innovación con perspectiva futura. Continuidad de lo históricamente producido y heredado del pasado e innovación, basada en los nuevos hallazgos que las investigaciones sobre el sistema natural y humano permanentemente nos sorprenden y obliga a cambiar nuestro modo de ser, comportamientos y cultura. Y en este último punto, se debe reconocer que las revoluciones científicas y tecnológicas actuales, construyen escenarios promisorios para una redefinición y resignificación de la universidad en la sociedad moderna. Pero también coexisten junto a estos conocimiento científicos, los saberes de las sociedades tradicionales (comunidades indígenas, rurales) que cada día encuentran mayores espacios de validación y legitimación en una nueva concepción de “ecología de saberes”, que incorpora saberes especialmente presentes en pueblos y culturas de epistemologías diferentes a las occidentales (Boaventura de Sousa Santos, 2013). Y estas culturas tienen una rica presencia histórica en América Latina. Pero requieren de un mayor reconocimiento y visibilidad. Junto a la necesidad de la interdisciplinar se agrega hoy también la necesidad de considerar el *interconocimiento* como expresión entre culturas interdependientes.

Siguiendo con Morin la nueva enseñanza: “... debe ayudar a la mente a emplear sus aptitudes naturales para situar los objetos en sus contextos, sus complejos, sus conjuntos... Debe enseñar los métodos que permitan captar las relaciones mutuas, las influencias recíprocas, las inter-retro-acciones...”

“--- el conocimiento del conocimiento requiere practicar constantemente la reflexividad, es decir el autoexamen que comporta eventualmente la auto-crítica, para pensar el propio pensamiento, lo cual también implica pensarse uno mismo en las condiciones históricas, culturales y sociales de la propia existencia” (E. Morin, 2009: 152).

De ello se desprende la importancia de enseñar los métodos que permitan captar y entender las interrelaciones y al mismo tiempo de practicar la reflexividad, una cualidad que caracteriza la forma como se manifiestan los fenómenos en las sociedades modernas. Ello puede aplicarse por ejemplo al estudio del cambio climático, el que al presentarse en forma de eventos extremos provoca la mirada reflexiva. . En general, los desastres sicionaturales presentan una epistemología autorreflexiva, revelan o develan de manera abierta la dolorosa realidad a sus víctimas y observadores. Ello vale también para la educación.

En este sentido, la educación del futuro debería, para superar su actual fragmentación, ocuparse de un conjunto de materias y saberes fundamentales: a) el conocimiento del conocimiento: el conocimiento de lo humano, de la era planetaria, la comprensión humana. Consiste en conocer qué es conocer; b) la realidad humana como trinidad individuo/sociedad/especie: el ser humano como *Homo sapiens/demens, faber/mythologicus, economicus/ludens*; el individuo como sujeto sometido a un programa casi doble, uno, egocéntrico encerrado en el “yo primero”; el otros, altruista, integrado en un “nosotros”; c) la era planetaria: de la conquista del mundo a la globalización; d) la comprensión del otro: entre personas, entre pueblos, entre etnias; e) el enfrentamiento con las incertidumbres: que son individuales, sociales e históricas; f) una educación que garantice el conocimiento pertinente: que es al mismo tiempo general y particular; que promueva una “inteligencia general” que comprenda contextos globales y locales en niveles multidimensionales; g) la trinidad ética: que comporta una ética de la persona, para su propio honor y para la ayuda al prójimo, una ética cívica y una ética del género humano (E. Morin, 2009: 147-154).

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO Y BASE CONSTITUTIVA DE LA SOCIEDAD

La educación ha jugado un papel destacado en la época moderna, como mecanismo clave de desarrollo de la personalidad, de la subjetividad y de los valores y conductas ciudadanas. La educación contribuyó a poner fin al encantamiento del individuo sometido a fuerzas externas a su voluntad e inició el tránsito del estado de ignorancia al estado progresivo de reflexión y conciencia humana. Algunas sociedades entendieron más temprano que otras el poder de la educación para modernizar la vida social, económica, política y cultural.

A partir de la era industrial adquieren cada vez más importancia como instituciones formadoras de profesionales, fuente de conocimientos y tecnologías. En este proceso el estado moderno jugó un papel decisivo, especialmente con el surgimiento del Estado de Bienestar Social que asume la responsabilidad principal como sostenedor de la educación pública. Este proceso se ha prolongado incluso hasta nuestros días. En el fondo, los avances en el desarrollo de una educación pública financiada y sostenida por el Estado es también la consecuencia directa de la influencia de la sociedad civil, de sus movimientos tendientes a instalar derechos sociales y ciudadanos: derechos

políticos, sanitarios, previsionales, educacionales, laborales, ambientales, de la mujer, del niño, etc. Respecto de estos derechos históricamente se avanza, pero también se puede retroceder. Se avanza cuando se desarrolla el Estado social. Se retrocede cuando se privatizan los sistemas sociales – entre ellas la educación y la salud –, como lo ha hecho el neoliberalismo en la mayoría de los países latinoamericanos, incluido Chile.

Resulta interesante considerar la realidad económica, social y cultural de países – fuera de Europa – que muy tempranamente también dieron importancia a la educación, como es el caso de Japón:

“Una de las características más impresionantes de los japoneses, y que los distingue de otros pueblos, es una constante e insaciable sed de desarrollo personal. Gran parte de este afán de conocimiento no tiene como finalidad obtener una promoción o un aumento de salario, ni tampoco la satisfacción de una necesidad inmediata. Se trata, más bien, de una convicción profundamente enraizada de que la educación debe ser un compromiso de por vida. La mayoría de los japoneses desea progresar y considera que la mejor forma de lograrlo es aprendiendo cosas” (Whitehill, A. 1994:105).

La educación en general ha contribuido a cohesionar e integrar las sociedades, especialmente la pública, debido a socializa en valores comunes, genera identidad y posibilita la movilidad social, superando desigualdades.

Europa se ha preocupado en general de la calidad y extensión de la educación pública. Últimamente los países nórdicos como Noruega, Finlandia, Dinamarca, han dado saltos cualitativos en la igualdad, calidad de vida y el desarrollo humano, gracias a la inversión pública en la educación.

En América Latina, la mayoría de los países establecieron sistemas de educación pública como un derecho universal, sustentada por el Estado, pero con el tiempo sufrieron deterioros y con el neoliberalismo entraron en crisis, aunque aun persisten sistemas públicos.

Ahora bien, la educación, al situarse en la base de constitución de la sociedad, de la persona y las instituciones, sufre en forma permanente las crisis y conmociones sociales, que la obligan a repensar y readaptarse a las nuevas realidades y desafíos, considerando también los aportes de las culturales tradicionales, lo que es muy válido para América Latina:

“Es preciso también que la educación colabore con los esfuerzos necesarios para repensar el desarrollo, que conduzcan a repensar críticamente la idea, también subdesarrollada, de “subdesarrollo”. Porque la idea de subdesarrollo ignora las eventuales virtudes y riquezas de las culturas milenarias de

las que son/eran portadoras los pueblos llamados subdesarrollados.

“Para tal fin, la educación tendrá que fortalecer las actitudes y aptitudes que permitan superar los obstáculos enquistados en la dinámica social producidos por las estructuras burocráticas y las institucionalizaciones de las políticas unidimensionales. La participación y la construcción de las redes sociales se basan en un concepto de asociacionismo que supere el modelo hegemónico del hombre blanco, adulto, técnico, occidental, con la finalidad de revelar y despertar los fermentos civilizatorios femeninos, juveniles, seniles, multiétnicos y multiculturales del patrimonio humano” (Morin y otros, 2006: 129-138).

EDUCACIÓN DE CALIDAD

De formación de calidad se habla en exceso, pero muy poco se reflexiona de cómo realmente lograrla. Al respecto, no existen recetas mágicas ni respuestas fáciles. Pero el diálogo, la discusión abierta entre actores, la movilización de inteligencias individuales y colectivas y la interacción dinámica con el mundo externo, pueden marcar la senda de la calidad y pertinencia en la formación profesional.

En el caso de la formación profesional, en las últimas décadas la masificación de instituciones que ofrecen formación profesional, a cualquier precio y nivel, ha influido negativamente en la calidad. Muchas universidades e institutos profesionales ofrecen las mismas carreras sin considerar su pertinencia ni posibilidades reales de empleabilidad. De esta manera se frustran las esperanzas y anhelos de miles de jóvenes y sus familias, que buscan integrarse a la sociedad mediante el ejercicio de una profesión pertinente y de calidad.

La calidad es un concepto integral. No basta con reformar una Malla curricular para que surja por “magia” la calidad o de mejorar el soporte de Internet o la bibliografía o de cambiar la definición de los objetivos por “competencias”, etc. A menudo se identifica calidad con procesos parciales de modernización curricular. La calidad no se limita a aspectos meramente técnicos o formales. Se puede contar con un currículo renovado, pero si no puedo aplicarlo, si por ejemplo los docentes no han recibido el debido perfeccionamiento o si el estudiante no cuenta con el laboratorio adecuado que requiere para practicarlo; más aún, si el perfil de egreso no se corresponde con las exigencias del mundo del trabajo; peor aún, si la profesión no existe en la sociedad - como

ocurre con algunas ofertas formativas de algunas universidades privadas -, el esfuerzo sería en vano, no aporta nada cualitativo.

Jacques Delors, en 1996, definió la calidad relacionada con cuatro aprendizajes fundamentales: a) Aprender a conocer; b) Aprender a hacer; c) Aprender a Vivir Juntos; d) Aprender a Ser (J. Delors, 1996). A los cuatro pilares se le agregó posteriormente un quinto: *aprender a transformarse uno mismo y la sociedad*.

Estos pilares trasuntan un escenario de aprendizaje dinámico y complejo. Ya no basta con la memorización de conocimientos ya elaborados, como lamentablemente aun sigue existiendo. En efecto, los cambios exigen contar con herramientas aptas para comprender el mundo en que se vive e interactúa. Implica aprender a aprender para saber interpretar las novedades de los tiempos. Como la formación apunta a generar habilidades, capacidades y competencias para desenvolverse exitosamente en el medio laboral, el **aprender a hacer** requiere de una vinculación estrecha con el heterogéneo y cambiante mundo del trabajo. La vinculación con el medio constituye una de las principales debilidades del proceso de formación profesional universitario. Por lo tanto, debe fortalecerse este ámbito en el aprendizaje.

No resulta fácil transitar de un paradigma memorista e industrialista, en el que el docente y los textos son los actores principales del proceso de enseñanza aprendizaje, a un modelo en el que el alumno/a se sitúa en el centro y el perfil profesional de egreso debe ajustarse a los requerimientos del mundo del trabajo y la sociedad cambiante. La centralidad del alumno/a como sujeto de aprendizaje nos remonta al pilar **aprender a ser**. Aquí se trata de facilitar al máximo el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, de manera que se transforme en sujeto de aprendizajes relevantes. El cambio de paradigma requiere necesariamente de innovación y trabajo en equipo.

La **UNESCO** subraya, además, dos elementos claves como propósitos de la calidad: i) Garantizar el desarrollo cognitivo de los educandos y; ii) Estimular el desarrollo creativo y afectivo para que puedan adquirir valores y actitudes que les permitan ser ciudadanos responsables. Esto quiere decir que la educación de calidad parte del sujeto del aprendizaje: de potenciar el desarrollo integral del educando.

Por su parte, CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo), asumiendo la idea de calidad de UNESCO, en el sentido de su carácter multidimensional y dinámico, que evoluciona con el tiempo y los cambios, señala:

“Podemos considerar la calidad en la ES (Educación Superior) como un concepto global y multidimensional, que se comprende a partir del análisis

relacional entre los distintos factores que componen una IES (institución de educación superior), entendiendo por esto su ámbito de desarrollo, su cultura institucional, sus concepciones internas, las características particulares de sus actores (alumnos - profesores) y las relaciones que entre éstos se establezcan, sus recursos y resultados. A esto también se añaden los factores de carácter externo, como son los requerimientos y estándares específicos establecidos por el medio social, disciplinario y profesional en la cual una determinada IES se encuentra inserta, además de su rol social, las concepciones políticas- económicas subyacentes y otros elementos similares". (Proyecto ALFA/CINDA, agosto 2009).

Para **CINDA**, la calidad debe ser considerada como un concepto integral que demuestre consistencia interna y externa. La consistencia interna consiste en mostrar coherencia entre fines, propósitos y prioridades institucionales, los objetivos estratégicos y las actividades que se realizan para cumplir con esos determinados objetivos, considerando también los medios que se emplean. La consistencia externa se refiere a las exigencias del medio externo (de referencia institucional, disciplinario, profesional o tecnológico correspondiente), que se expresan en demandas provenientes del mercado laboral, la comunidad académica, o el entorno socio económico particular de cada IES. La consistencia externa asegura la pertinencia de los propósitos y permite la comparabilidad entre instituciones y programas (CINDA, agosto 2009).

EDUCACIÓN ORIENTADA A LA CREATIVIDAD E INNOVACIÓN

El sistema formativo latinoamericano ha estado marcado por la reproducción de perfiles profesionales industrialistas copiados en muchos casos del extranjero. Ello ha obedecido a las exigencias de nuestro modelo extravertido y colonial de desarrollo e industrialización. Por lo demás, el modelo de desarrollo, que podemos definir como dependiente del centro, ha ido variando con el transcurso de la historia. Sin embargo, la universidad y los profesionales que han egresado de sus aulas, han tendido a repetir los esquemas aprendidos en la casa matriz del desarrollo: en los países del norte, europeo o norteamericano. Y la reproducción de "modelos" importados del "desarrollo", no genera de por sí creatividad ni innovación, claves modernas del desarrollo. Por lo mismo que nuestra economía y los bienes producidos localmente no se caracterizan precisamente por agregar valor. Y el valor agregado, en la cadena productiva, es lo que hace la diferencia en el intercambio mundial de

bienes y servicios. Es lo que en definitiva puede dar sostenibilidad al desarrollo y permitir la realización de las personas.

De allí que, si queremos avanzar realmente hacia una sociedad con desarrollo cualitativo y sustentable, la educación y la universidad en general deberían poner el acento en una formación creativa e innovadora. Debería formar niños/as y jóvenes creativos e innovadores. La creatividad es un valor y propiedad humana inagotable. Y se encuentra equitativamente distribuida en todas las capas sociales.

SENTIDO DE COMUNIDAD Y CONFIANZA

"Echamos en falta la comunidad porque echamos en falta la seguridad, una cualidad crucial para una vida feliz, pero una cualidad que el mundo que habitamos cada vez es menos capaz de ofrecer e incluso más reacio a prometer...

La inseguridad nos afecta a todos, inmersos como estamos en un mundo fluido e impredecible de desregulación, flexibilidad, competitividad e incertidumbres endémicas, pero cada uno de nosotros sufre ansiedad por sí solo, como un problema privado, como resultado de fracasos personales y como un desafío a su *savoir-faire* y agilidad privadas" (Zygmunt Baumann, 2003: 169).

Comunidad y confianza van de la mano, se unen por el afecto, reconocimiento, respeto mutuo y sentido de pertenencia. La comunidad genera seguridad y confianza en sí mismo y con el entorno en que se vive y actúa. El modelo de *sociedad del mercado*, penetró el mundo universitario, introduciendo lógicas de competitividad individual por recursos escasos – vía proyectos – que no buscan el bien común, sino enfrentar a la persona con la incertidumbre del éxito individual y la envidia recíproca del otro.

La comunidad, en el sentido de Ferdinand Tönnies, significa "*un entendimiento compartido por todos sus miembros*" (Baumann, 2003: 16). Por lo tanto, es algo que no se construye mediante consenso, sino que existe, es algo dado, es algo que "*está ahí*" presente en la vida humana. Es un entendimiento que precede a acuerdos y desacuerdos que, en el fondo, constituye y construye la comunidad, proporcionando a sus miembros sentidos de seguridad y confianza existencial. En un sentido ecológico, la comunidad representa el hábitat confiable en el que se tejen las relaciones sociales y florece natural-

mente la vida humana en su diversidad y complejidad.

Investigaciones recientes otorgan un valor y papel central a la confianza/desconfianza en la configuración de la vida cotidiana de las personas, comunidades y desarrollo de los países. Y el factor confianza/desconfianza se correlaciona con los niveles de desigualdad imperantes en las sociedades modernas. Es el caso del interesante estudio sobre desigualdad e (in)felicidad colectiva, realizada por Wilkinson y Pickett:

“La confianza afecta al bienestar de los individuos, y también al bienestar de la sociedad civil. Cuando los niveles de confianza son altos, la gente se siente segura, tiene menos preocupaciones y ve a los demás no como competidores, sino como colaboradores. Hay diversos estudios convincentes, realizados en Estados Unidos, que relacionan la confianza con la salud, a saber que, que las personas con niveles de confianza altos viven más tiempo. De hecho, las personas que confían en los demás se benefician de vivir en comunidades con niveles de confianza elevados, mientras que aquellos que confían menos en los demás tienen un entorno social menos solidario” (Wilkinson y Pickett, 2009:77).

“Tan distintas son las formas de relación a las que han tenido que adaptarse los seres humanos, que los procesos necesarios para ello empiezan muy pronto. Crecer en una sociedad donde hay que estar preparado para tratar a los demás con desconfianza, vigilar tus espaldas y luchar por aquello a lo que aspiras requiere de destrezas diferentes a las necesarias en una sociedad que funciona a base de empatía, reciprocidad y cooperación” (Wilkinson y Pickett, 2009: 232-233).

De acuerdo a la socialización y estructura de la sociedad, si una persona crece en un ambiente desigual está expuesta a diversos tipos de problemas (falta de movilidad social, problemas de cohesión e integración social, violencia, mayores enfermedades mentales, mayor nivel de delincuencia, bajos niveles de esperanza de vida, etc.). Según los autores, estos problemas de desigualdad y desconfianza afectan no sólo a los segmentos directamente involucrados, sino al conjunto de la sociedad. Esto es, los segmentos de la población que viven en mejores condiciones de vida (por ejemplo los ricos) son también afectados por las consecuencias de la desigualdad. En otras palabras, vivir en una sociedad con elevados niveles de igualdad favorece al conjunto de la sociedad.

Los niveles de confianza o desconfianza influyen también en las instituciones, como en la escuela y la universidad. Escuela y universidad pueden también ser consideradas como comunidades con “entendimientos compar-

tidos”, con base a la confianza expresada por su propia comunidad, interna y externa.

La confianza es indispensable para superar el fraccionamiento, el clientelismo y la falta de cooperación imperante en el sistema educacional. La desconfianza es un signo de atraso, de subdesarrollo, que impide el respeto y desarrollo de las buenas iniciativas y buenas prácticas. Es sabido que Chile es un país con altos niveles de desconfianza. En efecto, según estudios en Chile sólo un 13% de la población muestra altos niveles de confianza; mientras que Dinamarca confía un 89%, en Suecia un 84%; en los países de la OCDE un 59%; México confía un 26%. Estos niveles de confianza/desconfianza tienen como correlativo los niveles de desigualdad social. En el caso de Chile, sabemos que uno de nuestros principales problemas lo constituye la desigualdad. El coeficiente Gini de desigualdad de Chile es 0,50; mientras que el de Dinamarca es 0,25; Suecia 0,26; OCDE 0,31; México 0,48 (Waissbluth, 2013: 50). Los países nórdicos gozan de altos niveles de confianza y de igualdad social, lo que los coloca a la cabeza de los países con mayores niveles de Índice de Desarrollo Humano y calidad de vida. Cuentan también con un sistema de educación pública de calidad, financiado con recursos públicos y orientados al desarrollo de la personalidad creativa y crítica de los jóvenes. Por cierto que estos países presentan también diversos problemas, - que no es del caso analizar aquí - pero lo cierto es que presentan altos niveles de cohesión e integración social, basada en la confianza en las personas y en la igualdad de oportunidades, compatible con la libertad individual, la democracia y el respeto a la diversidad social y cultural.

La confianza es un factor de desarrollo y de felicidad humana. Quien nace y crece en un ambiente de confianza, se desarrolla como una persona segura, con equilibrio emocional, desarrollo intelectual y habilidades sociales. Por el contrario, la desconfianza es un factor destructivo. Impide el desarrollo de buenas ideas e iniciativas, bloquea la cooperación y deteriora los lazos sociales. El dominio de la desconfianza corroe y termina por desintegrar las instituciones. Ello puede ocurrir con una universidad, entendida como una comunidad de intereses, objetivos y entendimientos comunes. También puede ocurrir con comunidades, organizaciones, países, regiones o estados. Los países que actualmente disfrutan de altos niveles de desarrollo humano, económico y cultural, han promovido con fuerza y recursos la buena educación en todos sus niveles. La buena educación socializa en la confianza y genera oportunidades de igualdad para todos y todas.

EDUCACIÓN INTERDISCIPLINARIA PARA UNA SOCIEDAD DE INSPIRACIÓN SOCIOECOLÓGICA

La sociedad moderna, influenciada por el avance de la ciencia y la tecnología, se torna cada vez más difícil de comprender en sus relaciones y códigos. Por otra parte, el llamado progreso, especialmente el del siglo XX y comienzos del XXI, ha generado graves problemas ambientales y sociales. Muchos de estos problemas no resultan ya accesibles al conocimiento monodisciplinar. Por lo mismo que la complejidad, siempre presente en el desarrollo de la sociedad moderna, retorna con mucha actualidad al debate epistemológico.

Sousa Santos definen adecuadamente las lógicas predominantes de conocimiento monodisciplinario. Lo caracteriza de la siguiente manera:

- i) **la monocultura del saber y del rigor del saber.** Consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente;
- ii) **la monocultura del tiempo lineal,** la idea según la cual la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos: progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento, globalización;
- iii) **la lógica de la clasificación social,** la cual se asienta en la monocultura de la naturalización de las diferencias;
- iv) **la lógica de la escala determinante.** El universalismo es la escala de las entidades o realidades que se refuerzan independientemente de contextos específicos. La globalización es la escala que en los últimos veinte años adquirió una importancia sin precedentes en los más diversos campos sociales. En el ámbito de esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de lo particular y lo local;
- v) **la lógica productivista** y se asienta en la monocultura de los criterios de productividad capitalista. En los términos de esta lógica, el crecimiento económico es un objetivo racional incuestionable (Boaventura de Souza, 2013: 24-26).

Este tipo de conocimiento se ha tornado obsoleto o al menos no apto para comprender el tejido cada vez más complejo de los problemas de las sociedades contemporáneas en proceso creciente de globalización. Esta nueva realidad obliga a cambiar los paradigmas educacionales vigentes y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“La complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morín; 2000)

“El pensamiento complejo tiende a la *multidimensionalidad*... Todo sistema constituye una unidad compleja que comporta diversidad y multiplicidad, antagonismo incluso. Los “sistemas vivos” y el sistema de la vida en su conjunto (ecosistema, biosfera) dan un sentido pleno al término complejo: *plexus* (entrelazamiento) procede de *plexere* (trenzar). Lo complejo – lo que está trenzado conjuntamente- constituye un tejido estrechamente unido, aunque los hilos que lo constituyen sean extremadamente diversos. La complejidad viviente *es sin duda diversidad organizada*” (Edgar Morin, 1994: 418).

Según Morín, la diversidad organizada que constituye la complejidad viviente, implica a su vez reconocer un proceso de por sí también complejo:

- Captar por una parte, la unidad de la vida y el enmarañamiento y el bullicio de diversidades, pluralidades, heterogeneidades, concurrencias, antagonismos, inter-devoraciones y auto-devoraciones
- Concebir que la unidad de una existencia individual engloba a otras existencias individuales, y que estas existencias se entrelazan pertenecen indisolublemente al mismo tiempo que cada una es distinta e irreductible
- Reconocer que *la unidad de la realidad viviente produce realidades heterogéneas de las que es el producto...* pero éste no tiene ni esencia, ni sustancia sui generis
- Reconocer que el mismo ser uno/múltiple participa de un tiempo uno/múltiple del que es producto y productor.

Educación para una sociedad ecológica, compleja y reflexiva

Superar el fraccionamiento del conocimiento	Educación en el pensamiento complejo	Pensar en forma holista
Superar la separación entre conocimiento de las Ciencias Naturales y Sociales	Reconocer el saber local (Ecología de saberes)	Reconocer los derechos de la naturaleza y sus modalidades (leyes) de autoreproducción
Pensar planetariamente	Conciencia crítica ambiental reflexiva	Superar el individualismo
	Desarrollar la cultura de la cooperación y de la interdisciplina	

Educación para ingresar a una sociedad con un orden y valores socioecológicos implica un gran desafío universal, significa cambiar de paradigma, como se plantea en el cuadro precedente. ¿Será posible cambiar la manera de pensar y de actuar? Es posible pero complejo.

En todo caso, en el difícil momento que vivimos, con conflictos, creciente violencia y globalización uniformadora y expulsadora de arraigos humano-territoriales, se observan tendencias de cambios socioculturales que buscan transformarse en alternativas válidas.

Estas alternativas nacen, surgen y vienen del Sur, con sellos de confianza, Buen Vivir, interculturalidad, nueva democracia y cooperación. Constituyen movimientos intra e inter sociedades e interpueblos, algo nuevo que busca trascender la historia y superar la barbarie que aun sobrevive a la Moderni-

dad. Son caminos aun no contruidos, amenazados por incertidumbres y poderes incontrolables. Pero a pesar de todo, en las sociedades contemporáneas, especialmente en las que sufren las esperanzas en el Sur, sobrevive la esperanza de la felicidad humana en convivencia con la naturaleza.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zygmunt. 2003. Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Siglo XXI. Madrid, España
- De Sousa Santos, Boaventura. 2013. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Primera edición en Chile, LOM Ediciones. Chile.
- Dörre, Klaus. Landnahmen. Triebkräfte, Wirkungen und Grenzen kapitalistischer Wachstumsdynamik“. Maria Backhauses, Olaf Gerlach und anders. (Hrsg.). Die Globale Einhebung – Krise, Ursprungliche Akkumulation und Landnahmen im Kapitalismus. Westfälisches Dampfboot.
- Dörre, Klaus. 2009. La precariedad: ¿Centro de la cuestión social en el siglo XXI? Revista Actuel Marx Intervenciones N° 8, Págs. 79 – 108, Segundo Semestre 2009. LOM, Santiago
- Luxemburg, Rosa. 1967. La acumulación de capital, Grijalbo, México
- Morin, Edgar. 1994. Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona, España.
- Morin, Edgar. Introducción al Pensamiento Complejo. GEDISA. Barcelona, 2000
- Morin, Edgar; Roger Ciurana, Emilio; Motta, Raúl. D. 2006. Educar en la era planetaria. Gedisa. Barcelona, España.
- Morin, Edgar. 2011. La Vía Para el futuro de la Humanidad. Paidós, Barcelona, España.
- Proyecto ALFA, CINDA. 2009: Marco de Referencia para el Proyecto sobre Aseguramiento de la Calidad, agosto 2009.
- Sennett, Richard. 2012. Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhaelt. Hanser Berlín. Alemania.
- Waissbluth, Mario. 2013. Cambio de Rumbo. Una nueva vía chilena a la educación.
- Whitehill, Arthur. 1994. La gestión empresarial japonesa. Tradición y transición. Editorial Andres Bello, Santiago, Chile
- Wilkinson, Richard & Pickett, Kate. 2009. Desigualdad. Un análisis de la (in) felicidad colectiva. Turner Noema. Madrid, España
- UNESCO/CICS (2013). Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2013 – Cambios ambientales globales. Ediciones OCDE y Ediciones UNESCO, París, Francia.

PENSAMIENTO DECOLONIAL, ¿SOCIÓLOGOS AL SERVICIO DE QUIÉN?

María José Paz Pérez

RESUMEN

En Guatemala la profesión de sociólogo se puede ejercer en varios campos laborales. En este escrito se delimita el quehacer sociológico hacia los campos de consultoría e investigación, tomando en cuenta la intencionalidad a la que responden los productos académicos o técnicos. También se trata el rol dual del profesional, siendo intelectual y ciudadano, alguien que piensa y actúa como sujeto político particular desde sus motivaciones personales reflexionadas. De esta manera, se deconstruye al sociólogo corporativo que ejerce su profesión en función de la lógica del mercado.

PALABRAS CLAVE: Guatemala, quehacer sociológico, rol dual: intelectual y ciudadano, y sociólogo corporativo.

ABSTRACT

In Guatemala, the profession of sociologist can be practice in many labor fields. This paper demarcate the sociologist's work to consultancy and research fields, in addition, it take to consider academic and technical products related to the intentionally they respond to. It also deal with the dual role of the professional, being intellectual and citizen, someone who think and act like a particular political subject from his/her reflected personal motivations. This way it deconstruct the corporative sociologist who practice his/her profession according to the logic of the market.

KEYWORDS: Guatemala, sociologist's work, dual role: intellectual and citizen, and corporative sociologist.

PRESENTACIÓN

Este escrito se presentó en el Congreso Pre-ALAS, llevado a cabo el mes de julio del año 2015, en Ciudad de Guatemala. Es un ensayo académico basado en investigación de carácter documental. Su contenido remite a la visión de una estudiante de pre grado en sociología.

Pretende ser un aporte para la discusión del quehacer sociológico del país en cuanto a los intereses a los que beneficia la prestación de los servicios profesionales, intereses internos de los propios sociólogos, o intereses externos con relación a las instituciones que se benefician de la producción intelectual. Su objetivo general es realizar una aproximación al quehacer sociológico bajo una perspectiva decolonial. Sus objetivos específicos son: 1) Reflexionar el ejercicio de la profesión de sociólogo en Guatemala a partir de la lógica del mercado. 2) Enfatizar el rol dual que tiene el sociólogo al ser intelectual y ciudadano al mismo tiempo.

PENSAMIENTO DECOLONIAL, ¿SOCIOLOGOS AL SERVICIO DE QUIÉN?

Dentro de las ciencias sociales, la sociología es una disciplina que se divide en varias ramas. Por ejemplo, se puede hablar de sociología de la cultura, sociología política, sociología del desarrollo, entre otras. Sin embargo, en este escrito se toma en cuenta una división específica que abarca cuatro tipos ideales de sociología. Esta división la propone Boudon (2004), y se detalla como: 1) sociología informativa, descriptiva o de consultoría, encargada de producir datos que sirven como instrumentos de apoyo para la toma de decisiones, principalmente políticas; 2) sociología crítica o comprometida, que busca identificar problemas dentro de la sociedad y trata de resolverlos; 3) sociología expresiva o estética, la cual intenta describir los fenómenos sociales de una manera emotiva; y 4) sociología cognitiva o científica, que busca explicar fenómenos sociales enigmáticos. Boudon no pretende proponer una jerarquía dentro de estos tipos ideales, por eso simplemente indica que los cuatro tipos son legítimos pero que tienen alcances distintos.

En esta ponencia se pretende realizar una hibridación de los cuatro tipos ideales descritos anteriormente, es decir, no hacer referencia a un solo tipo. Sin embargo, es importante mencionar que la mayor inclinación se encuentra hacia la sociología expresiva. Pero el motivo por el que se realiza esta refe-

rencia se encuentra en el quehacer o la práctica profesional de los sociólogos dentro de la contemporaneidad que se vive en Guatemala para el Siglo XXI. Más allá del desempleo o la deserción que puede existir en esta profesión, los sociólogos se ven inmiscuidos dentro de trabajos de consultorías o proyectos de investigación donde ellos solo son técnicos partícipes que prestan sus servicios. Consecuentemente, reciben una remuneración.

Es importante tener claro que estas palabras -de una simple remuneración- no pretenden un carácter peyorativo, sino una simple descripción de la lógica laboral bajo la que funciona el mercado. Pero si ellos solo son partícipes significa que no poseen una libertad absoluta para proponer los mecanismos académicos que crean convenientes para realizar su trabajo. Por ejemplo, si en un “proyecto de desarrollo” un cooperante exige como producto que se realicen talleres mensuales sobre empoderamiento, dirigidos a mujeres jóvenes indígenas, eso se debe hacer y punto. Podría ser que en este caso supuesto no existan visitas previas o entrevistas con diferentes actores y simplemente se llegue al primer taller con una alta presión de aspectos logísticos como las listas de asistencia. De esta forma, simplemente se cumple con una labor requerida, pero ¿será que en la mayoría de casos el científico social se siente satisfecho con lo que se le pide que ejecute? Al final, trata con personas y con temas que influyen en la vida de las personas. Y además, su trabajo siempre responde a intereses específicos. Algunos lugares en los que se puede prestar servicios profesionales, ya sea de consultoría o no, pueden ser una ONG, empresa privada, organismo internacional, movimiento social, partido político, instituto de investigación, universidad, gobierno, entre otros. Pero es importante destacar que esto solo se menciona desde la perspectiva de un estudiante de pre grado.

La sociología de consultoría como se mencionó anteriormente, busca proponer insumos que serán utilizados en un futuro para tomar decisiones políticas y, además, pretende que la información que se proporciona sea idónea. Para ello, se basa en los datos que resultan de las investigaciones cualitativas o cuantitativas, y de la información que proporcionan los actores que son objeto de estudio. De acuerdo con Boudon (2004) “el crecimiento de la demanda de datos sociales, que resulta de la racionalización de las políticas públicas en todos los sectores de la vida social y política –educación, delincuencia, vivienda, regulación de la vida económica, etc.–, ha generado una proliferación de trabajos descriptivos o de consultoría”. Además, esa descripción de información tiene una utilidad final a la cual responde, es decir, el por qué se realiza una exploración o investigación, intereses ocultos; y esa utilidad res-

ponde a causas políticas, ideológicas, sociales o económicas.

Bruner en Osorio (2000) menciona que existen dos tendencias o corrientes de la sociología –aplicada– actual, las cuales se dividen en una oficial y una no oficial. La primera se ubica del lado de la historia y del despliegue de la modernidad. La otra está del lado de los microespacios de la actividad social y de la posmodernidad. El autor menciona que ambas deben dar paso a nuevos discursos que las superen. La primera debe seguir un camino cuantitativo y acumulativo similar a las ciencias naturales, por ejemplo con informes del Banco Mundial. Mientras que la segunda debe hacer literatura o considerar como una rama de la sociología a la novela contemporánea, como los libros de Vargas Llosa. Sin embargo, él no pretende que en algún momento ambas se unan en una sola tendencia. Y esto se da precisamente bajo el entendido de que el objeto de estudio o de investigación se plantea por motivaciones específicas provenientes de instituciones o sujetos específicos que verán cierta utilidad en la información que se obtenga.

Schlenker (2015) menciona que en una entrevista, Walter Mignolo hace alusión a que la universidad hoy en día está planificada para educar y preparar a ciudadanos profesionales que funcionen adecuadamente en el Estado-nación. Esa planificación existe desde el surgimiento del Estado moderno. Él indica que desde la segunda mitad del Siglo XX, la universidad empezó a funcionar con la misma mentalidad que las corporaciones. Con esto se empezó a transformar la actividad intelectual creativa para que fuera la encargada de guiar a la sociedad según los valores del mercado. Esto representa un control del orden capitalista por medio del pensamiento humano, sin ser bueno o malo, sino simplemente con fines de generar una acumulación de personas capacitadas con conocimientos profesionales al servicio de las necesidades requeridas por el sistema.

Derivado de ese concepto referente a la universidad corporativa es que se explica ahora al sujeto que se describe como sociólogo corporativo, siendo este un académico que ejerce su profesión bajo la construcción y continuidad del sistema o el *status quo*. Por una parte, este sujeto corporativo no se interesa tanto en la pobreza extrema como una diferencia sustancial de los ciudadanos de un país. En este caso, Torres- Rivas (2005) menciona la categoría de desigualdades que existen entre las formas de vida, las cuales marcan amplias polarizaciones dentro de las relaciones sociales de los guatemaltecos. Esta categoría se vale de la dinámica de exclusiones e inclusiones y específica desigualdades geográficas, etarias, económicas, étnicas y de género. Por otro lado, el sociólogo corporativo muestra una actitud abierta a los estudios

de mercado para generar mayor consumo de alguna marca específica, o su prestación de servicios para investigaciones que dan continuidad a proyectos, programas o planes provenientes de instituciones distintas y que no representan resultados sustanciales para las vidas cotidianas de las personas a las que están dirigidos.

Retomando a Mignolo, él propone una “educación decolonial que tiene como orientación u objetivo darles instrumentos a las personas para que comprendan su situación y derivado de ello actúen” (Schlenker, 2015). Y precisamente de esa forma de auto comprensión y deconstrucción del individuo es que se derivaran amplias opciones de acción. Dentro de ese proceso educativo, puede ser que las personas estén de acuerdo con actuar conforme a las ideas de éxito, desarrollo, orden y progreso, Estado, corporaciones transnacionales, consumo, entre otros; o puede ser que quieran encausar su vida de otra manera, con vías paralelas y distintas a las del sistema, que van desde la soberanía alimentaria hasta propuestas por cambios radicales de un sistema político.

En fin, lo que propone Mignolo conlleva a reflexionar la forma en la que se comprende la vida cotidiana y la forma en cómo se actúa a partir del proceso educativo y dentro de cualquier ámbito. Lo que interesa de esto es llevar ese nivel de reflexión decolonial al ámbito laboral de los sociólogos o de aquellos quienes tienen la intención de ejercer dicha profesión, para que actúen libremente desde sus decisiones informadas y no simplemente a partir de creencias culturales. Ya sea que un sociólogo trabaje para la división de responsabilidad social empresarial de una minera, o para una organización campesina, si su elección laboral es reflexionada, su actuar como profesional estará justificado a partir del sentido que él mismo construya. Puede ser que en ambos casos solo ve una prestación de servicios remunerados, una oportunidad de experiencia laboral para acumular al currículo, un aporte a la sociedad, o cualquier otro sentido.

Es importante hacer prevalecer que esa justificación de sentido individual para la vida cotidiana de los sociólogos como académicos o profesionales se deriva de las concepciones de análisis micro, que se encuentran principalmente dentro de la teoría sociológica contemporánea. Esto se menciona porque pueden existir críticas por parte de aquellos a quienes las opciones de pensamiento decolonial o el pensamiento crítico latinoamericano no hagan mucho eco, sino más bien disgusto. Es por eso que si las opciones porque existan académicos comprometidos con las carencias materiales de las sociedades latinoamericanas, no convencen, puede ser que sí exista una mayor

aceptación el decir que un sociólogo que participa en la promoción de cooperativas y pequeños productores de café, actúa profesionalmente en función de cálculos racionales e intereses o fines, esto siendo justificado desde el uso de la teoría de la decisión racional.

De acuerdo con Ritzer (1997) la elección racional “trata de una de las teorías micro que se apoya en el individualismo metodológico e intenta la fundamentación [...] del actor racional, maximizador y egoísta que elige correcta y eficazmente los medios alternativos que le permiten alcanzar sus fines con arreglo a la información de que dispone”. Entonces, esto sería la propuesta de la tradición sociológica formal para quienes los abordajes no eurocéntricos –también teóricos– no tienen cabida. Sin embargo, es evidente que sin importar la perspectiva teórica que se utilice para tratar el quehacer de la profesión de los sociólogos, la perspectiva metodológica que se utiliza es de carácter micro, de la mano con el vínculo micro-macro, dándole prioridad a la diversidad de racionalidades y relacionándolas para explicar de manera contundente e integral a la sociedad.

Ahora, volviendo al enfoque de perspectiva decolonial correspondiente a este escrito, es necesario hacer referencia a lo que Roitman (2009) indica del pensamiento del sociólogo mexicano Pablo González Casanova, en cuanto a que debe existir una relación armoniosa entre los dos roles que juega un sociólogo, o incluso, de forma más general, un académico de las ciencias sociales. Este rol se refiere a la diada o dupla de pensar y actuar al mismo tiempo, es decir, ser un intelectual y también un militante. Pero esta propuesta no es por separado, sino de forma aunada, encausando a alguien que piensa y actúa como sujeto político en particular.

“Pensar es una facultad creadora, una praxis teórica, [...] que exige un juicio reflexivo, crítica al poder, diálogo, participación, ética política y compromiso social” (Roitman, 2009). Con ello se refleja claramente una propuesta de que el intelectual o académico debe participar de manera directa como sujeto activo dentro de los temas y problemáticas que llegan a ser su objeto de estudio. No se limita a ejercer papeles técnicos o instrumentales que quedan fuera de su capacidad creadora, sino que se compromete a colaborar en la consecución de objetivos y metas que interesen a la sociedad. ¿Pero metas basadas en qué? Basadas en la información que brindan los mismo actores, sujetos o ciudadanos a quienes se estudia o investiga, o basadas en la información previa que se obtiene, la cual en el caso de esta región está llena de una amplia dinámica de desigualdades, exclusiones, explotaciones, falta de oportunidades, y democracias decadentes.

González Casanova (1996) menciona que para evitar perder los avances por el proceso democrático, “el intelectual debe analizar la doble dialéctica del frente político y de la lucha contra la explotación [...] que se pierde en frentes ilusos o en clases aisladas, cuando no se sabe pasar de la lógica de la unidad política de las fuerzas populares a la lógica de la unidad centrada en el frente del trabajo y de los ciudadanos que viven o quieren vivir de su trabajo. Espacio donde él solo cumple el papel de unir a las diferentes fuerzas de ciudadanos”. Esto significa un trabajo de acercamiento e información constante con aquellos sujetos a los que se les tiene una aproximación recurrente en el quehacer profesional, derivado de que no existe una promoción de la cultura de participación. Por ejemplo, si el sociólogo posee competencias interpersonales, de capacitación u organización, como parte de su compromiso ético por fomentar el poder democrático, se espera que lleve y comparta el conocimiento más allá de la prestación de sus servicios, sea con beneficiarios directos o indirectos.

Roitman (2009) observa que González Casanova refleja una posición teórica radical sobre el papel que debe tener el científico social en la construcción del proyecto democrático de los países de la región, el cual se encuentra fundado en la hegemonía y el poder que ejerce el pueblo. Es decir que debe ser un intelectual comprometido por alcanzar una democracia sustantiva. Con esto, se puede ver que dicha propuesta no plantea reformas o incluso revoluciones y cambios en el sistema, sino más bien una participación dentro de la institucionalidad. De esta forma se puede vivir una ciudadanía plena, junto con los derechos civiles, políticos y sociales, todos, ubicados como elementos fundamentales de la democracia liberal.

Otro aporte que se puede hacer a partir de González Casanova (1996) es que plantea al quehacer sociológico como una discusión ideológico-política. “La pérdida de un sentido moral de las ciencias sociales en relación al sistema dado, las acerca simultánea e inevitablemente a las ciencias naturales y a una posición conservadora del sistema”. Esto lo menciona basado en que en muchas ocasiones se escoge la vía de la investigación cuantitativa para justificar y manipular los fenómenos sociales. En este caso, se ve una semejanza con la sociología de consultoría –según Boudon–, donde la información y datos sociales tienen una utilidad final destinada a causas políticas o ideológicas. Sin embargo, González Casanova menciona específicamente a la exagerada relevancia que se le otorga a la investigación cuantitativa, no así la cualitativa, por lo que propone una integralidad de doble vía, donde exista una metodología mixta.

Un autor aún más radical es Flas-Borda (1970), quien distingue que el quehacer científico debe estar comprometido con la transformación de la sociedad, y no solamente apegado a la tradición científica y selectiva que responde a intereses particulares. Por eso, indica que la sociología como disciplina debe ser comprometida, rebelde y subversiva. Pero en ese sentir, “en esa nueva ciencias solo pueden participar los científicos rebeldes, politizados, a quienes poco importa sacrificar su carrera científica dentro del sistema, y que saben tener en cuenta esas condiciones ambientales: intereses hostiles y falta de fondos”. Esto representa un actuar directo por parte del intelectual, en donde el rol que más destacará será el de ser miembro de una comunidad y actuar para su beneficio y satisfacción.

Lo anterior se encuentra en función de aquellos quienes ya ejercen la práctica profesional dentro de la disciplina, no en otras áreas. Pero, ¿qué pasa con aquellos que aún son estudiantes? Aquellos que en su condición de etapa de formación académica formal, aún aspiran a alcanzar los títulos que otorga la universidad. En algunos casos, ellos también son estudiantes y técnicos/profesionales al mismo tiempo; en otros, simplemente forman parte del estudiantado dedicado a una sola cosa, el proceso de aprendizaje de aquella que será su profesión. De cualquier forma, “el estudio y la acción deben estar combinados para trabajar contra la condición de dependencia y explotación que ha caracterizado a América Latina, con todas sus consecuencias degradantes y opresivas expresadas en la cultura de la imitación y de la pobreza, y en la falta de participación social y económica de este pueblo” (Fals-Borda, 1970).

Entonces, no se trata solamente de que los sociólogos que prestan sus servicios reflexionen al servicio de quién o para quién realizan su quehacer profesional. También se trata que tengan desde su formación, una mirada puesta en esa educación decolonial que les permita tener herramientas para que comprendan su situación como académicos o intelectuales de una disciplina social en una región desplazada por tradición. Y que en base a ello actúen de una forma en que convivan o utilicen elementos de su rol dual en cuanto a ser sociólogos y al mismo tiempo ciudadanos.

El sociólogo latinoamericano y en especial guatemalteco, que comparta la idea de actuar basado en la propia realidad que lo rodea, no pretenderá darle continuidad al *status quo*, al orden o la funcionalidad del sistema. Por supuesto que su interés estará inclinado a que se solventen algunas carencias sociales. Y tampoco idealizará una transformación total, pues conoce y está informado de la baja participación popular. Pero su radicalización sí tiene límites, y es que estos se encausan bajo los márgenes tradicionales e institu-

cionales. Primero, debe estar dentro del sistema educativo formal para poder llegar a prestar sus servicios profesionales. De la mano, realiza su trabajo en espacios específicos, como una empresa o el gobierno –como se mencionó en las páginas iniciales- y es aquí donde sus motivaciones por el cambio encuentran la oportunidad de materializarse. Si en el fondo, está siendo participe de algo que fomentará la sumisión de los ciudadanos, su trabajo no concuerda con sus ideas reflexionadas. Si contando con esa información, decide permanecer en el empleo, se entenderá que necesita la remuneración para vivir, ya sea como recurso de subsistencia, del costo diario de sus necesidades, o está empecinado en una acumulación individual. Esto último implica que no le pesará tanto la idea de colaborar en favor de la explotación en vez de colaborar con la construcción de una sociedad más democrática.

APORTE

El quehacer de los sociólogos no debe quedarse en la prestación de un servicio profesional, a menos que esa sea la intencionalidad que encuentra un individuo específico, es decir, desde el sentido que él otorga en su accionar cotidiano. Pero para el intelectual que tiene oportunidades y capacidades de elección y desenvolvimiento en el quehacer que él desea libremente, no puede existir indiferencia ante los problemas sustanciales que viven las sociedades de esta región –América Latina y el Caribe-. No puede mostrarse apático y pasivo debido a que su calidad de académico o técnico -especializado en el área del conocimiento perteneciente a las ciencias sociales- se encuentra estrechamente ligada a una calidad de ciudadano, actor y sujeto de los procesos de interacción social en contextos inmersos en problemáticas profundas. Para Guatemala, esa problemática está caracterizada por una situación de pobreza, violencia, deficiencias en la salud y educación, desempleo y una democracia aún no consolidada.

El profesional en sociología, partiendo de ese rol dual, de ser académico y ciudadano, debe reflexionar a partir de las realidades decoloniales, pensadas desde las realidades heterogéneas de esta región del mundo; y las formas en las que participa desde los servicios que presta al momento de realizar una labor. Puede que su participación en un espacio laboral determinado responde a los intereses de la continuidad sistemática de la explotación de los recursos naturales y humanos en favor del beneficio de la acumulación y la propiedad privada de pocos a expensas de las inequidades. ¿Será que a

pesar de que colabora a ese entendido, lo hace solo porque es el único medio laboral que encuentra debido al desempleo y subempleo? Otra alternativa es generar cambios a través de la participación directa en los lugares hegemónicos, amortiguando una mínima parte de los efectos nocivos para el sistema democrático en construcción.

En fin, el aporte que se pretende con este escrito es que el sociólogo y aquellos quienes se encuentran en etapa de formación profesional, se informen, reflexionen y sean coherentes con sus intereses e ideales subjetivos al momento de prestar sus servicios. Más ahora, dentro de un contexto donde prevalece la sociología de consultoría, tanto para la idea de desarrollo interna o por parte de la comunidad internacional; la investigación sobre temas diversos como la participación o la violencia ciudadana, o la resolución de conflictos sociales en el caso de lugares donde se da la exploración y explotación de los recursos naturales. Además, este aporte propone generar diálogo para compartir experiencias por parte de aquellos sociólogos que cuentan con una amplia experiencia profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Boudon, R. (2004). *La sociología que realmente importa. Inglaterra*. Opinión sociológica europea, vol. 18, no. 3, pp. 371-378, Universidad de Oxford.
- Fals-Borda, O. (1970). Ciencia propia y colonialismo intelectual. Nuestro tiempo, México.
- Gonzáles, P. (1996). *La crisis del Estado y la lucha por la democracia en América Latina*. La Jornada, UNAM-CIICH, pp. 17-38, México.
- González, P. (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI*. Pablo Gónzales Casanova. Compilación por Marcos Roitman Rosenmann. Siglo el Hombre Editores y Clacso, Bogotá.
- Osorio, J. (enero-marzo, 2000). *El malestar con la teoría en las ciencias sociales*. Metapolítica, vol. 4, no. 13, pp. 162-169, México.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw-Hill/ Interamericana de España, S.A., España.
- Schlenker, A. (12-05-2015). *Walter Mignolo y la relación entre Estado, universidad y sociedad*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Recuperado de: http://portal.uasb.edu.ec/spondylus_conten_site.php?cd=6458&cd_boletin=133&sec=ENT

*MATERIAL AUDIOVISUAL

- Torres-Rivas, E. (2005). *Guatemala: Un edificio de cinco niveles*. PNU, Guatemala.

**"NO FIRMA".
MUJERES ANALFABETAS:
CIUDADANAS GUATEMALTECAS EN PLENO SIGLO XXI**

Marcela Dubón Quevedo

RESUMEN

La Constitución Política guatemalteca regula los derechos humanos universales. Dentro de su normativa ordinaria Guatemala cuenta con la Ley del Organismo Judicial, que establece la imposibilidad de alegar ignorancia ante la ley. La educación formal no se garantiza al 100% de la población, siendo las mujeres quienes presentan el índice más alto en analfabetismo y deserción escolar. El ejercicio de la ciudadanía es para una mujer analfabeta guatemalteca, la más abstracta de todas las obligaciones que alguien le puede imponer.

PALABRAS CLAVE: sistema legal, educación, ciudadanía, mujeres, analfabetismo.

ABSTRACT

The Guatemalan Political Constitution regulates universal human rights inside Guatemala legislative and judicial system. In its ordinary legislation, Guatemala has a Law of the Judicial Organism, which states the impossibility to allege ignorance before law. Formal education is not guaranteed for the whole population, been woman the most vulnerable population, having the highest index of analphabetism and school desertion. To exercise citizenship for an analphabet woman in Guatemala is one of the most abstract obligations one can impose on her.

KEYWORDS: legal system, education, citizenship, women, analphabetism.

"Para que el estado de democracia sea duradero se necesita un clima y una cultura democráticos nutridos constantemente y reforzados por la educación y por otros medios culturales y de información. Por ello, una sociedad democrática debe comprometerse en beneficio de la educación en el sentido más amplio del término, y en particular de la educación cívica y la formación de una ciudadanía responsable"¹.

El término ciudadanía puede definirse de diversas maneras: *"Cualidad y derecho de ciudadano"*²; *"Vínculo de pertenencia a un Estado de derecho por quienes son sus nacionales, situación que se desglosa en un conjunto de derechos y deberes"*³ o *"el conjunto de deberes y derechos recíprocos entre los agentes y órganos estatales y las personas definidas en su función de su pertenencia al Estado"*⁴, entre otras.

Existen vastos tratados académicos, estudios internacionales e investigaciones sociológicas, sobre lo que ser ciudadano y ciudadana significa, ha significado y probablemente seguirá significando para la vida de las personas. Entendida esta ciudadanía la mayoría de veces desde un enfoque formalista y legalista, en que el llegar a los 18 años de edad representa la puerta principal hacia su "ejercicio pleno". La edad se superpone entonces, a cualquier otra cualidad de la persona.

Lo físico, "objetivo" y material prevalece sobre lo mental, emocional y "subjetivo".

La edad se entiende como un hecho incuestionable de la capacidad volitiva y cognitiva de la persona para ejercer derechos y contraer obligaciones. Basta con tener 18 años, o por lo menos que eso se deduzca de la fecha que aparece en la certificación de nacimiento, para que el Estado considere que ya se es una persona capaz de: pagar impuestos, elegir y ser electo, poder ser ingresado a un centro de detención e incluso defender y promover el cumplimiento de lo regulado en la Constitución.

La Formación Ciudadana como materia específica se ha incluido recién

¹ Art. 19 de la DECLARACION UNIVERSAL SOBRE LA DEMOCRACIA de la UNESCO adoptada por el Consejo Interparlamentario en su 161a sesión (El Cairo, Egipto, septiembre de 1997).

² Real Academia Española, Diccionario de la lengua española, 23ª ed., Madrid, RAE, 2014. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key>. Sitio visitado el 11 de julio 2015.

³ Pérez Luño Antonio-Enrique (1989) "Ciudadanía y Definiciones" Cuadernos de Filosofía del Derecho, Departamento de Filosofía del Derecho, Universidad de Alicante, España.

⁴ http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682012000200014&script=sci_arttext, sitio visitado el 13 de julio de 2015.

temente en el Currículo Nacional Base de la educación en Guatemala, sin embargo, es una temática antigua si de formación convencional se trata, sólo que antes a se le denominaba "Formación cívica" y en épocas más antiguas "Moral y Urbanidad".

En todas estas materias se abordaban temas relativos a las formas de entender el medio social, a los comportamientos apropiados para relacionarse con las demás personas, a los valores que deben prevalecer en estas relaciones, a las obligaciones del Estado y cuál debe ser la forma de relacionarse con éste, etc.

En fin, un buen porcentaje de las posibilidades de conocer y aprender en qué consiste ser ciudadano y ciudadana se encontraba y se encuentra aún, en la educación formal. Sin embargo y muy a pesar de ello, esa educación formal no llega a la totalidad de la población guatemalteca en edad escolar y posteriormente a las personas que se han quedado sin estudiar en su infancia y son adultos analfabetas.

Actualmente en Guatemala existe una institución gubernamental que fue creada para *"promover los medios adecuados para que la población joven y adulta de 15 años y más, que no sabe leer y escribir tenga acceso a la cultura escrita"*, esta institución es el Comité Nacional de Alfabetización CONALFA⁵, que está dirigido e integrado por personas del sector público y del sector privado de educación.

La eficiencia de CONALFA en cuanto a reducir verdaderamente el índice de analfabetismo a nivel nacional, ha sido cuestionada en múltiples ocasiones. En los últimos años se han declarado "libres de analfabetismo" por lo menos 22 municipios de los 338 que conforman el país, sin embargo muchas veces estas declaraciones obedecen más a intereses políticos electorales que a un indicador real del avance educativo de la población. Esto refleja una estrategia de marketing y no una efectiva rendición de cuentas a nivel gubernamental.

Es allí cuando es cuestionable la edad como único límite a partir del cual se puede ejercer la ciudadanía. ¿Por qué debe ser la edad el indicador de este derecho y obligación y no el conocimiento preciso que se tiene sobre dicho derecho y cómo se debe ejercerse? ¿Cómo puede concebirse que una persona ejerza su ciudadanía, cuando nunca se enteró de manera formal sobre lo que significa ese estatus, calidad o derecho y obligación, que luego se le

⁵ La base legal de CONALFA se encuentra en los Artículos 75 y 14 de la Constitución Política de la República de Guatemala, en la Ley de Alfabetización, Decreto 43-86, y sus reformas 54-99 y en el Reglamento de la Ley de Alfabetización, Acuerdo Gubernativo 137-91.

exigirá formalmente?

Alrededor de estas interrogantes se desarrolla la presente ponencia.

Este estudio se desarrollará desde un enfoque de género, priorizando visibilizar la situación de las mujeres al respecto, pues ya ha sido demostrado en múltiples investigaciones que es a las mujeres a quienes generalmente se les priva de acceder a la educación y por ende se les restringe la información y la formación en materia de derechos y obligaciones ciudadanas.

DERECHOS HUMANOS, CIUDADANÍA Y EL PAPEL DEL ESTADO

La Declaración Universal de Derechos Humanos⁶ establece que el derecho a la educación es para todas las personas, derecho que supone también, de acuerdo a la normativa guatemalteca, otras cualidades, como por ejemplo que debe ser pública, laica, gratuita y obligatoria.

Según la Constitución Política de la República, el Estado guatemalteco tiene la *“obligación de proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna”*⁷. Así mismo en dicho cuerpo legal se establece, *“que la educación tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona humana, el conocimiento de la realidad y cultura nacional y universal”*⁸.

En el segundo párrafo del artículo 72 constitucional se declara como Interés nacional *la educación, la instrucción, formación social y la enseñanza sistemática de la Constitución Política de la República y de los derechos humanos*.

Así mismo crea el Comité Nacional de Alfabetización⁹ como la entidad encargada de facilitar la enseñanza de lectura y escritura a personas mayores de 15 años que han quedado fuera del sistema educativo formal y que no saben leer y escribir.

Existe entonces, como puede verse en estos fundamentos constitucionales, una vinculación directa del Estado con el derecho a la educación y con el conocimiento que las y los habitantes puedan tener de lo que significan sus derechos y obligaciones ciudadanas.

⁶ Artículo 26, Declaración Universal de los Derechos Humanos.

⁷ Artículo 71, Constitución Política de la República de Guatemala.

⁸ Artículo 72, Constitución Política de la República de Guatemala.

⁹ Artículo 75, Constitución Política de la República de Guatemala.

Las acciones u omisiones que realicen los órganos gubernamentales en función de facilitar u obstaculizar la educación a las personas, inciden enormemente en la formación de ciudadanía de los habitantes: el presupuesto anual que le es asignado al Ministerio de Educación, el número de escuelas que existen en toda la república, la cantidad de maestros y maestras presupestados y contratados por el Estado, la supervisión constante y acompañamiento al trabajo docente y muchos aspectos más, dan cuenta de cómo el Estado cumple con la obligación descrita en los artículos constitucionales.

Pero más allá de ello, el garantizar a la totalidad de habitantes el derecho a la educación, sería la acción mínima que debería realizar el Estado para hacer cumplir las últimas palabras del artículo 71 constitucional “Estado guatemalteco tiene la obligación de proporcionar y facilitar educación a sus habitantes **sin discriminación alguna**”.

Según datos del Comité Nacional de Alfabetización (Conalfa), en Guatemala hay 16.62% de analfabetismo. La mayor concentración de personas que no saben leer ni escribir se encuentra en la parte occidental del país, en los departamentos de Huehuetenango, Quiché y San Marcos, además de Alta Verapaz; áreas con mayoría de población indígena. Conforme al Índice de Desarrollo Humano presentado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Guatemala tiene un promedio de 4.5 años de escolaridad y el Consejo Nacional de Educación Maya, afirma que el promedio de escolaridad se agrava en el área rural, cuando las estadísticas muestran que de cada diez niñas indígenas, sólo tres logran avanzar a tercer grado, y únicamente dos estudian hasta a sexto primaria. El índice de escolaridad para hombres no indígenas y urbanos alcanza los 8.2 años, mientras que el índice de escolaridad de las niñas mayas del área rural alcanzan solamente 1.2 años.

El pronóstico para el año 2021, de acuerdo a estudios presentados por el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (ICEFI) es que 3.2 millones de niños, niñas y adolescentes estarán fuera del sistema educativo nacional. El hecho de que existan personas analfabetas en Guatemala no es ni nunca ha sido, un síntoma de que las personas en este país *no quieren ir a la escuela, de que hay gente haragana que no le gusta aprender*, o de que simplemente *“no les llamó la atención estudiar”*. En ningún caso el analfabetismo es producto de estas frases convencionales que muchas veces se escuchan en los círculos sociales guatemaltecos. El analfabetismo en un país como Guatemala, es la viva muestra de la falta de acción del Estado en el cumplimiento de un mandato constitucional básico para garantizar el ejercicio de los derechos

humanos a toda la población.

LA REALIDAD HISTÓRICA DE LAS MUJERES EN GUATEMALA

En el año 2012, figuró en los periódicos nacionales una declaración importante que hizo el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF-, la que afirmaba que Guatemala era el país más desigual de Latinoamérica: *“Guatemala es el país más desigual de la región, ya que la mitad de niños y niñas menores de cinco años padecen de hambre y 30 por ciento de las personas entre tres a 18 años están fuera del sistema educativo”*.¹⁰

La desigualdad en Guatemala es evidente en diferentes hechos: en la inequitativa distribución de la tierra, en el ingreso anual per cápita, en las condiciones de vida que siempre dependen del ingreso mensual que se reciba y muchas veces del lugar de residencia de la persona.

La desigualdad es una realidad palpable y fácilmente visible en nuestra sociedad, sobre todo la desigualdad económica, la que puede verse tan sólo en la forma de vestirnos y la complexión de nuestro cuerpo. Sin embargo existe una desigualdad más sutil, aquella que pervive incluso en quienes se ubican en un mismo nivel frente a la desigualdad con los otros: Esta es la desigualdad de género.

La situación “particular” en la que se encuentran las mujeres respecto a los hombres en la mayoría de hogares guatemaltecos, es de desigualdad. En muchos casos es una desigualdad visible, mientras que en otros se presenta con matices diferentes, que incluso se vuelven tenues, pero que persisten si buscamos con atención.

La desigualdad visible es aquella que se da, por ejemplo, cuando en las familias conformadas por siete hijos e hijas, únicamente los tres hijos fueron a la escuela, mientras que las cuatro hijas se quedaron en la casa, esperando aprender “todo” lo que les serviría en la vida: la cocina, los oficios y el cuidado de los otros.

Un aspecto que evidencia lo anterior, es un estudio del año 2010 sobre la situación de la niñez en Guatemala en el que se observa la tasa de repitencia escolar en el Nivel primario que aparece a continuación:

Repitencia escolar
Nivel Primario
Desagregación por sexo y territorio
Guatemala, 2010

Sexo	Urbano	%	Rural	%	Total
Hombres	26,935	15%	147,069	85%	174,004
Mujeres	20,683	15%	121,950	85%	142,633
Total	47,618	15%	269,019	85%	316,637

Fuente: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, Informe de la Situación de la niñez y adolescencia en Guatemala 2011.

En dicho estudio se confirma que: *“el cuadro muestra con claridad la diferencia entre lo urbano y lo rural, así como entre hombres y mujeres. Las mujeres repiten menos que los varones, la explicación es de carácter social, las mujeres tienen menos oportunidades de acceso a la educación y deben aprovecharlas, ellas saben que sus padres no las dejarán ir a la escuela con facilidad si repiten el grado”*.

Muchas de las personas comprendidas en el porcentaje que refirió la UNICEF en su declaración (*30% de la población entre 3 y 18 años se encuentra fuera del sistema educativo*) sin ningún temor a equivocaciones, son mujeres. No hace falta ya tener estadísticas recientes ni pasadas, ni hace falta consultar las últimas encuestas o los últimos informes de Naciones Unidas, si lo que vemos a nuestro alrededor, en los barrios marginales de la ciudad o en los caseríos escondidos del área rural, lo dice todo. La mayor parte de población analfabeta en Guatemala, son mujeres. Podemos verlo también en los indicadores del Informe Nacional de Desarrollo Humano respecto a la tasa de egreso de la primaria según hombres y mujeres. En este tipo de indicadores, la mayoría de veces son las mujeres quienes se encuentran en desventaja

¹⁰ <http://www.todanoticia.com/39258/unicef-guatemala-es-pais-desigual/> visita realizada el 8 de julio 2015.

Gráfica 3.6
Tasa de terminación de la primaria, en porcentajes (2003-2013)



Fuente: Sistema de Información Educativa, Mineduc.

Fuente: Informe Revisión Nacional de Educación para todos. MINEDUC 2014

Pero sobre todo, por la profesión que ejerzo puedo afirmar, que es evidente encontrar esta desigualdad de género en un lugar, que sin ser muy mencionado o denunciado, se repite todos los días: una oficina de abogacía y notariado. Lo cual originó el contenido de esta ponencia.

Al momento de legalizar documentos o autorizar instrumentos públicos, que bien pueden contener: una declaración jurada, un acta notarial, una escritura pública o un simple formulario para entregar a una entidad gubernamental; cuando el notario o notaria le dice a la mujer “Ahora después de leer el contenido, firme aquí”... en su rostro sólo se dibuja una expresión de desasosiego, unos ojos tristes, y a continuación un silencio seco que después culmina con las siguientes palabras: “no puedo, no sé firmar”.

Muchas veces este momento incómodo no se da, pues la mujer ha entregado previamente el documento personal de identificación al notario o notaria y aquel o aquella ha podido ver en el mismo cómo calza un “NO FIRMA” en el lugar donde correspondería fuera la firma de la *ciudadana*.



Atendiendo a esta “eventualidad” la misma ley y la práctica notarial ha establecido formas para concluir un instrumento público que dan razón de la imposibilidad que tiene la persona analfabeta de firmar y que lo hará otra (con calidades de testigo) en su lugar. Seguramente esta fórmula notarial no existe únicamente en Guatemala, pero probablemente es éste uno de los países en que se practica con muchísima más frecuencia.

Esa expresión de incertidumbre e inseguridad que se refleja en los ojos de la mujer, es la clara muestra del desconocimiento casi total de lo que está sucediendo, aunque entienda lo que pasa, ni siquiera puede revisar el documento para saber fehacientemente si lo que se dijo de manera verbal es lo que quedará escrito para la posteridad. Esa mirada que demuestra incluso miedo y a algunas veces denota vergüenza, es muestra de la falta de comprensión, incluso de la importancia de tener documento personal de identificación (DPI) si ni siquiera sabe o entiende lo que está allí escrito, en ese mismo trozo de plástico.

Las mujeres, que son más del 51% de la población guatemalteca, históricamente han estado relegadas a las tareas del hogar y al cuidado de los otros. Prácticamente en todos los lugares en que se desenvuelven, realizan actividades de servicio y cuidado, en la casa, en la iglesia, en el trabajo e incluso muchas de las mujeres que se afilian a un partido político tienen a su cargo actividades de servicio y de logística y no de autoridad y decisión.

El rol de género impuesto a las mujeres en todas de culturas guatemalte-

cas (maya, ladina, xinka y garífuna) limita enormemente su desarrollo integral y en específico su desarrollo académico. El analfabetismo es muestra latente de la relegación que se ha hecho de la mujer a actividades de servicio y de cuidado, ya que muchas veces para una mujer guatemalteca del área rural en condiciones de pobreza, es mil veces más importante tener en orden su casa y bien cuidados a sus hijos e hijas que acudir a una escuela para aprender a leer y a escribir o para conocer los contenidos de disciplinas científicas y sociales.

Las mismas madres (que tampoco han tenido las oportunidades) y los padres, prefieren que sus hijas se preparen para ser buenas esposas y madres y no intelectuales que luego puedan dejar a la suerte el orden en su hogar y el cuidado de sus dependientes.

Dichas prácticas culturales perviven y se eternizan en la sociedad guatemalteca, sobre todo porque el Estado no se ha preocupado por abordarlas e implementar programas de concientización y promoción de la lectura y la importancia de la educación para mitigar la desigualdad social, ya que si bien ha realizado campañas eventuales respecto al tema, no ha habido una que realmente haya causado impacto social y cultural como para que la estadística de analfabetismo sea reducida significativamente, especialmente en las mujeres.

Artículo 75.- Alfabetización. *La alfabetización se declara de urgencia nacional y es obligación social contribuir a ella. El Estado debe organizarla y promoverla con todos los recursos necesarios.*

En una investigación realizada por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD¹¹, se reveló la siguiente afirmación *"la educación tiene efectos sorprendentes sobre la salud y la mortalidad y el grado de enseñanza en las madres, es más importante para la supervivencia infantil que los ingresos del hogar, además subraya que se debería cambiar el foco de atención de medidas para aumentar los ingresos familiares a acciones para brindar una mejor educación a las niñas"*¹².

Los programas de investigación social y medición del desarrollo a nivel interamericano y a nivel mundial, han concluido hasta el cansancio en que

¹¹ "El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso" PNUD 2013.

¹² <http://cerigua.org/article/la-equidad-entre-hombres-y-mujeres-un-elemento-fun/> visita realizada 9 de julio 2015.

el Estado guatemalteco debe garantizar el derecho a la educación de las niñas y las mujeres, sin embargo las prioridades gubernamentales siempre van por otros rumbos, por ejemplo, incrementar el número de agentes policiales, autorizar préstamos externos o resolver emergencias causadas por desastres naturales, que por supuesto pudieron ser prevenidos. A estas problemáticas no se les resta importancia, únicamente se mencionan para evidenciar que hay otros asuntos que el Estado sí atiende.

La falta de educación formal en las mujeres las condena a la pobreza, a la ignorancia y a la exclusión, dejándolas sin esperanza de desarrollarse integralmente como personas, pero también afectando a quienes dependen de ellas, tanto en su formación como en su manutención.

LA CIUDADANÍA DE UNA MUJER ANALFABETA EN PLENO SIGLO XXI

Luego de analizados los puntos, acerca de la relación del Estado con el ejercicio de la ciudadanía por parte de las y los habitantes guatemaltecos y la realidad histórica de las mujeres en este país, llegamos a aterrizar en el punto central de la presente ponencia: la situación en la que se encuentra una mujer, que rodeada muchas veces de todas las situaciones de desigualdad imaginables respecto al hombre, además no cuenta con la mínima destreza de saber leer y escribir para comprender sus derechos y obligaciones y por ende lo que significa "ciudadanía".

Una mujer tiene muchos más medios para aprender de la vida que la lectura misma, como por ejemplo: la repetición de una conducta, la orientación de la madre y el padre para saber cómo debe comportarse y lo que se espera de ella, las relaciones interpersonales con su familia y con su comunidad, o el propio ejemplo que le dan las personas mayores en sus relaciones sociales; sin embargo y aún con la riqueza que todo aquello pudiera representar, ella necesita conocer las letras del alfabeto para sentirse segura, para comprender el mundo en el que vive y por supuesto, para poder defenderse como mujer.

Todo lo que conocemos actualmente, respecto a lo que el Estado espera de nosotros como ciudadanos y ciudadanas está escrito. Las Leyes, los reglamentos, los contratos, las actas, los formularios, la Constitución Política misma, y tantos otros documentos de mayor o menor importancia, llegan a nosotros por medio de mensajes escritos.

La pregunta es entonces: ¿Cómo llegarán estos mensajes a las mujeres

analfabetas? ¿Cómo una mujer que no sabe leer y escribir se entera que debe gestionar su DPI cuando ha cumplido los 18 años? ¿Cómo va a saber qué derechos y deberes cívicos y políticos le corresponden por haber nacido en Guatemala? ¿Cómo puede la mujer analfabeta conocer el programa de gobierno y las prioridades políticas de las y los candidatos que participan en una elección popular?

Son preguntas que sólo podrían responderse estando de cerca en la vida de una ciudadana guatemalteca que no sabe leer y escribir.

¿Cómo puede un Estado regular en una de sus leyes fundamentales que la Educación es "obligatoria"¹³ y luego cerciorarse que el Ministerio de Educación no tiene la capacidad de inscribir a la totalidad de niños y niñas en edad escolar y no hacer nada?

Y peor aún, que ese mismo Estado, legisle en otra de sus leyes más importantes (la ley del Organismo Judicial) que no puede alegarse *"ignorancia ante la ley"*¹⁴ cuando ni siquiera garantiza el derecho a la educación al 100% de la población en edad escolar?

Esta es una de las mayores incoherencias de nuestro sistema jurídico guatemalteco y de nuestra sociedad, porque finalmente las leyes surgen de la sociedad y regresan a ella, que es quien las valida con su cumplimiento.

Existe un ordenamiento jurídico que incluye normas por demás alejadas de la realidad, las cuales obligan al Estado a un sinnúmero de responsabilidades, que mediante el sistema actual no está en capacidad de cumplir. Luego, sin reconocer sus carencias ni estar consciente de las irresponsabilidades que a diario comete por dejar sin educación al 30% de la población en edad escolar, este Estado responsabiliza a las personas por desconocer el contenido de las leyes, sobra decir que las cuales, nunca les fueron enseñadas ni mucho menos se fomentó su análisis.

Las mujeres guatemaltecas que no saben leer y escribir viven en un mundo paralelo al mundo real. En un mundo donde no conocen los mensajes que el Estado les ha enviado a través de las leyes.

Ese ejercicio de poder que hace el Estado guatemalteco para con la pobla-

¹³ Constitución Política de la República de Guatemala: **Artículo 74.- Educación obligatoria.** Los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir la educación inicial, preprimaria, primaria y básica, dentro de los límites de edad que fije la ley. La educación impartida por el Estado es gratuita. El Estado proveerá y promoverá becas y créditos educativos. La educación científica, la tecnológica y la humanística constituyen objetivos que el Estado deberá orientar y ampliar permanentemente. El Estado promoverá la educación especial, la diversificada y la extra escolar.

¹⁴ Ley del Organismo Judicial Dto. 2-89: **Artículo 3. Primacía de la ley.** Contra la observancia de la ley no puede alegarse ignorancia, desuso, costumbre o práctica en contrario.

ción femenina analfabeta, al regular en la Ley del Organismo Judicial que "no se puede alegar ignorancia ante la ley", es un ejercicio abusivo y atroz. El no enseñar a leer y escribir a las personas es condenarlas al desconocimiento y a la exclusión.

La acción que hace el Registro Nacional de las Personas RENAP (una institución del Estado) al colocar al pie del Documento personal de identificación la frase NO FIRMA, sólo puede ser catalogada como una acción deliberadamente descarada de un Estado irresponsable e inconsciente del impacto de la ineficiencia de sus funciones.

No es posible imaginar la ciudadanía, si se debe ejercer desde el desconocimiento y la ignorancia, no es posible imaginar que un Estado está cumpliendo con sus fines, si ni siquiera se hace cargo de que la totalidad de su población conozca para qué existe ese mismo "Estado".

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea Nacional Constituyente de Guatemala (1985), *Constitución Política de la República de Guatemala*.
- Congreso de la República de Guatemala (1989) *Ley del Organismo Judicial, Decreto 2-89*.
- Ministerio de Educación de Guatemala (2014), *"Informe Revisión Nacional de Educación para todos"*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013) *"El ascenso del Sur"*.
- Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (2011), *Informe de la Situación de la niñez y adolescencia en Guatemala*.
- Organización de las Naciones Unidas (1945) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (1997) *Declaración Universal sobre la Democracia*.
- Pérez Luño Antonio-Enrique (1989) *"Ciudadanía y Definiciones"* Cuadernos de Filosofía del Derecho, Departamento de Filosofía del Derecho, Universidad de Alicante, España

E-GRAFÍA

- <http://www.todanoticia.com/39258/unicef-guatemala-es-pais-desigual/>, sitio visitado el 10 de julio de 2015.
- <http://cerigua.org/article/la-equidad-entre-hombres-y-mujeres-un-elemento-fun/>. Sitio visitado el 11 de julio de 2015.
- <http://lippo.es/actividades/irc-%C3%ADndice-de-responsabilidad-ciudadana> Sitio visitado el 11 de julio de 2015.
- http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071865682012000200014&script=sci_arttext, sitio visitado el 13 de julio de 2015

UNA REFLEXIÓN DESDE LA EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO INTERNACIONAL PRE ALAS PERÚ 2015: HACIA UNA SOCIOLOGÍA TRANSCULTURAL DE VIDA

Jaime Ríos Burga

RESUMEN

El presente ensayo reflexiona a partir de la experiencia del Encuentro Internacional Pre ALAS Perú 2015 sobre algunos aspectos centrales de los aportes epistémicos, teóricos y temáticos planteados en su unidad y diferenciación conceptual y empírica. Un balance de los elementos comunes y singulares presentes a partir de las intervenciones personales en los grupos de trabajo, las exposiciones magistrales y las mesas centrales, buscando captar principalmente los encuentros y debate epistémico teóricos y temáticos de las nuevas situaciones y problemáticas presentes en la investigación sociológica peruana enriquecidos con las ponencias y los comentarios comparativos dados por colegas de otros países de América Latina y el Caribe.

PALABRAS CLAVE: Pre ALAS Perú 2015, ciencia social, Sociología transcultural, Experiencias, Estudios comparativos.

ABSTRACT

This paper reflects the experience from the International Meeting ALAS Peru Pre 2015 on some key aspects of the epistemic, theoretical and thematic contributions raised in its conceptual and empirical unity and differentiation. A balance of the common and unique elements present from personal interventions in the working groups, the keynote presentations and the central tables, looking mainly to capture meetings and thematic epistemological and theoretical discussion of new situations and problems present in sociological research Peruvian enriched with comparative presentations and comments

given by colleagues from other countries in Latin America and the Caribbean.

KEYWORDS: Pre ALAS Peru 2015, social science, sociology transcultural, experiences, comparative studies.

I. HACIA LA UNIDAD DE LAS CIENCIAS PARA LA VIDA

La sociología nace en el Perú y América Latina bajo la influencia de la visión eurocentrista de la ciencia, un ejercicio teórico como disciplina que con el tiempo se hace profesión. Cultura científica moderna que separaba el todo en sus partes con el objetivo de resolver los problemas concretos de la vida social. Paradigma que hoy contradictoriamente a la vez que profundiza su especialización redefine su modelo inicial superando el episteme causalista y determinista de la ciencia por una epistemología de la complejidad e incertidumbre de la vida social.

¿Qué podemos aportar en sus aspectos epistémico, teórico, metodológico y temático desde la experiencia del Pre ALAS Perú 2015 a este cambio de paradigma científico social global?

Ubiquemos algunas hipótesis de trabajo. En el aspecto epistémico y teórico las comunidades científicas de América Latina y el Caribe han superado la concepción disciplinar de la ciencia. Constatamos como se construyen modelos de investigación cada vez más integrados estrechamente vinculados a las situaciones y problemáticas locales. El nuevo modo de desarrollo infocomunicacional nos plantea la unidad de las ciencias y su integración en la solución de los problemas centrales de la vida. Más aun la crisis civilizatoria de la racionalidad epistémica y teórica moderna hegemónica occidental homogenizante muestra sus límites y se replantea en la complejidad de las transformaciones intracivilizatoria global. Como anotaba ya el informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales coordinado por Immanuel Wallerstein:

“La llamada visión clásica de la ciencia, que predomina desde varios siglos, fue constituida por dos premisas. Una era el modelo newtoniano en el cual hay una simetría entre el pasado y el futuro. Era una visión casi teológica: al igual que Dios, podemos alcanzar certezas, y por tanto no necesitamos distinguir entre pasado y el futuro puesto que todo coexiste en un presente

eterno. La segunda premisa fue el dualismo cartesiano, la suposición de que existe una distinción fundamental entre la naturaleza y los humanos, entre la materia y la mente, entre el mundo físico y el mundo social/espiritual”

Si en la modernidad clásica cada ciencia como disciplina y sus subdisciplinas precisaban sus campos específicos, el tipo de actividad de construcción de conocimientos y cómo éstos se convierten en teorías y metodologías, es decir, se convierte en epistemes, formas de razonar y resolver los problemas de investigación específicos como constatamos en las obras científicas sociológicas de Durkheim, Marx o Weber en toda su unidad y diferenciación estructural, dialéctica histórica y comprensiva subjetiva. Hoy asistimos sin negar estas herencias de los clásicos a una nueva visión paradigmática múltiple, multidimensional y sociohistórica de la ciencia.

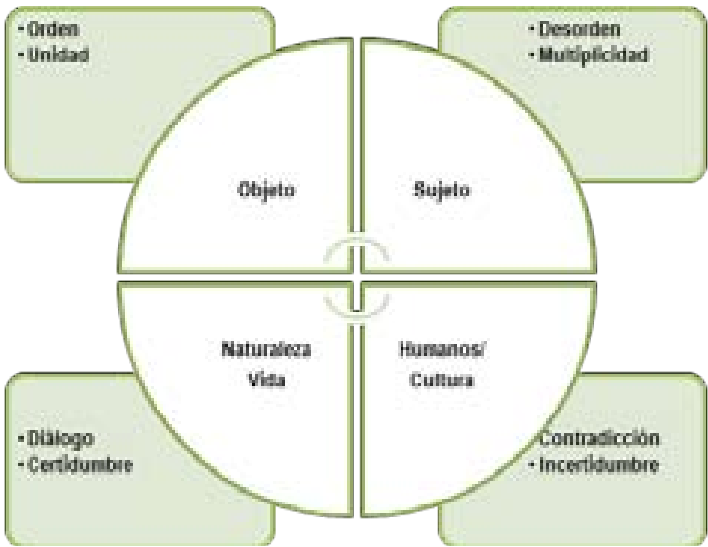
El desarrollo multiparadigmático por separado da paso a una integración creciente de los conocimientos a partir de la investigación de situaciones y problemáticas concretas en un diálogo transversal cada vez más fecundo entre las ciencias y la tecnología. Una nueva cultura científica transdisciplinaria que se construye sociohistóricamente sobre la base de un conocimiento de las diversidades y complejidades de realidad social superando la epistemología de la simplicidad y la imagen de las ciencias bajo dos “culturas” opuestas: Las ciencias naturales y las ciencias sociales.

La segunda revolución industrial revolucionó la ciencia moderna procesando una mayor integración entre sus disciplinas y subdisciplinas profundizando la superespecialización en una lógica de descubrimiento que se vincula directamente a la mejor organización de la producción para el consumo: taylorismo y fordismo. Modelos que transforman la organización de la ciencia, la producción y el trabajo y sientan las bases para la automatización en grandes unidades monopólicas. Metodología de las ciencias que profundiza el paradigma del análisis y reconstrucción del conocimiento científico, centrándose en los conceptos, leyes, hechos y teorías; la distinción teórico/observacional; los aspectos lógico-lingüísticos y estadísticas cada vez más rigurosas.

Hoy la sociología tiende a convertirse en tecnociencia o ciencia social de vida. Vemos como la sociología desarrolla cada vez más conocimientos científicos específicos y dialoga e integra con otras disciplinas en un intercambio y cooperación entre sí. Vemos también como se desarrollan las pluridisciplinas como una asociación de disciplinas en virtud de proyectos u objetivos comunes. Y, así mismo, vemos nacer la transdisciplina como esquemas cognitivos que atraviesan las disciplinas creando cada vez más nuevos proyectos u ob-

jetos comunes de investigación en su integración y diferencias directamente aplicadas al conocimiento de la vida social, principalmente de los mercados de producción y consumo cada vez más globales.

Una nueva epistemología y metodología sustentada en la creatividad reflexiva y la organización sistémica del conocimiento de la vida desde problemáticas situacionales específicas. Aquí el pensamiento relacional integra las ciencias de la complejidad como sistemas entrelazados en una lógica no lineal ni monocausal sino en lógicas de sistemas específicos bajo modelos y simulaciones causales complejas y no causales sino de interdependencias y cambios organizacionales diferenciales. Modelos que reúnen sistemas entrelazados, sistemas específicos bajo modelos y simulaciones de unidad y diferenciación. Modelos epistémico-metodológico y temáticos donde a diferencia del modelo clásico vinculan objeto y sujeto de conocimiento como problemáticas en modelos de organización como sistemas específicos concretos partiendo de un conocimiento relacional situacional en el marco cada vez más de metasistemas organizados como presentamos en el siguiente gráfico:



Por otra parte en esta transición civilizatoria constatamos como la manera de investigar cambia. En palabras de Echevarria:

“Si atendemos al principal escenario de la ciencia moderna, el laboratorio, la tecnociencia aporta cambios significativos. Vimos que, en el caso de la macrociencia, los laboratorios se convertían en factorías de producción de conocimiento. Con el salto ulterior a la tecnociencia, adoptan la forma de laboratorios-red, interconectados gracias a las tecnologías de la información. Frente al laboratorio aislado de la ciencia moderna, surgen los laboratorios coordinados, que colaboran en un mismo proyecto y se dividen las tareas a llevar a cabo. Otro tanto ocurre con los proyectos de investigación, en los que suelen colaborar diferentes equipos investigadores, empresas y países. En conjunto, el atomismo institucional que caracterizó a la ciencia moderna se ha visto reemplazado por una tecnociencia en red, con todas las consecuencias que ello tiene para la organización de la actividad científica y para la práctica investigadora”.

Como anota Latour asistimos a un cambio socio tecnológico radical con relación a las otras revoluciones industriales donde: “En algún momento de la historia, las interacciones humanas se vieron mediadas por un cuerpo político amplio, estratificado y externo que seguía el rastro, gracias a una serie de “técnicas intelectuales” (básicamente escribir y contar), de los numerosos subprogramas de acción anidados. Cuando algunos de esos subprogramas, aunque no todos, quedan sustituidos por no humanos, nacen la maquinaria y las fábricas. Desde este punto de vista, los no humanos forman parte de una organización que ya está en funcionamiento y asumen un papel que durante siglos ha venido siendo desempeñado por una multitud de obedientes siervos humanos enrolados en la megamáquina imperial”.

Sin duda cada revolución industrial en el capitalismo creó su propia lógica de conocimiento, organización y poder. Tiene razón Jeremy RitKin cuando destaca que: “La primera revolución industrial de principios de la edad moderna fue el resultado de la conjunción de la tecnología del vapor generado con carbón y la imprenta. Hubiese sido imposible utilizar los códigos antiguos y las formas de comunicación orales para ordenar el aumento dramático del ritmo, la velocidad, el flujo, la densidad y la conectividad de las actividades económicas que surgieron a raíz del motor de vapor generado con carbón.”

Hoy el capitalismo global cognitivo y su base científico técnica de la información y la comunicación acelera los nuevos descubrimientos revolucionando la base material y espiritual de las sociedades en sus organizaciones. Como anotaba Fajnzylber en su estudio “La revolución industrial en América Latina” nuestra peculiaridad en la transformación global reside: “En el proceso de industrialización, eje vital del desarrollo económico por su aporte al progreso

técnico y a la elevación de la productividad, la combinación de aprendizaje e innovación adquiere mayor importancia. Una de las características del proceso de industrialización de América Latina hasta ahora ha sido precisamente la asimetría entre un elevado componente de imitación (fase previa del aprendizaje) y un componente marginal de innovación económico-social." En este aspecto la nueva división internacional del trabajo parece asignar a la región nuevamente un papel dependiente.

Por tanto, el posicionamiento estratégico y la innovación en la región no asumen de manera general todavía el carácter sistémico del cambio organizacional de otras regiones y países de capitalismo de conocimiento organizado. En palabras de Arocena y Sutz: "En el Sur no se puede dar por supuesto que la innovación tenga carácter sistémico. Se realiza, por cierto, a través de vínculos e interacciones entre actores diversos, pero unos y otras suelen ser frágiles, episódicos y escasos. Los Sistemas de Innovación son más potenciales que reales. Esto tiene importancia teórica, pero sobre todo práctica: las políticas para la innovación en el subdesarrollo no pueden dar por sentado que los "sistemas" existen y funcionan como tales."

Pero, en nuestra peculiaridad sociohistórica como escribe Paulo Henrique Martins tenemos el desafío de superar, por un lado, las tensiones generadas por las tentativas de imposición de un pensamiento único utilitarista sobre las áreas de colonización y, por otro, el reconocimiento del fracaso de esta ambición totalitaria eurocentrista (Martins, 2012). Por tanto, en la dinámica sistémica del cambio del mundo de las organizaciones como bien anota Marcelo Arnold, ante la aceleración de los procesos de despersonalización, deslocalización y destemporización de las actividades organizacionales quedan obsoletos los modelos teóricos que no consideren a la comunicación como su centro (Arnold, 2014).

II. ¿QUÉ NOS ENSEÑA LA EXPERIENCIA DEL PRE ALAS PERÚ 2015?

El actual desarrollo de la sociología en el Perú en sus actores/as nos muestra un fecundo campo de debate entre fuerzas intelectuales que producen y reproducen una nueva dependencia sistémica global y/o fuerzas intelectuales que buscan construir en la universalidad del cambio un nuevo horizonte de sentido civilizatorio de vida. Ilustremos esta dinámica teórica a partir del desarrollo del Encuentro Internacional Pre ALAS Perú 2015.

Aníbal Quijano, en su conferencia inaugural: la colonialidad hoy, plantea que la vivimos la crisis de lapropia racionalidad sistémica moderna, es decir, la crisis sistémica de su estructuración como patrón de poder que afecta todas las relaciones sociales, fundamentalmente las del mundo del trabajo, las relaciones de género, étnicas, del cuerpo y las emociones. Una racionalidad sociohistórica global como sistema mundo moderno colonial que cada día profundiza sus mecanismos estructurales de reproducción como producto de una mayor centralización y concentración de la financiarización capital global y sus crisis poniendo en cuestión la propia racionalidad del sistema histórico en un complejo proceso de transición sociohistórica como el nacimiento y desarrollo de nuevas centralidades e imaginarios de horizontes de sentidos de vida.

Nicolás Lynch colega sanmarquino destaca que el Perú neoliberal de hoy, a diferencia de los gobiernos de América Latina y el Caribe progresistas, sufre la tendencia a una nueva polarización estructural bajo la dinámica de una mayor concentración del poder caracterizada por un lado, la nueva dependencia hegemónica de los Estados Unidos en su integración al bloque Pacífico; y, por otro lado, la débil tendencia a la autonomía y más bien a una creciente fragmentación sociopolítica nacional y regional del Perú y América Latina.

Manuel Dammert Ego Aguirre por su parte señala el impacto desestructurador de la política neoliberal. Política que afecta las estructuraciones de la historia civilizatoria andina y la colonialidad del capitalismo industrial y financiero, planteando una nueva era global caracterizada por la creciente multipolaridad. Un nuevo ajuste estructural caracterizado por un proceso de acumulación por desposesión; el uso masivo, despilfarrador y disputa global por el control de los recursos naturales; la precarización y sobre explotación creciente de los regímenes laborales; la financiarización rentista de la economía y la sociedad; el poder financiero lobbyista plutocrático, en una nueva ecuación: tierra/población/agua/producción como desafío civilizatorio. Situación que plantea para el Perú y la región una nueva geoestrategia intracivilizatoria como nación, república de ciudadanos, territorios, descentralización y urbanismo sin ciudades.

El conversatorio: Crisis global civilizatoria y transformaciones hoy, en la que participaron Jorge Rojas (Chile), Nelly Ruiz (México) César Germaná (Perú) y Makus Schulz (Alemania), Alberto Bialakowsky (Argentina), sacó a luz que la presente crisis global va más allá de la crisis del capitalismo como sistema histórico. Expresa una profunda crisis de la racionalidad de la modernidad y de

sus promesas; pero también, de las nuevas racionalidades de individuación individualizada que fluctúan entre soledad autodestructiva y la búsqueda de construir nuevos horizontes de sentido individual y colectivo. Situaciones y problemáticas que plantean una nueva coproducción epistémica, teórica y de praxis colectiva (Bialakowsky, 2013)

Cabe aquí ubicar por su importancia las preguntas que nos planteó Markus Schulz desde su convocatoria: Los futuros deseados: La sociología global y las luchas por un mundo mejor: ¿Qué puede aportar la sociología a estos debates generales? ¿Cómo las hipótesis y aspiraciones sobre el futuro influyen en las actividades cotidianas y la vida colectiva en el largo plazo? ¿Cómo se identifican, evitan, mitigan, transmiten o comparten los riesgos? ¿Qué es lo que abre, o cierra, el horizonte de nuestros imaginarios sociales? ¿Cómo distintas fuerzas se posicionan para influir sobre el futuro? ¿Cómo democratizar la construcción de posibles futuros? ¿Qué podemos aprender al comparar luchas que se han llevado en diferentes países y entornos? ¿Cómo los movimientos emancipatorios y las prácticas diarias de las bases consiguen superar las reglas impuestas, la explotación y la falta de reconocimiento? ¿Qué visiones alternativas para el futuro son imaginables, deseables y alcanzables? ¿Qué hojas de ruta son las viables para la transformación social?

En esta perspectiva el conversatorio: Imaginarios sociales, memorias y políticas en América Latina, en la que participaron Yrlys Barreira (Brasil), Narda Henríquez (Perú) y Pedro Ortega (República Dominicana), muestran que comprender socio históricamente la construcción de los imaginarios es clave para conocernos y proyectar individual y colectivamente las nuevas dinámicas de individuación, sociabilidad y culturas simbólicas en un encuentro intracivilizatorio nacionales. Memorias de pensamientos, de identidades, de vida urbana, de guerra y violencia y de identificaciones que cada vez más deben investigarse comparativa y transdisciplinariamente de manera global.

Por su parte la Mesa Redonda de los Colegios Profesionales del Perú con la presencia de su Decano Nacional Roberto Rodríguez Rabanal y los Decanos de la Ciencia Geográfica, antropología entre otros, nos muestra como en el Perú se va planteando el desafío de construir un proyecto de integración interinstitucional de los Colegios Profesionales de Sociología desde lo profundo de nuestras regiones del país. Una construcción que exprese de manera real una racionalidad democratizadora institucional que niega todo proyecto vertical tecnoburocrático. Vemos aquí ante los nuevos mecanismos de control del poder global surgir tendencias a la interdependencia democratizadora global.

El diálogo y entrevista a Nora Garita: ALAS y estudiantes de sociología, ubica la urgencia del diálogo inter e intra generacional. Su interés y preocupación de ALAS y Pre ALAS por construir una sociología en red de redes que afirmen la comunidad académica y el desarrollo de las ciencias sociales en la región, destacando que nuestros Encuentros que abren nuevos derroteros, diálogos, metodologías y temáticas, acorde con los tiempos y las demandas sociales y nos lleva a plantear soluciones viables y promover políticas públicas que superen la creciente violencia y desigualdad creada por el neoliberalismo. Más que criminalizar los movimientos sociales corresponde explicar por qué estos ocurren, tan igual como plantear la educación como un derecho universal, la democratización de la universidad pública y el desafío de pensar nuestros países con proyectos democratizadores donde a los jóvenes “jardín de nuestra alegría” junto a los géneros, entre otras/os actores les corresponde expresarse y resolver sus problemas democráticamente. Todo en el desafío de construir en diálogo desde el sur una “ecología de saberes” como heterotopía desde nuestras propias diversidades.

En la problemática teórica epistemológica resalta las ideas de evaluar y construir marcos teóricos epistémicos desde nuestras propias miradas, pero sin perder su relación con los aportes clásicos, contemporáneos y actuales de la sociología mundial construyendo esquemas integrados y diferenciados que superen el dilema de la investigación cuantitativa y cualitativa como bien lo plantea Julio Mejía en su ponencia sobre la dinámica del consumo en Lima o Tirso Aníbal Molinar al abordar el pionero distanciamiento teórico y metodológico de Max Weber de la forma de razonar eurocéntrica en sociología en cuanto la apertura metodológica comprensiva, la crítica a la racionalidad instrumental que caracteriza al proceso de modernización europeo-occidental y a su preocupación comprensiva por el estudio comparado de las religiones tanto occidentales como orientales.

Se enfatizó, bajo consideraciones críticas y polémicas, en la vigencia esencial del pensamiento social de Manuel González Prada, José Carlos Mariátegui, Aníbal Ponce, Paulo Freire, entre otros, en los estudios y debates teóricos-sociológicos contemporáneos en el Perú y América Latina. Se problematizó a partir del caso peruano, el complejo impacto ecológico en la relación sociedad-naturaleza y ante ello en la necesidad de mayores énfasis teóricos-sociológicos con respecto a tal impacto ligado a la dinámica del desarrollo moderno. Se presentaron los argumentos críticos y las principales reflexiones de Giddens y Boudon frente a las concepciones que consideran que el quehacer sociológico atraviesa un proceso de descomposición, resaltando es-

pecialmente la defensa de la sociología establecida por Anthony Giddens. Y, finalmente, se presentó una propuesta teórica-sociológica comparada frente a la problemática sociocultural de la educación comunitaria enfatizando las exigencias interculturales de su estudio e investigación.

Las ponencias de sociología de los espacios, urbanización y políticas urbanas resaltaron la necesidad de desarrollar investigaciones concretas inter y multidisciplinarias, pues asistimos a una nueva estructuración de los espacios y sociales como parte de la transformación urbana global que afectan el conjunto de la vida social planteando nuevas formas de planificación y organización en sus espacios de reproducción específicos. En esta misma perspectiva las ponencias de desigualdad y pobreza, criminalidad, sociedad y economía solidaria, imaginarios sociales y memorias, medio ambiente, transversalidad de género y políticas, debatieron temáticas específicas destacando la necesidad de desconstruir el discurso hegemónico neoliberal que no solo anula la democratización real de la vida sino procesa una nueva, profunda y paradójica situación de riqueza, desigualdad estructural, inseguridad, informalidad y privatización individualizada de la vida social que unidos estrechamente al impacto de los crecientes riesgos ambientales y la vedetización mediática profundizan la violencia estructural cotidiana.

Cabe destacar aquí las conclusiones de algunos Grupos de Trabajo por ejemplo como el de transversalidad de género y políticas:

1. La transversalidad de género en las políticas públicas es una garantía de acceso a la igualdad y equidad en las relaciones entre los géneros, y una garantía de reconocimiento, promoción, protección y exigibilidad de los derechos de todas las personas dentro del marco de los derechos humanos.
2. La condición jurídica de la mujer como agente del desarrollo y cultura de paz se contraponen al sistema patriarcal capitalista de los estados sobre la que se soporta y reproduce cotidianamente el sistema de dominación y violencia contra las mujeres. Se tiene que pasar de la desigualdad de facto al ejercicio efectivo de la igualdad jurídica expresada en la Constitución.
3. El sistema educativo sigue reproduciendo el ordenamiento patriarcal sustentado en la diversidad cultural y religiosa. En todos los niveles educativos y campos profesionales se debe incorporar el enfoque de género y las/os científicas sociales comprometerse con el desa-

rollo de los conceptos de igualdad, equidad, economía del cuidado, interseccionalidad y masculinidad. La transversalización del enfoque de género en programas, proyectos, estudios e investigaciones de la academia científico social contribuirá con su aporte teórico conceptual para, desde la sociedad civil, generar los cambios sustanciales en la base del sistema patriarcal capitalista hacia la igualdad de los géneros.

4. Con igualdad de género y con expresión igualitaria de poder entre mujeres y hombres la democracia será una aspiración viable y más cercano estará el desarrollo del país.

5. Las políticas públicas están más vinculadas al capital que al trabajo. Con la flexibilización y la diversidad de regímenes especiales se ha legalizado aún más la discriminación de las mujeres trabajadoras respecto a sus derechos laborales. Se propone que la academia desarrolle y visibilice la connotación social y el aporte económico del trabajo no remunerado en la reproducción social y el desarrollo del país.

6. La perspectiva, participación y aporte de los hombres es necesaria en los procesos sociales hacia la igualdad de los géneros. El concepto de masculinidad debe ser incorporado como tema científico social, e incluir como sujeto de análisis a los grupos de varones que como movimiento social trabajen por la igualdad.

En este mismo curso el Grupo de Trabajo: Sociedad y Economía Solidaria permitieron el diálogo de siete casos donde las unidades de análisis fueron cooperativas y centrales de cooperativas vinculadas a las redes de comercio justo (3), asociaciones de productores (2) y comunidades campesinas (2) destacando la necesidad de asumir como herramientas heurísticas y de carácter preliminar las nociones de economía social y solidaria, o economía popular, antes que como nociones definidas y cerradas donde el peso que adquiere la recuperación de la memoria y la reconstrucción del proceso histórico de las experiencias es central para examinar sus relaciones actuales así como sus perspectivas futuras.

Las evidencias recogidas muestran que las relaciones de reciprocidad no constituyen el patrón de relacionamiento dominante de las y los involucrados; pero tampoco las relaciones de mercado capitalista son las únicas predominantes, sino más bien relaciones donde la solidaridad y la cooperación están presentes. Los procesos de construcción de identidades adquieren especial

peso junto a la redefinición de los vínculos establecidos con los entornos ambientales. Las necesidades prácticas de las y los involucrados son el soporte principal de las experiencias examinadas. Las implicancias de estas relaciones emergentes comienzan a expresarse a través de la solicitud, particularmente desde las experiencias cooperativas ligadas a las redes de comercio justo, de políticas públicas que atiendan sus demandas o necesidades. El peso político de las mismas sin embargo es limitado o restringido; pero muestra un potencial importante de incidencia y capacidad de posicionamiento.

Las mesas de política, poder y relaciones internacionales; giro epistémico y cambio social; movimientos sociales confirman los presupuestos iniciales de la necesidad de repensar e imaginar la construcción de una nueva ciencia social integrada pos positivista. Cabe destacar también aquí solo como otro ejemplo las conclusiones de Grupo de Trabajo: Procesos Políticos, Ciudadanía y Gobierno. Plantean que la democracia como modelo de gobierno supere la visión y práctica de vivirlo como un sistema político ideal, una nueva legitimidad que busca orientar a la sociedad civil a una más igualitaria, justa y de libertad individual. Para ello destacan que los actores/as buscan consolidar mecanismos de participación directa corrigiendo los defectos de la democracia liberal que desde inicios, concepción y evolución limitan su ejercicio, por tanto, trasciendan el carácter representativo.

La Mesa de movimientos sociales puso en debate la protesta juvenil contra la Ley Pulpín, considerando el potencial de la juventud como fuerza política en la crítica al discurso neoliberal sobre el trabajo y de rechazo de los medios parcializados. Sobre la normativa del sistema de partidos políticos, señalan que si bien existe un consenso acerca de que la democracia no puede funcionar sin partidos políticos, ocurre que hoy al Perú se le califica como una democracia sin partidos, esta premisa no abarca la complejidad del sistema de partidos políticos la cual está inmersa en la precaria organización de las instituciones públicas y además que el pragmatismo en contexto electoral pesa mucho más que las necesidades primordiales de largo plazo que tiene cada región y el país en general. Al abordar la corrupción ya sea de lo legal, lo económico, lo mediático se evidencia una cultura del desorden donde se transgreden las reglas y normas, en una sociedad donde la percepción de la corrupción, la cual alcanzó niveles nunca antes vistos del gobierno a nivel nacional, es visible e implícito esta patología social que requiere no sólo de un análisis desde las ciencias sociales sino de la búsqueda de tribunas y espacios donde denunciar y combatirlo independiente del aspecto mediático.

El Grupo de Trabajo: "Criminalidad, violencia y control social", bajo la di-

rección del área de Seguridad Ciudadana del Instituto de Defensa Legal tuvo siete interesantes ponencias que se desarrollaron durante los días que duró el congreso; Se contó con los comentarios de Carlos Romero de Ciudad Nuestra. La primera ponencia estuvo a cargo de César Bazán, coordinador de seguridad ciudadana del IDL, con el tema "¿Cómo se forman los policías? Perspectiva de derechos humanos y policía comunitaria", en ella mostró que las perspectivas de derechos humanos y policía comunitaria son miradas no prioritarias en la formación de policías. Por su parte, Diana Bonilla, tesista del Laboratorio de Criminología de la PUCP, con su ponencia "Las rejas de seguridad como respuesta a la sensación de inseguridad. Miedo al crimen y desorden social en el barrio de La Huerta en el Rímac", expuso que las rejas de seguridad en un barrio del distrito del Rímac es un tipo de respuesta a la sensación de inseguridad pero también una forma de control territorial y social. Viviana Paola Hilario, Directora de la Revista Síntesis Social, con su exposición "La discrecionalidad de los alcaldes criminales en la audiencia de Lima, siglo XVIII" detalló la importancia, los tipos y las relaciones del castigo a partir de un análisis de los juicios seguidos por la Real Audiencia de Lima entre 1724 a 1736.

Arturo Huaytalla, expuso el tema "Estudios de la delincuencia en el Perú. Una revisión diacrónica de la producción y preocupación de la academia", en el que precisó cinco abordajes de los estudios de la delincuencia desde inicios del siglo XX hasta la actualidad en el Perú. Carlos Romero, en calidad de comentarista, destacó la actual situación de la delincuencia al tiempo que analizó el estado de la información sobre la criminalidad. Frank Alarcón Rojas, bachiller en derecho analizó: ¿La policía esta privatizada en el Perú? donde recalca el proceso privatizador de la seguridad pública en el país. Julio Méndez y Daniel Salvatierra: Una aproximación a los estudios sobre infractores menores de edad, destacaron las investigaciones peruanas sobre los menores infractores. Y, Wilson Hernández abordaron el tema: ¿Por qué percibimos riesgo a la inseguridad ciudadana?: Un enfoque ecológico para el caso peruano, planteando que en la percepción de la inseguridad ciudadana influyen tanto las características del individuo: género, edad, nivel socioeconómico, etc. como las de su contexto: barrio, distrito, provincia. En síntesis, permitió mostrar un abanico amplio y heterogéneo de temas que se vienen discutiendo, un espacio que funcionó como una nueva ventana para reflexionar el principal problema del Perú y Latinoamérica.

También se presentaron ponencias sobre la corrupción y crisis institucional presente en el país en sus causas e impactos sobre la vida social. Sobre

la situación de la infancia y la juventud a partir de casos diversos en el país como los adolescentes de la sierra sur o los procesos inter culturales de los jóvenes en sus vínculos de intimidad: choque y fuga.

En esta misma reflexión crítica pero desde los movimientos sociales, las relaciones internacionales, los procesos políticos, la gobernabilidad y la cultura política, resaltaron la necesidad de investigar el papel de los nuevos actores en sus etnicidades, contextos de la política neoliberal, nuevas formas de integración y conflicto, entre otros procesos planteando la urgencia de investigaciones específicas y comparativas al interior de nuestras propias regiones y entre países. La idea central fue la constatación del reingreso de la preocupación por la dimensión política en los análisis sociológicos o de las ciencias sociales en general. La “vuelta de la política” en la vida académica universitaria y, en consecuencia, el desplazamiento de cuestiones meramente subjetivas, restringidas al ámbito personal, de escasa incidencia en la problemática actual de la sociedad peruana contemporánea. Las preocupaciones de unas y otros giraron en torno a diferencias en los enfoques para estudiarlos y la diferente apreciación sobre el desenvolvimiento y desemboque de los diferentes movimientos sociales alrededor de las tensiones y conflictos socio-ambientales que a pesar del retraimiento de las inversiones y concesiones mineras siguen constituyendo el eje central de las dinámicas complejas del crecimiento económico y de confrontación socio-cultural y política, aunque dispersa y desarticulada políticamente que marcan a la sociedad peruana del siglo 21.

Problemáticas que fueron enfrentadas con diferentes estrategias epistemológicas ensayadas para la comprensión y/o explicación de los movimientos sociales que exhiben una gran heterogeneidad debido a la diversidad de los ámbitos en los que se generan, a los actores que se alían de una parte y con los que se confrontan de otra; a lo que se agregan los cambiantes e inciertos escenarios de variadas escalas que contextualizan tanto las economías extractivistas y las respuestas de diferente significado y dirección que encarnan esos movimientos. El carácter de los mismos también fue motivo de algunas interrogantes y respuestas para diferenciarlos de otros fenómenos análogos, como el de “acción colectiva”, “lucha de clases” y “pueblos en movimiento” en América Latina y en otros continentes. Tan igual al examinar los grados de contestación o de adaptación al sistema de los diferentes sectores sociales movilizados o categorías o clases sociales enfrentadas. Categorías de análisis como bloque, hegemonía, dominación, cooptación, crítica del otro, etc. estuvieron presentes así como las usadas para caracterizar los contextos globales: neo-liberalismo, reformas y planificación keynesiana, estado

de bienestar, socialismos, que discurren conflictivamente en la geopolítica contemporánea, que enfrentaría una neo guerra fría (sic) a Estados Unidos, China y Rusia, que buscan obtener la hegemonía mundial.

En ese marco estuvieron también presentes perspectivas teóricas que pretenden debilitar o disolver las dicotomías objetividad/subjetividad haciendo uso de metodologías cualitativas, o de otra parte huir de las generalizaciones abstractas enfatizando las particularidades concretas de los ámbitos socio-territoriales u otro, incluso apelando a la continuidad histórico-cultural asociando mitos aimaras con la emergencia y desenvolvimiento de la conflictividad que se orienta a la resistencia a las políticas capitalistas neoliberales que promueven los partidos tradicionales como el APRA, en el marco de un estado cuyo rol fundamental - ahora como antes es la legitimación como interés universal la dominación del capital foráneo y del minero en particular como en este período que se presenta como antagónico a la producción agropecuaria principalmente a la tradicional y originaria, más allá de su incontinente contaminación ambiental a lo largo y ancho del país. Los casos de Tía María en Arequipa y el de la Minera Canadiense en Puno fueron los presentados como casos típicos. En esta misma aproximación de la complejidad y diversidad social el Grupo de Trabajo sobre Medio Ambiente, Conflictos Sociales y Desarrollo Sostenible señaló como sup principal conclusión del grupo lo siguiente: En el Perú se presentan conflictos socioambientales autoritarios, democráticos y pragmáticos.

Por su parte en la Mesa central: Problemas y desafíos políticos de los movimientos sociales en América Latina enriquecieron los aportes anteriormente señalados. La participación de Alberto Riera (Uruguay), Jürgen Golte (Perú) y Azril Bacal (Perú) ubicaron la problemática en las especificidades de la región pero con una visión global. Azril abrió Mesa bajo el siguiente esquema: (1) Una aproximación al contexto problemático del mundo, América latina y el Perú en términos de «crisis», (2) Se procedió a dar una lectura crítica del contexto, de acuerdo a la óptica freireana, de transformación y cambio social, para superar los aspectos problemáticos de la situación aludida, (3) Como marco teórico se ofrecieron las perspectivas de Hobsbawm, Lefevre y de los comités de investigación 47 y 48 del ISA sobre Movimientos Sociales, (4) Desde dichas perspectivas y marcos teóricos se mencionaron los casos de Conga, Bagua y Tía María y de los nuevos movimientos sociales en América Latina como el EZLN, el MST y los Movimientos de los Pueblos Indígenas - y el caso de Tierra y Libertad en el Perú, articulando temas de la izquierda (justicia), ambiente, democracia, no-violencia y ética.

El Profesor Jürgen Golte, desde una perspectiva antropológica, inspirado por los trabajos de José Matos del desborde popular, enfatizó los aspectos de emprendimiento y del consumismo, criticando la supuesta falta de interés de los movimientos ambientalistas en la crítica de la minoría informal en nuestro país, una visión que respetuosamente objeté. Por su parte el profesor Alberto Rieira presentó un esquema muy estructurado de la situación de los movimientos sociales en América Latina, caracterizando el momento actual como un momento de declive de los mismos. Los enfoques de cada panelista dieron una aproximación al tema desde una perspectiva pluralista y complementaria, los cuales se enriquecieron con el diálogo con la audiencia, muy interesada y participativa.

También ha destacado las ponencias de sociología aplicada: Intervención social en proyectos sociales, quienes señalan la responsabilidad social empresarial en crítica y debate a sus formas de organización meramente instrumentales. Conocer las experiencias micro socio empresarial en su construcción e impacto económico social, sus aspectos metodológicos y de experiencias regionales de casos concretos para el conjunto del país. Aquí, las diferentes teorías de las ciencias sociales son el marco de referencia y sustento de la intervención social en planes, programa y proyectos: sociales, ambiental y económicos, etc., que a su vez respondan a un modelo de sociedad o contexto en el que realmente se mejore la calidad de vida, por tanto, transformen y restituyan los derechos de las personas y sociedades. En esta misma línea se ubican los aportes del Grupo de Trabajo: Participación social y gestión del desarrollo.

Los casos nos presentan proyectos que buscan la concientización ambiental, igualdad de los géneros y la eliminación de la violencia. Las experiencias de intervención social, concuerdan también, en que todo proceso del ciclo de proyecto debe contar con la participación de la población objetivo, desde el inicio hasta la evaluación final del proyecto; siendo esencia identificar el problema principal y sus múltiples causas, de manera multidisciplinaria. La innovación, gestión y creatividad de las sociólogas y los sociólogos acompañan esos procesos de intervención social en proyectos. Es importante que las sociólogas y sociólogos sistematicen sus experiencias de intervención social, pues si bien se fortalecen de las teorías sociales ya existentes, es vital la concepción de nuevos conceptos y categorías que nos permitan advertir las nuevas dinámicas sociales, presentes en los proyectos y que son fuentes primarias para nuevos o diferentes planteamientos teóricos y praxis en las ciencias sociales. En esta línea la mesa central sobre sociología aplicada resal-

tó la visión optimista y de interés por las nuevas y situaciones y problemáticas de investigación sociológica como bien lo planteó en su intervención Milton Vidal de Chile.

El Grupo de Trabajo: Cultura Política y Autoridad dialogó sobre el hip hop en Lima y el desarrollo comunitario en Lima Norte planteando la idea de una cultura política contestataria en la lírica los jóvenes que producen este género musical. Una relación entre música y política donde buscan cambiar la percepción de su auditorio acerca de la política. Un ejercicio discursivo contestatario y crítico que no es solo una figura o faceta de un sujeto fragmentado sino todo un modelo de coherencia de vida y práctica en su vida cotidiana. Por otra parte, se abordó el carácter de las organizaciones de los pobladores de asentamientos humanos en los cerros de Lima Norte quienes afirman estrategias para llegar al estado y poder conseguir los servicios básicos de una vida habitable. Espacios donde no se desarrolla una democracia deliberativa como es lo tradicional, sino tan solo una democracia comunicativa en el sentido que la mayoría de vecinos no están aquí desmontando argumentos o decidiendo a partir del mejor, sino tan solo se pliegan como fuerza común al comando de la organización vecinal para presentar sus demandas ciudadanas frente al Estado. Es decir, no se trata ya de la gran política y el Estado, sino de las prácticas que sostiene la sociedad a una escala menor, a partir de los individuos ampliando nuestra forma de concebir la política.

El grupo de Trabajo: Ciencia, tecnología e innovación, discutieron la importancia y los aportes que vienen teniendo los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, reconociendo que si bien componen un enfoque novedoso y poco explorado en nuestro país, resultan fundamentales para estudiar los fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos de las sociedades contemporáneas. De acuerdo a Sheila Jasanoff, la ciencia y la tecnología impregnan la cultura y la política de la modernidad. Cabe señalar, la participación de distintos profesionales: ingeniero, diseñador industrial y sociólogos quienes resaltaron el aporte que vienen teniendo las ciencias sociales, y en especial la sociología, en el estudio de las comunidades científicas y la política científica, las relaciones de género, la cultura científica y tecnológica, el acercamiento y participación de las comunidades rurales y los imaginarios culturales en torno al internet.

En esta visión y perspectiva una de las ponencias centrales destacó que conocemos muy poco acerca de cómo se ha implementado la política científica en nuestra región, y aún menos en el Perú. Tenemos una cierta noción, sin embargo, de que nuestro país no se viene desempeñando muy bien en

este rubro, especialmente por falta de recursos e infraestructura. A pesar de ello, el público en general, y también ciertos sectores del Estado y el sector privado, no se han mostrado muy interesados en conocer la importancia y las implicancias de la política científica para el desarrollo del país. Por ello se hace fundamental abordar este fenómeno desde lo que denominaremos institucionalización de la ciencia, que se encuentra estrechamente relacionado no sólo con el grado de implementación de las políticas públicas de ciencia y tecnología, sino también con su legitimidad y demanda por parte de la población en general, lo que se denomina en la literatura especializada como publicengagement. Destacando también la necesidad del estudio e investigación comparativa de las políticas públicas de la ciencia en las experiencias de Brasil, México, Argentina, Perú y el conjunto de América Latina y el Caribe.

La sociología de las profesiones y el de la sociología de la educación fueron otros Grupos de Trabajo destacados. Abordaron temas de interés estratégico para la construcción de organizaciones inteligentes de vida. Plantearon que las líneas de investigación se focalizaron en la profesionalización y la incorporación al mercado ocupacional de las especialidades de sociología y de la música clásica, a partir de investigaciones empíricas, de índole cualitativa. Si bien los estudios han sido tratados en nuestra región y desde la misma preocupación de los propios actores, por ejemplo, desde los profesionales de la medicina y enfermería, en nuestro país, la perspectiva de las ciencias sociales, y en especial, de la sociología, vienen a enriquecer y a problematizar este emergente núcleo investigación, de cuyos temas y líneas de investigación el grupo de trabajo comenzó a articular y promover la respectiva red de investigadores interesados. Estamos seguros que, tras este primer paso recorrido, nuestro camino al ALAS Costa Rica 2015, será de una participación colectiva y más fortalecida.

El Grupo de Trabajo: La sociología de la alimentación, destacó que la alimentación no solo es un hecho nutricional o biológico, sino también es un hecho cultural y social. Es decir, su importancia universal desde las diversidades está en la manera como los hombres selecciona sus alimentos, como los preparan, los consume. Base a partir del cual construyen sus relaciones entre sí y la naturaleza. Además la alimentación y la cocina, la como comida, es un lenguaje que se mantiene en la memoria colectiva, los imaginarios y los sentidos brindando sentido a la vida, la vida individual y las interacciones sociales en todo momento y lugar. Nuestro país, el Perú, pasa por una efervescencia culinaria como en ningún momento de su historia, y lo mismo acontece con muchos países del continente. Por consiguiente, la alimentación, la cocina

y la comida se constituyen como un objeto de estudio de gran importancia que debe ser tomada en consideración por la academia de las ciencias sociales, en especial por la sociología.

Cabe destacar también la labor del Grupo de Trabajo: Sociología del envejecimiento, que han abordado aspectos claves de esta etapa de la vida en su integración social, conflictos y subjetividades, desde diferentes aristas estableciendo un vaso comunicante entre ellas, el mismo que radica principalmente en la necesidad de promover muchas instancias de investigación académica y aplicada. El envejecimiento que vive América Latina, reúne procesos múltiples aún desconocidos, que requieren ser develados. En el Perú actual existen cerca de tres millones de personas de 60 años y más, que representan un 10% de la población total. Grupo que cada vez más demanda políticas sociales buscando mejorar su calidad de vida. Pues vemos configurarse un nuevo rostro del Perú, más envejecido. Aquí, la Sociología debe brindar sus herramientas teóricas y metodológicas, con la finalidad de plantear alternativas de solución a la multidiversa y compleja problemática. En esa línea el Pre ALAS Perú 2015, nos brinda la oportunidad para compartir estudios, propuestas, inquietudes y porque no sueños de un envejecimiento digno, activo, productivo y saludable, que apunten al logro propuesto desde la ONU respecto de una Sociedad para todas las edades.

El Grupo de Trabajo: Sociología de los discursos, abordó temas como los discursos como el miedo colectivo, la corrupción política como discurso cotidiano, la identidad nacional a partir del discurso de la sociología del deporte. Destacan que es un campo reciente que comienza a incorporar diversas teorías como el análisis crítico del discurso, el análisis del discurso, como una herramienta que potencializa el análisis sociológico y demás ciencias sociales. Permitiéndonos leer y reinterpretar la realidad social, desde las representaciones sociales, imágenes y los imaginarios sociales; asumir una posición con el fin de revelar, desmitificar así como, «desafiar» posiciones dominantes mediante un análisis crítico del discurso opuesto ante la producción de distintos discursos que producen un sentido hegemónico que pretende presentarse como legítimo y válido.

Discursos que se apoyan en representaciones que reafirman un tipo de patrón de poder mundial, que pretende dominar y controlar otras formas alternativas para conocer- saber la humanidad. Avizorando la necesidad de discutir un nuevo rumbo teórico a partir de la deconstrucción o el repensar desde nuevas categorías que podrían aportar las ciencias sociales, particularmente la sociología del discurso, en dialogo, y con ello disponer de un nuevo

sentido como alternativa a los problemas sociales. Así, en lugar de centrarse en la disciplina y sus teorías, se relaciona directamente con la cultura y la sociedad, de forma, que podamos trascender, el simple análisis de las combinaciones «discursivas» de la oraciones o los «actos de habla», para dimensionarlos en su contexto y en las relaciones de poder donde se produce, en ese sentido, es que se abre un campo inédito para la sociología actual, a partir, de una mayor profundización de la sociología del discurso como campo de especialización. En síntesis, la necesidad de profundizar el análisis del discurso como herramienta metodológica de análisis sociológico y de incorporar el análisis del discurso cotidiano como forma de ingresar a las representaciones sociales desde el mundo subjetivo desde la otredad.

El Grupo de Trabajo: Medios de Comunicación y Globalización Cultural llegó a las siguientes conclusiones:

- 1) La lucha por la conquista de las mentes es fundamental para el proyecto planetario de los Estados Unidos de Norteamérica. Si desde el inicio de sus programas doctrinales fue importante, hoy esta lucha por las mentes es una pieza clave en su plan.
- 2) En esta lucha ideológico-cultural el papel de los medios de comunicación es de primer orden y se reconoce su rol bajo la denominación “poder mediático”.
- 3) Los medios son de propiedad capitalista y el papel que cumplen es de difusión e imposición de la ideología y cultura del centro imperial al que se le denomina “modo de vida norteamericano”, cuya expansión va erosionando las culturas nacionales.
- 4) Con la caída de Europa del Este y del “socialismo realmente existente” el capitalismo se ha tornado hegemónico, dominante en lo ideológico, económico, político.
- 5) Debe de estimularse las diversas formas de resistencia ante la invasión cultural utilizando medios alternativos y otras formas alternativas.

Otros aportes fueron los de los Grupos de Trabajo: Sociología del Derecho, socio antropología urbana y cambio Cultural, vulnerabilidad, gestión del riesgo y desastres sionaturales. El GT Vulnerabilidad, gestión de riesgos y cambio climático demostró la multidimensionalidad de los estudios

de los desastres sionaturales y ello nos permitió continuar con nuestras iniciativas de investigación de los factores sociales en este campo. Se comprobó nuevamente la importancia de las geotecnologías en estos estudios y la importancia de implementarlo a los modelos de prevención, mitigación y adaptación a los desastre sionaturales como el crear redes de conocimiento al respecto. El GT Sociedad y Literatura por su parte no solo abordó temas sociolingüísticos literarios sino planteó temáticas tecnoaplicadas a la vida educativa.

La conferencia de clausura por parte de Marcelo Arnold nos ubicó frente a la situación y las perspectivas de las ciencias sociales y la sociología en América Latina y el Caribe en el marco del actual cambio global. Estas no están en crisis sino en auge y robustas, pero también en una cada vez más concentración y diferenciación cognitiva global. Aquí, corresponde sin renunciar a nuestra capacidad crítica dar cuenta de las situaciones y problemáticas de los cambios en una perspectiva global apoyados en la investigación cada vez más rigurosa y de mayor nivel. Desafío que nos plantea un balance y reflexión epistémica, teórica y de problemáticas en estrecha relación entre universalismo y singularísimo, es decir, los contextos y las modalidades específicas de la producción de las ciencias sociales en la región.

Una investigación que trascienda el nivel local promoviendo globalmente investigaciones de problemáticas centrales como la desigualdad, los recursos medioambientales, la privatización del Estado, género, sexualidad, consumo, la indignación y protesta de los nuevos movimientos sociales entre otras. Visión que no significa desdeñar lo local sino superar el autocolonialismo disciplinario de la dependencia de las investigaciones del norte sin caer en el etnocentrismo, pues creativamente en el análisis y la síntesis teórica sistémica del cambio debemos integrar universalidad y singularidad desde sus contextos específicos de reproducción. En la complejidad de los procesos renunciar a los discursos homogeneizadores y totalitarios a lo Comte. Un diálogo teórico crítico fecundo que integra crítica y reflexivamente los aportes de las “modernidades” y los discursos posmodernos en la perspectiva global del cambio de sus disciplinas como unidad de la vida y la ciencia. Por tanto, un rescate de nuestras tradiciones locales y nuevos descubrimientos para un buen hacer y mejor hacer ciencias sociales al servicio de las profundas transformaciones de la vida social.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, M. (2014). "Imágenes de la complejidad: la organización de las organizaciones" en Arnold, M. Cadenas, H. y Urquiza, A. La organización de las organizaciones sociales Aplicaciones desde perspectivas sistémicas. Santiago: Ril editores.
- Arnold, M. (1998). "Recursos para la investigación sistémico-constructivista". Santiago: Cinta de Moebio N° 3
- Arnold, M., Cadena, H. y Urquiza, A. (2014). La organización de las organizaciones sociales Aplicaciones desde perspectivas sistémicas. Santiago: Ril Editores.
- Arocena, J. y Sutz, B. (2001). Changing knowledge production and Latin American universities. En <http://portales.puj.edu.co/jaguar/Paisesdesarrollo.pdf>.
- Arocena, J. y Sutz, B. (2001). Sistemas de innovación y países en desarrollo. Universidad de la República URUGUAY
- Bialakowsky, A. (2013). Coproducción e intelecto colectivo. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Boudon, R. (2004). La sociología que realmente importa1 Raymond Boudon Université de Paris-Sorbonne (Paris IV) Centre d'Études Sociologiques de la Sorbonne.
- Castells, M. (1996). La era de la información. Vol. 1. La sociedad Red. Barcelona: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2014): La dimensión cultural de Internet, en www.oei.org-Cleaves, P. (1985). Las profesiones y el Estado: El caso de México. México: Colegio de México.
- Echeverría, J. (1995). Filosofía de la ciencia. Madrid: Akal.
- Echeverría, J. (1998b). "Ciencia y valores: propuestas para una axionomía de la ciencia". En Pascual F. Martínez Freire (ed.) Filosofía actual de la ciencia, Contrastes. Málaga: Universidad de Málaga.
- Echeverría, J. (2001). "Tecnociencia y sistemas de valores", en López Cerezo y Sánchez Ron (eds.). Barcelona: Destino.
- Fajnzylber, F. (1983). La industrialización truncada de América latina. México: Editorial Nueva Imagen.
- Germaná, C. (2011). "El campo de la sociología en el Perú", en: Revista de Sociología, vol. 17, N° 21. Lima: UNMSM.

- Germaná, C. (2002). La racionalidad de las ciencias sociales. Lima: UNMSM.
- Giddens, A. (1971). El capitalismo y la teoría social moderna. Un análisis de los escritos de Marx. Durkheim y Max Weber. Cambridge: Cambridge University Press.
- González, P. (2004). Las Nuevas Ciencias y las Humanidades. De la Academia a la política. Madrid: Enthopos Editorial.
- Latour, B. (1992). Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad. Barcelona: Labor.
- Latour, B. (2008). Reensambrar lo social Una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Manantial.
- Lynch, N. (2011). "Itinerario de la sociología peruana", en: Revista de Sociología, vol. 17 N° 21. Lima: UNMSM.
- Martins, P. (2012). La decolonialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria. Buenos Aires: CICCUS-Estudios Sociológicos editora.
- Marx, C. (1973). El capital. México: FCE.
- Mejía, J. (2014). Sociedad, consumo y ética Perú en tiempos de globalización. Lima: UNMSM.
- Mejía, J. (2009). Sociedad y conocimiento. Lima: UNMSM.
- Molinari, T. (2011). "Metateoría, sociología y visiones del Perú", en: Revista de Sociología, vol. 17, N° 21. Lima: UNMSM.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. Editorial du Seuil.
- Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Portocarrero, G. y Chávez, C. (2001). Enseñanza de sociología en el Perú. Lima: CIES y PUCP.
- Polanyi, K. (2001). La gran transformación. Bs. As: FCE.
- Portocarrero, G. y Chávez, C. (2001). La enseñanza de la sociología en el Perú. Un estudio de casos. Lima: PUCP-CIES.
- Quijano, A. (2014). Cuestiones y Horizontes Antología esencial. De la dependencia histórico estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO.

- Quijano, A. (1990). "Notas sobre los problemas de la investigación social en América Latina", en: Revista de Sociología, vol. 6, Nº 7. Lima: Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM.
- Quijano, A. (1966). Imagen y tareas del sociólogo en la sociedad peruana. Lima: Editorial Jurídica.
- Reyna, A. y Soto, S. (1996). "La sociología Ciencia y profesión en Germaná", en: Debates en sociología Nº 20-21. Lima: PUCP.
- Rifkin, J. (2014): Liderando la tercera revolución industrial. En www.nodo50.org
- Rodríguez, N. (2008). Manual de sociología de las profesiones. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ríos, J. Romero, L. y Huaytalla, A. (2015). El futuro de la sociología como ciencia social y profesión Hacia un nuevo paradigma civilizatorio de una ciencia social de vida. Lima: UNMSM.
- Ríos, J. (2014). Reseña. Mejía, J. Sociedad, consumo y ética Perú en tiempos de globalización. Lima: UNMSM. En Yuyaykusun. Departamento Académico de Humanidades. Nº 7. Lima: URP.
- Ríos, J. y Huaytalla, A. (2013). 50 años de sociología en San Marcos. 2013. Lima: UNMSM.
- Ríos, J. (2011). El quehacer sociológico en América latina Un diálogo teórico con sus actores. Lima: UNMSM.
- Ríos, J. (2011) "La sociología en el Perú. Entre la colonialidad y la descolonialidad del saber", en: Revista de Sociología, vol. 17, Nº 21. Lima: UNMSM.
- Ríos, J. (2009). Aníbal Quijano: Diálogo sobre la crisis y las ciencias sociales en América Latina 19 Entrevista. Sociológica Revista del Colegio de Sociólogos del Perú. Año I. Nº 1. Lima: Colegio de Sociólogos del Perú.
- Wallerstein, I. (1976). The modern World System: Capitalist Agriculture and the origins of the European World Economy in the Sixteenth Century. New York: Academic Press.
- Wallerstein, I. (Coordinador). (1996). Abrir las ciencias sociales. México: Siglo XXI Editores.
- Weber, M. (1985). El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales. Madrid: Editorial Tecnos.
- Weber, M. (1979). El Político y el Científico. 5ta ed. Madrid: Alianza Editorial.

LAS REDES SOCIALES COMO RECURSO DE MOVILIZACIÓN SOCIAL: EL CASO DEL 4% A LA EDUCACIÓN

Diuris Betances Olivares

RESUMEN

En el marco de estudio de los movimientos sociales contemporáneos se constituye la Coalición para una Educación Digna (CED) que formó el movimiento social 4% para la Educación. Una larga historia de movilizaciones, asambleas, propuestas, foros y proyecciones, así como el uso de las oportunidades que ofreció el sistema político, creando estructuras propias para la constitución de un movimiento social. Bajo este contexto se analiza la importancia de la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como herramientas facilitadoras en la participación de los ciudadanos. Los medios de comunicación multimedia han cambiado las formas de comunicación de la sociedad. Como consecuencia, estas herramientas se convierten en un elemento aprovechable para la expansión de la acción colectiva.

PALABRAS CLAVE: movimiento social, estructuras de oportunidad política, repertorio de la acción colectiva, ciclos de protestas, Tecnologías de Información de la Comunicación (TIC).

ABSTRACT

Under the study of contemporary social movements, the Coalition for a Dignified Education (CED) that formed the social movement 4% for Education is built. A long history of protests, meetings, proposals, forums and projections, as well as the use of the opportunities offered by the political system, creating the structures for establishing the social movement. In this context the importance in the use of Information and Communication Technologies

(ICT) as tools in facilitating citizen participation are analyzed. The mass communication media have changed the ways of communication of society. As a result, these tools make it a usable for expanding element collective action.

KEYWORDS: social movement, political opportunity structures, collective action repertoire, series of protests, Information Technology and Communication (ICT).

INTRODUCCIÓN

El presente análisis se enmarca dentro del marco de estudio de los movimientos sociales. A modo general, se pretende una discusión teórica que describa la acción colectiva contenciosa con un enfoque estructural, explicando las condiciones en el sistema político que facilitan el desarrollo de la misma, así como el aprovechamiento de herramientas desarrolladas a fin de conseguir el logro de demandas. A modo particular, se describe el análisis de la formación de la Coalición para una Educación Digna (CED), que formó el movimiento 4%, estableciendo la importancia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el desarrollo de este movimiento social.

Entre los meses octubre-diciembre de 2010, un nuevo actor colectivo, compuesto por mas de 200 organizaciones de las sociedad civil solicitaban la aplicación del 4% del Producto Interno Bruto (PIB) o el 16% de los ingresos del presupuesto general de la nación. Un largo recorrido histórico precede las manifestaciones de la CED, que en un momento político oportuno, propició una forma de participación política dinámica, efusiva, coordinada y motivada a la consecución del objetivo del colectivo: aplicación del 4% para el sector educativo.

Una mirada al pasado es necesaria para entender la conformación de una de las movilizaciones de mayor arrastre en las últimas tres décadas. Una mirada al presente para explicar la forma de participación del colectivo gracias a la introducción de las herramientas que proporcionan las TIC, así como su funcionalidad en el desarrollo del movimiento.

En lo adelante, se plantea una panorámica del desempeño e importancia de las TIC en los resultados de la acción colectiva que degeneró en el movimiento social 4%. Esto último visto como la actividad política con actuaciones múltiples y constantes con fines específicos, adicionando herramientas

aprovechables y facilitadoras de la acción de los ciudadanos.

FORMA DE EXPRESIÓN DE UN MOVIMIENTO SOCIAL

Entre los meses de octubre y diciembre de 2010, se marca un hito en la historia de la movilización social en la República Dominicana. Es la fecha en que la Coalición para una Educación Digna (CED)¹, realiza una serie de acciones colectivas a nivel nacional, provocando una gran movilización social a nivel nacional para demandar la aplicación del 4% del Producto Interno Bruto (PIB) o el 16% del Presupuesto general de la nación al sector educativo, contemplada en la Ley Orgánica de Educación 66-97².

Los integrantes de la CED utilizaron distintas herramientas de Tecnología de Información de Comunicación (TIC) para llamar la atención de la población en general demandando una educación inclusiva, de calidad, pública y universal. En busca de este objetivo, se crearon páginas webs, blogs, perfiles en las redes sociales y videos, como instrumentos útiles para convocar, interactuar, reunir y dinamizar actividades que ayudaran a la consecución de su demanda.

El resultado fue la realización de paradas cívicas, caminatas, piquetes frente a entidades gubernamentales (Palacio Nacional, Congreso Nacional, Hacienda), espacios simbólicos como el parque Independencia, otros no tan alegóricos para este tipo de actividades como el parque La Lira. La utilización del color amarillo como matiz de energía y muypreciado para actividades positivas, el emblema 4% y sombrillas, fueron los símbolos identitarios del colectivo unido a la causa. Conciertos artísticos y culturales, presentación de eventos fueron apoyados por diversos actores de la sociedad: empresarios, artistas, poetas, escritores, dirigentes políticos, estudiantes, gremios profesionales, organizaciones choferiles, integrantes de ONG, entre otros grupos.

La utilización de las TIC, el uso de sus dispositivos, la posterior dinamiza-

¹ Compuesta por más de 200 OSC: Alianza Dominicana Contra la Corrupción. AEIH, Productores de Leche, Confederación Nacional de Iglesias evangélicas, Coordinadoras de Enfermeras, Partido Revolucionario Dominicano, Partido Reformista Social Cristiano, CNUS, CNTU, FEDOMU, Asociación Dominicana de Periodistas y Escritores, Iglesia Católica, por medio a carta pública de la Conferencia del Episcopado Dominicano, Red de Jóvenes de los Medios de Comunicación, Federaciones de Asociaciones de Industriales, Asociaciones de Comerciantes.

² Anterior a esta era Ley 2909-51, la cual fue modificada el 15 de abril de 1997, convirtiéndose en la vigente Ley Orgánica de Educación 66-97.

ción de actividades, el resultado comportamental del colectivo, la creación de símbolos y la efusiva participación y movilización de los ciudadanos por esta causa, pueden observarse como elementos visibles que dan la sensación de haberse formado un movimiento social espontáneo. Sin embargo, las multitudes o concentraciones espontáneas son más indicadores del proceso de gestación del movimiento, más que un movimiento en sí mismo.

DETRÁS DE LA MOVILIZACIÓN. ANTECEDENTES

Sin embargo, detrás de este escenario, hay una historia de luchas que se tomará como base a partir de la década de los ochenta. Para la fecha, el panorama sociopolítico de los países de Latinoamérica sufría una depresión de los principales indicadores económicos impactando significativamente en el gasto fiscal. Como consecuencia, el panorama general reflejaba aumento de desempleo, deterioro de los salarios y déficits en los principales servicios: salud, alimentación, deportes y educación. (Álvarez, 2012).

Estudios de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) registraba una disminución en la inversión en educación por habitantes en América Latina, como consecuencia la calidad de la educación se veía afectada en la medida que se deterioraba la profesión docente, se reconocían altos números de estudiantes reprobados y deserción escolar. Esta situación hizo que los organismos internacionales que forman parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), promovieran planes y programas alternativos para mejorar esta realidad. (Álvarez, 2012).

En el país la situación se agravó por el alza en el dólar, aumento de los precios de los artículos básicos, el crecimiento del desempleo, bajo salario y reducción de su capacidad adquisitiva, precariedad de los servicios públicos, trayendo como consecuencia una serie de protestas sociales. En tanto, que a finales de los ochenta, el gasto público en educación era de 0.97%³. Como consecuencia, el sistema educativo estuvo afectado por: altos índices de repitencia, deserción escolar, baja cobertura de la educación inicial ausencia de material didáctico, oferta curricular antigua, baja cobertura de la educación inicial, analfabetismo, descuido de la educación técnica, brevedad en el calendario escolar, escasa atención a los estudiantes pobres, la desvinculación

³ Presupuesto también designado para las tradiciones culturales, debido a que para la época, estaban en una misma secretaría de Estado denominada Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto.

familia-comunidad-escuela, el deterioro de la infraestructura física. El salario promedio de los maestros era de RD\$780 por tanda en el mes. (Álvarez, 2012).

Este escenario social, propició que la Asociación Dominicana de Profesores (ADP) realizará acciones de protestas en reclamo de la mejoría de las condiciones de trabajo y que se efectuaran ajustes en la inversión pública para la educación.

La evidente crisis en el sector educativo, facilitó que diversos actores sociales, empresariales y gubernamentales se unificarán para múltiples propuestas e intervenciones. De esta manera, en 1988, el entonces secretario de Estado de Educación, Pedro Pichardo, sugiere alianzas con institución sin fines de lucro, que contribuyeran, junto al sector privado nacional, el empresariado dominicano, el Estado y la comunidad, promover la cultura y posibilitar una educación de calidad. Entre los acuerdos realizados, estuvo la alianza con la Acción Pro Educación y Cultura, Inc. (APEC), que se convirtió en una de las entidades privadas con importantes aportes a la educación dominicana.

En tanto, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y la Asociación de Empresas Industriales de Herrera, realizaban labores de supervisión el Plan Educativo⁴ que consistía en un foro para trabajar posibles soluciones a la problemática. El mismo es aprobado a través del Congreso Nacional, en 1992. Este proyecto educativo contó con la participación EDUCA, ADP, la Secretaría de Estado de Educación, Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y el Programa para las Naciones Unidas (PNUD). Su implementación se hizo efectiva en 1993, trayendo consigo reformas importantes en el sector educación.

En 1991, se inicia la revisión de la entonces Ley Orgánica de Educación 2909-51, dando forma a un pacto entre un grupo de educadores que plantearon mejoras en las condiciones de los docentes y dar especial importancia al tema educación. Dicha ley es modificada, convirtiéndose en la vigente Ley Orgánica de Educación 66-97. Esta reforma introdujo una nueva organización educativa, incorporando los principios de participación de la sociedad en la gestión, facilita la creación de estructuras administrativas descentralizadas, se mejora el salario del maestro, se aplican incentivos a la profesión y al desempeño docente, se inició la repartición del desayuno escolar y la entrega de libros de textos, se mejoró la estructura física de muchas escuelas y liceos, se desarrollaron programas de titulación y capacitación para maestros en ser-

⁴ El mismo tuvo un papel relevante en el proceso de concertación que antecedió al Plan Decenal de Educación 1992-2002.

vicios, aborda el tema de la financiación y de la calidad de la educación y se dispone por primera vez el 4% del PIB al sector educación. (Álvarez, 2012).

Sin embargo, a pesar de la modificación realizada en cuanto a la aplicación del 4% a la educación no se había hecho efectivo. En el cuadro siguiente se muestra una relación desde el 1997, año de aprobación del mismo. En el cuadro No. 1 se muestra el presupuesto general y presupuesto invertido en educación donde muestra el PIB correspondiente desde 1997, año de modificación de la Ley de Educación hasta 2011 año posterior a la implementación del 4% .

Por otro lado, el Foro Ciudadano⁵ en el 2005, a través de su Mesa de Política Sociales cuya misión es incidir en la agenda nacional en un marco de reformas políticas, jurídicas e institucionales para fortalecer los niveles políticos estructurales, se movilizó para que la reforma fiscal realizada este año, no afectara la inversión social, dando seguimiento al presupuesto nacional. (Corporán, 2010).

Cuadro No. 1
Presupuesto ejecutado por el Gobierno en los años 1997-2011

Año	Presupuesto general	Presupuesto a Ministerio de Educación	PIB invertido en educación	Inversión en educación del Presupuesto
1997	34,540,082.818	3,660,824.869	1.33	10.60
1998	39,120,044,141	5,404,953.620	1.74	13.82
1999	46,279,632,914	6,981,474.584	2.03	15.09
2000	50,463,664,419	7,747,956.840	2.00	15.35
2001	64,312,219.644	10,011,728.505	2.41	15.57
2002	73,850,012,476	11,772,436,981	2.54	15.94
2003	93,650,189,312	9,483,837,327	1.53	10.13
2004	142,062,220.568	11,780,924,088	1.30	8.29
2005	189,563,054.363	15,875,842,319	1.56	8.37
2006	220,618,316.386	17,923,986.284	1.51	8.12

⁵ Grupo compuesto por 200 organizaciones de la sociedad civil a nivel nacional.

2007	275,919,737.123	24,323,822.590	1.78	8.82
2008	340,324,776,129	28,785,166,452	1.83	8.46
2009	328,999,387.390	33,359,089.275	1.99	10.14
2010	382,941,226.650	37,428,725.199	1.99	9.77
2011	390,475,775,514	41,535,612,509	1.98	10.64

Fuente: Economía Dominicana, 2012. Recuperado en www.economiadominicana.wordpress.com

En 2007, la ADP celebró el 8vo Congreso, cuyo objetivo era transformar y adecuar al gremio a los tiempos actuales, para enfrentar los retos y desafíos del siglo XXI, su entonces presidenta María Teresa Cabrera, exigió una educación pública de calidad y de amplia cobertura, invitando a la nación a movilizarse en procura de este propósito.

En este mismo orden, el Foro Ciudadano realizó la campaña: Por un Presupuesto Contra la Pobreza y la Exclusión “*Donde están mis cuartos?*”. Dicha campaña mostraba imágenes con los detalles de la inversión social en cuanto a educación, salud y vivienda por parte del Estado y realizó un conteo regresivo con el tiempo estimado por la ley para la introducción del proyecto de presupuesto, acompañado de paradas cívicas frente al Ministerio de Hacienda y Congreso Nacional. El conteo fue publicado en las páginas web y en vallas publicitarias. Es la primera ocasión que se ponía en discusión el tema de presupuesto nacional en la mira de los ciudadanos, así como el cuestionamiento público de la inversión de los fondos del Estado. (Desarrollo Municipal, 2009).

Las anteriores acciones, se observa que los movimientos sociales se diferencian y distancian de otras formas de hacer política, por que mantienen una serie de acciones sostenidas en defensas de demandas colectivas, que son actuaciones múltiples, que incluyen asambleas, manifestaciones, comunicados de prensa y creación de asociaciones, redes y coaliciones con fines específicos. De igual modo, muestras coordinadas de WUNC⁶ (Valía, unidad, numero y compromiso) en defensa de los activistas partidarios y objeto de sus peticiones (Tilly, 2005).

⁶ Sigla en inglés siendo sus componentes: worthiness, unity,numbers, commitment.

ESTRUCTURA DEL MOVIMIENTO 4% PARA LA EDUCACIÓN

Diversas y constantes luchas fueron llevadas a cabo por los ciudadanos comunes, empresarios, actores gubernamentales unieron fuerzas para enfrentar la crisis que atravesaba el sistema educativo. En distintas etapas, los protagonistas, crearon, coordinaron y mantuvieron una lucha interactiva que contribuyó a la estructura del movimiento 4% para educación. Para Sidney Tarrow, esta estructura es el resultado de factores internos y externos del sistema. En lo que respecta a los factores externos, existen situaciones condicionantes de orden sociopolítico, económico y cultural sobre la evolución de la acción colectiva, es lo que el autor denominó Estructura de Oportunidad Política (EOP):

Son estructuras consistentes, no necesariamente formales, permanentes o nacionales, del entorno político, que fomentan o desincentivan la acción colectiva entre las personas, poniendo en relieve los recursos externos al grupo, que reducen los costes de la acción colectiva, descubren aliados potenciales y muestran la vulnerabilidad de las autoridades. (1997).

Las EOP, responde el cuándo y por qué ocurren los movimientos sociales, también ayudan a comprender el motivo por el cual los movimientos no aparecen solo en relación directa con el nivel de las demandas de sus seguidores. En efecto, si son las estructuras de oportunidad política las que traduce la acción colectiva en potencia de movilización. (Tarrow, 1997).

Las coyunturas de los cambios más destacados en las EOP surgen principalmente por:

- La apertura del acceso al poder, de los cambios en los estamentos gubernamentales, de la disponibilidad de los aliados influyentes y las divisiones entre las élites.
- La disponibilidad de aliados influyentes.
- La conexión con determinada movilización con una coyuntura internacional favorable, que cuando coincide aparece las dinámicas de contagio como el llamado “efecto dominó” que pueden suponer procesos de movilización en cadena. (Tarrow, 1997).

Dentro de las acciones que dan apertura al acceso al poder se encuentran acciones apegadas a la legislación dominicana. En la Constitución Dominicana de 2010 se establece en el Artículo 128, de las atribuciones del Presidente de la República, en su acápite G, que se debe enviar al Congreso Nacional, a más tardar el primero de octubre de cada año, el Proyecto de Ley de Presupuesto General del Estado del año siguiente. Es por tanto, el momento oportuno del colectivo para insistir en la demanda de cumplimiento. La determinación y constancia del colectivo frente al Ministerio de Hacienda y Congreso Nacional dio forma a una campada continua convirtiéndose en una participación de los ciudadanos desbordando el espacio político e incidiendo de este modo en la dinámica de las instituciones del Estado.

Otros casos de ocupación del espacio fueron: sacar la sombrilla en acto del gobierno, sacar una bandera amarilla con el 4% en programa de farándula televisado, un almuerzo amarillo en una plaza, un baile amarillo en el colegio, vuelo de papalotes amarillo con el eslogan, caminata de una persona con discapacidad físico motora de un pueblo a otro, etc. Todos actos con gran impacto mediático, dado que el tema fue colocado en la platea pública durante dos meses sin parar. (Corporán, 2011).

Desde el inicio del movimiento distintos actores gubernamentales, empresariales y sociales fueron refuerzo importante en la formación del movimiento. Entre las más destacadas se encuentran: Organizaciones movimientistas (Toy Jarto), Cerito y Cruz, organización que articula campañas para mejorar la inversión en educación, la ADP, el Foro Socioeducativo, diversos artistas, así como integrantes de la ADP presidido por un miembro del partido de gobierno, Eduardo Hidalgo. Así como la presencia activa de dos diputados del PLD, su presidente Radhamés Camacho. Los cuales respetando una resolución de la Asamblea de la ADP defendieron las reivindicaciones de la CED.

La constancia de la acción colectiva frente a los actores gubernamentales es la clave del éxito en los movimientos sociales. Los cambios en las EOP crean incentivos para la acción, la magnitud y duración dependerán de las redes sociales y entorno a los símbolos identificables extraídos del marco de cultura de significados. (Tarrow, 1997).

Para Castells, la transición de la indignación a la esperanza se consigue mediante la deliberación en el espacio de la autonomía. La toma de decisiones se logra en asambleas a través de comisiones. Suele ser un movimiento sin líderes. La horizontalidad en las redes favorece la colaboración y la solidaridad de socavando la necesidad de un liderazgo formal. (2012).

Las acciones en el contexto internacional favorable al movimiento, dic-

taba una oportunidad que afianzaba las acciones. Se suma la pertenencia del Foro Socioeducativo en la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación que reivindica los mismos derechos que la CED. Así como la solidaridad desde los ciudadanos en el exterior. Se analiza las formas de luchas que habían precedido al movimiento, como las de Los Indignados en España.

REPERTORIO DE LA ACCIÓN COLECTIVA.

Como parte estructural de los movimientos, se destaca las herramientas o recursos utilizados por el colectivo para difundir y dar conocer sus demandas. Es lo que Tilly denominó repertorio de la acción colectiva “es la suma de los medios de que dispone un grupo para exigir su demanda. Esta forma de acción, son el producto cultural que evolucionan lentamente. (1986). En así, como un cambio en la forma de accionar del colectivo, introduce cambios importantes en el movimiento social.

El movimiento social, utiliza el repertorio que le permite la cultura en el momento de la acción. El repertorio se vuelve dinámico en el proceso de aprendizaje social, aprovecha los potenciales incorporados por las tradiciones culturales y las nuevas formas de socialización, los movimientos transponen estructuras de racionalidad incorporándose en nuevas identidades y normas. (Habermas, 1987)-

En cuanto al repertorio de la acción, de acuerdo a Weber-Mitchels, a medida que pasa el tiempo los movimientos tendrán cambios fundamentales como son la oligarquización, transformación de sus objetivos y cambios dirigidos a obtener el sistema organizativo. Los cambios en el repertorio, de acuerdo a Zald y Ash, dependerán de la necesidad que se den ciertas condiciones. (1999).

El movimiento 4% surge como un nuevo actor colectivo que a partir de la articulación de organizaciones que crearon una nueva forma de proceder. Sus inicios con formas y procedimientos que con el paso del tiempo fueron armonizando con nuevos procedimientos unidos. La historia de las movilizaciones sociales era caracterizada por protestas violentas, boicot y actividades resultando siempre un resultado negativo. En tal sentido, las acciones de luchas pacíficas del movimiento, dieron paso a una mayor participación de todos los miembros de la sociedad desde niños, mujeres o personas con necesidades especiales. La utilización de símbolos y piezas de color amarillo

dieron paso al efecto contagio que domina esta forma de proceder así como el vínculo de fácil solidaridad.

La realización de un Documento de Posición que indicaba que exigir mediante la elaboración de documento técnico basado en: encuestas, convenios internacionales, diagnóstico de análisis económicos y fiscal, históricos de seguimiento al presupuesto. (Corporán, 2011).

El proceso de coordinación y desarrollo de las luchas, teniendo como lugar de encuentro el Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo. Se conformaron coaliciones de trabajo organizada bajo un coordinador afín con su profesión y objetivo de coordinación. Las coaliciones fueron: análisis, recaudo, comunicación, legal, cabildeo y movilización. Destacando que a pesar de la división de funciones, esto era básicamente para fines organizativos y una coordinación horizontal. (Corporán, 2011).

Es así como el repertorio de acción, como forma de participación en la política, resulta una construcción estructural en la medida en que el colectivo emplea métodos de movilización conocidos y heredados de la cultura, sin embargo, es una construcción subjetiva en cuanto es un producto del conocimiento de los marcos de significados, los cuales otorgan el carácter individual en las acciones colectivas.

Lo comentado hasta el momento acerca del movimiento del 4% para la Educación, ha permitido dar una mirada estructural de la definición de un movimiento social. El movimiento, como tal, se convierte pues en un actor colectivo con alta participación e incidencia en el orden del sistema político, que acciona de manera coordinada incesante. Con una estructura interna estable y horizontal, aprovechando los recursos que facilitan el desarrollo y expansión de la acción para el logro de sus objetivos.

CAMBIOS EN EL REPERTORIO DE ACCIÓN- NUEVOS CICLOS EN LA MOVILIZACIÓN

El esbozo anterior es una mirada hacia la descripción de la formación del movimiento 4% para la educación. Una mirada al pasado y un estado de sitio en el momento de explosión del movimiento, que intenta explicar la estructuración de la acción colectiva, en tanto se detiene a analizar la intensificación del periodo de luchas de las organizaciones civiles, introduciendo una nueva forma de manifestación.

Dentro de este marco, se introduce el análisis de las herramientas ofre-

cidas por la Tecnología de Información de la Comunicación (TIC) en el movimiento 4%. Con las mismas, se inicia un ciclo distinto y novedoso dentro del marco de acciones de los movimientos sociales antes visto en el país. Se intensifica el periodo de luchas de las organizaciones civiles, introduciendo una nueva forma de manifestación y apoyados por herramientas ofrecidas por las TIC.

Los ciclos de protestas, de acuerdo a la definición de Tarrow son:

Como las diferentes fases en la evolución de los movimientos, intensificando los conflictos y la confrontación en el sistema social que permite una rápida difusión de la acción colectiva de sectores más movilizados a los menos movilizados; un ritmo de innovación acelerado en las formas de confrontación; marcos nuevos o transformados para la acción colectiva. El punto más alto de la ola lo marca la aparición de acciones colectivas “espontáneas” en las cuales, sus estrategias y resultados son estructurados tanto por tradiciones organizativas previas como por los nuevos movimientos organizados. (1997).

Lo anterior explica la percepción de espontaneidad que suele generarse, sobre todo, si se desconoce la historia de lucha tradicional previas al cambio de forma en el accionar.

Es así, como durante los meses de octubre-diciembre se registra una frecuencia y variedad de actividades de protestas apoyadas por un elevado número de ciudadanos que con formas innovadoras de participación. Las mismas, fueron sustentadas por elementos multimedia: redes sociales, correos electrónicos, creación de pagina webs y blogs, que proporcionaron una herramienta fundamental para proporcionar y difundir información de manera acelerada y dinámica.

FUNCIONALIDAD DE LAS TIC.

En las últimas dos décadas, las TIC han cambiado la formas de difusión de información en las sociedades. Como consecuencia, las relaciones sociales se han transformado de modo tal que es posible contactar con cualquier persona en cualquier lugar del mundo, gracias a la utilización de los teléfonos móviles, las redes sociales, correos electrónicos y demás. Esta creciente interacción vino a modificar la forma de organización de las dinámicas socio-

políticas, convirtiéndose en lo que Manuel Castells denomina sociedad red⁷.

Sin embargo, la integración de las innovaciones en la comunicación en las relaciones y prácticas sociales previas se extiende a los proyectos que la gente ya tenía en marcha, acentuando las conexiones que estaban ya en funcionamiento. Esto explica que cada nueva forma de comunicación facilita un conjunto específico de relaciones y excluye otras. (Tilly, 2005)

Como consecuencia, hubo un salto en la forma de accionar de los movimientos tradicionales a los movimientos sociales que se apoyan en la utilización de estas herramientas de las TIC, que se constituyen en una herramienta facilitadora que permite la flexibilidad y la temporalidad de la movilización, pero manteniendo al mismo tiempo un carácter de coordinación y una capacidad de enfoque de esa movilización.

En lo adelante un bosquejo de las principales acciones emprendida por las CED facilitadas por la utilización de las TIC:

- Creación de la página web www.coalicióndigna.com, donde se difunden el objetivo de la CED, los medios de contacto, las redes de la coalición, los links relativos. Así como sala multimedia, espacio para decimas, cuentos y relatos y espacio para dejar comentarios.
- La convocatoria pública a participar ante el Congreso Nacional, mientras se conocía el proyecto de presupuesto 2011, entregando un Documento de Posición, con una guía de actividades que llevarían a cabo durante las discusiones en el lugar. Como resultado, se logro un intercambio con las comisiones de las cámaras legislativas.
- La convocatoria a nivel nacional para lunes 6 de diciembre, a través de las redes sociales (Facebook⁸, Twitter) y los medios de comunicación para la realización de piquetes, vigilias y sentadas frente al Palacio Nacional, concitando más de 22,000 visitas en Youtube.
- Las convocatorias realizadas para los 4 de cada mes donde se realizaban concentraciones en Palacio Nacional, Congreso Nacional,

⁷ Es aquellas cuya estructura social se compone de redes de activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información basada en la microelectrónica

⁸ <https://www.facebook.com/coalicioneducaciondigna>

ministerio de Hacienda y parques Independencia y La Lira.

- La realización del documental Cerito y Cruz⁹, el basado en el informe anual del programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- La realización del video Súmate 4%, realizados por distintos actores sociales: cantantes, presentadores de TV y radio, periodistas.
- El apoyo de los dominicanos en el exterior, especialmente en Estados Unidos, España, Venezuela y Puerto Rico, difundiéndose a través de las redes en tiempo real, videos y fotos.
- Las formas de luchas vistas en las movilizaciones en Seattle, Filipinas, Egipto y en España.
- La creación de grupos de internet, entre los miembros de la CED, que interconecta los correos de cada uno de sus miembros. Los grupos estaban divididos en tres categorías: un grupo semilla, en las que se reciben informaciones generales; un grupo de coordinación, en el que se comunican los coordinadores de las comisiones y los grupos especiales, que comunican simultáneamente a los miembros de una comisión específica. (Corporán, 2011).
- Las reseñas de las actividades del movimiento a través de los principales medios digitales e impresos, tales como: Hoy, 7 días, El Día, El Nuevo Diario, Listín Diario, dominicanoshoy.com, soydominicano.net, pasoapaso.com.do, z101digital.com, Primiticias.com, panoramadigital.com, panoramadiario.com, fueron algunos de los medios que reseñaron esta jornada cívica.

Como resultado de la implementación de estas tecnologías, la difusión de información a través de los medios de comunicación digitales e impresos, recogió el maltrato perpetrado por la Policía Nacional en contra de los manifestantes, que realizaban una concentración pacífica frente al Palacio Nacional. Razón por la cual fue interpuesto por la CED un Recurso de Amparo ante el Tribunal Superior Administrativo (TSA), siendo acogido por el mismo y otorgando total libertad al colectivo de realizar sus acciones sin ser agredidos.

Volver al escenario de las movilizaciones de octubre y diciembre 2010 ayuda a precisar el lugar de los movimientos sociales en la política del siglo veintiuno y proporciona algunos cimientos para el comprender el valor de las

⁹ Basado en una técnica de videos pedagógicos norteamericanos tipo Story of Stuff.

herramientas de comunicación y sus aportes al desarrollo de los movimientos sociales.

En el intento de contribuir a la importancia de las TIC en los movimientos sociales, los autores León, Burch, y Tamayo definen la contribución de las TIC como formas de organización, expresiones culturales y plataformas específicas de autonomía política, pero que no determinan ningún movimiento, ni ningún comportamiento colectivo. Para los autores su funcionalidad está enmarcada por una serie de factores contextuales que incrementa la participación política y la autonomía de la sociedad civil, favoreciendo de este modo la democracia (2005).

El mayor valor otorgado por los mencionados actores son los cambios organizativos internos que son posibles gracias a estas herramientas. Así como la trascendencia de visibilizar las acciones en el contexto nacional e internacional, haciendo posible la difusión de ideas y aumentando las posibilidades de incidencia en el cambio socio-político. Sin embargo, la celeridad y la difusión dependerán de las destrezas y conocimientos en el área. Lo cual exigirá manejar dichas herramientas para entrar en la dinámica de los movimientos.

Por su parte, Holmes y Russel, en el *Informe sobre Desarrollo Humano para el Mercosur 2009-2010* subrayan que la utilización de las TIC como un soporte de comunicación, cuyo fin es transmitir un clima de movilización. Es por esto que recalcan la función de que las TIC, no como herramientas, sino como contextos, condiciones ambientales que hacen posibles nuevas formas de ser, nuevas cadenas de valores y nuevas sensibilidades sobre el tiempo, el espacio y los acontecimientos culturales. Los autores entienden que para apreciar el papel de la red es necesario pensar en el comportamiento que generan por la utilización del instrumento. (PNUD, 2009).

Por su parte, Manuel Castells destaca algunas funcionalidades de las redes de comunicación indicando, en particular el uso de Internet:

- Permitir a los movimientos sociales coordinar e interactuar en actividades y socializar experiencias tanto internamente como con otras redes y organizaciones.
- El desarrollo de las redes de internet, generan nuevos símbolos, entorno a valores e ideas y códigos culturales. Los símbolos se constituyen en la construcción de una identidad colectiva.
- La popularización de los móviles interconectados. Esto hace posible ocupar simultáneamente, "en tiempo y espacio", un lugar sin

hacer presencia directa en él.

- Aporta mayor acceso, transparencia e interacción entre los activistas de los movimientos sociales y los ciudadanos. Las publicaciones en las redes sociales de internet ofrecen las informaciones sobre la organización, objetivos y actividades que realizan, proporcionan mayor acceso e interacción con los ciudadanos.
- Se realiza una conexión entre el ciberespacio y el espacio urbano en una interacción incesante y constituyendo tecnológica y culturalmente comunidades instantáneas de prácticas transformadoras. (2012)

Autores como Ugarte concibe la utilización de las TIC, o el ciberactivismo, como la estrategia que persigue el cambio en la agenda pública mediante la difusión de un determinado mensaje y su propagación a través del boca en boca multiplicado por los medios de comunicación y publicación electrónica personal. Según el autor el ciberactivismo tiene dos fases: una deliberativa, en la que a través de los blogs y los foros se abre el debate, y otra de movilización, en la cual a partir de e-mails y mensajes de celular la gente sale a la calle. El ciberactivismo no es una técnica, sino una estrategia. (De Ugarte, 2010).

CRÍTICAS

Hay quienes también realizan críticas a las nuevas movilizaciones, ya que a pesar de esta herramienta del uso de las redes de comunicación estarían provocando cambios en la naturaleza de la movilización. Autores como Tilly, interpreta que si bien es cierto que estas redes de activismo a través de internet son impresionantes a grande escala, alcance y rapidez de la movilización, sus resultados finales pueden ser limitados, debido al carácter expresivo y a esa identificación de política flexible que impera a través de canales de comunicación personal. (Bennet, 2008).

Bennet tiene otras observaciones acerca de la influencia de las TIC sobre el activismo social, y es su construcción de redes organizadas de forma flexible, en mayor medida que las redes relativamente densas de los movimientos sociales anteriores. (2003).

También es consciente de que esas redes tienen el potencial de disociar

de la participación política, colocando al sujeto como simple espectador. Sacan al sujeto de la vida política activa, reduciendo su ámbito social a un despolitizado espacio físico (Corporán, 2011).

Charles Tilly en su escrito sobre *Los Movimientos Sociales Entran en el Siglo Veintiuno* expresa que:

- Se debe evitar el determinismo tecnológico, reconociendo que la mayoría de los rasgos de los movimientos sociales resultan de cambios en sus contextos sociales y políticos más que de las innovaciones tecnológicas como tales.
- Las innovaciones en las comunicaciones del siglo XXI siempre operan de dos maneras: por un lado, disminuyendo los costes de coordinación entre los activistas que ya están conectados entre sí; por otro lado, excluyendo aquellos a quienes carecen del acceso a los nuevos medios, por tanto, incrementa la desigualdad en las comunicaciones.
- Recuerda que la mayor parte de las actividades de los movimientos sociales del siglo XXI continúan dependiendo de formas de organización local, regional y nacional que ya predominaban a finales del siglo XX.

El largo recorrido que lleva a conocer las estructuras que dan forma a un movimiento social, conociendo los antecedentes de lucha del mismo, así como su accionar para elevar una demanda, resulta evidente destacar que la principal función de las TIC es de la organización y estrategia de los movimientos, reconociendo que los activistas de los movimientos están adaptándose o han respondido a los medios.

De la misma medida, que en el siglo XIX, los medios escritos jugaron su papel, en el siglo XX, la radio y la televisión jugaron su papel, en el siglo XXI la utilización de las TIC, juegan un papel determinante en el repertorio de la movilización. Los cambios en el contexto político y organizativo intervinieron mucho más directa e inmediatamente en el funcionamiento de los movimientos sociales que las transformaciones tecnológicas como tales. (Tilly, 2005).

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo de este trabajo fue conocer la estructuración del movimiento 4% para la Educación, conociendo los antecedentes históricos que indicaron que no existió un movimiento social espontáneo por el uso de las redes sociales. Se analizaron los factores de corte externo como la estructura de oportunidad políticas aprovechadas, así como la forma de movilización que facilitaron el análisis de los ciclos de protestas que predominaron durante un periodo de alrededor de dos décadas de distintas luchas.

En el último ciclo, desarrollado entre los dos últimos meses de 2010 se observa la utilización de herramientas de las TIC que si bien es cierto, tiene una función organizativa, de flexibilidad, de difusión y transmisión rápida de información, no menos cierto es que son las estructura del contexto socio-político las que determinan las reales transformaciones de los movimientos sociales.

En tanto, el Movimiento 4% se convirtió en la principal movilización social ocurrida en las últimas tres décadas, realizando importantes aportes a la democracia dominicana, gracias a la constante realización de aportes de los distintos actores de la sociedad, así como una historia de lucha de los gremios profesionales involucrados.

La forma de organización de las acciones y la adaptación a los cambios que ofrece el sistema político son en definitiva los elementos determinantes que hicieron realidad la lucha social del colectivo que formó esta masiva participación de persona en las actividades constantes de finales de 2010. La entrada en el siglo XXI, el momento político actual, predominado por la utilización de las TIC y todo lo que nos trae como consecuencia no debe llevar a un determinismo tecnológico en la formación de un movimiento social, ya que, las formas de proceder del colectivo está determinada por organización tradicional de acciones.

A simple vista, tenemos unas TIC que ofrecen participación, celeridad, organización interna, interacción y sensación de cercanía entre la red y lo urbano, pero estas características no son suficientes para la formación de un movimiento social. Las características de estas herramientas no determinan el comportamiento para movilizarse, más si permite que luego de accionar, sea útil para mejorar la eficacia del movimiento.

REFERENCIAS

- Adamovsky, Ezequiel y Aguiton, Christopher (2007). "Repensar la Política. En la era de los movimientos y de las redes". Colectivo Política en Red. Icaria Editorial, S.A. Primera edición: noviembre de 2007.
- Álvarez Castillo, Rafael (2012). "Crónica de un Deterioro Educativo en Progreso". *La Educación Dominicana de Regreso al Pasado*. Recuperado de <http://www.educaciondominicana.info/2012/02/cronica-de-un-deterioro-educativo-en.html>
- Artiles, Leopoldo (2007). Apuntes y motivaciones para el movimiento socioeducativo. Anuario Pedagógico. Centro Cultural Poveda. Recuperado de https://www.google.com.do/search?q=APUNTES+Y+MOTIVACIONES+PARA+EL+MOVIMIENTO+SOCIOEDUCATIVO+Leopoldo+Artiles+Gil&oeq=APUNTES+Y+MOTIVACIONES+PARA+EL+MOVIMIENTO+SOCIOEDUCATIVO+Leopoldo+Artiles+Gil&aqs=chrome..69i57j104j4&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8#
- Berardi, Adrian (2010). "Cambio de época y movimientos sociales". Recuperado de <http://www.cetri.be/spip.php?article1955&lang=fr>
- Castells, Manuel (2012) "Redes de Indignación y Esperanza". Alianza Editorial, S. A, Madrid 2012. Printed in Spain.
- Calderón, Fernando. (2012). "América Latina y el Caribe: Tiempos de cambios. Nuevas consideraciones sociológicas sobre la Democracia y el Desarrollo". Primera edición, Buenos Aires. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 2012. Recuperado de [http://books.google.com.do/books?id=E29p9AtPkk0C&pg=PA174&lpg=PA174&dq=%E2%80%9Cgeneraci%C3%B3n+de+la+tecnosociabilidad%E2%80%9D+\(PNUD,+2009\).&source=bl&ots=KwvVLOilHv&sig=eFp7m5w51yIB6jwsppR2UpUvaPk&hl=es-419&sa=X&ei=DY0AVOfhNszwgtXr4HABw&ved=0CBIQ6AEwAA#v=onepage&q=%E2%80%9Cgeneraci%C3%B3n%20de%20la%20tecnosociabilidad%E2%80%9D%20\(PNUD%2C%202009\).&f=false](http://books.google.com.do/books?id=E29p9AtPkk0C&pg=PA174&lpg=PA174&dq=%E2%80%9Cgeneraci%C3%B3n+de+la+tecnosociabilidad%E2%80%9D+(PNUD,+2009).&source=bl&ots=KwvVLOilHv&sig=eFp7m5w51yIB6jwsppR2UpUvaPk&hl=es-419&sa=X&ei=DY0AVOfhNszwgtXr4HABw&ved=0CBIQ6AEwAA#v=onepage&q=%E2%80%9Cgeneraci%C3%B3n%20de%20la%20tecnosociabilidad%E2%80%9D%20(PNUD%2C%202009).&f=false)
- Calle, Ángel (2003). Los nuevos movimientos globales. En Papeles del Centro de Estudio sobre Identidad Colectiva (CEIC), No. 7. Universidad del país Vasco. Recuperado de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Los%20nuevos%20movimientos%20globales.pdf>
- Centro Bonó. Espacio de acción y reflexión. Pacto por una educación Digna. (Septiembre, 2013). Observatorio de Políticas Sociales. No. 26.
- Corporán, Juan. (2011). "La Vuelta a la participación política sin mediación

- partidaria". Documento borrador no publicado. Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo SJ.
- Coalición para una Educación Digna. Más calidad y mejor inversión. Recuperado de <http://educaciondigna.com/about/>
 - De Ugarte, David. "El poder de las redes". Recuperado de <http://books.google.com.do/books?id=ygHDcMI9-jQC&pg=PA5&dq=libro+el+poder+de+las+redes&hl=es&sa=X&ei=nrgpVIOcMMqJsQTbH4CoCA&ved=0CBsQ6wEwAA#v=onepage&q=libro%20el%20poder%20de%20las%20redes&f=false>
 - Desarrollo Municipal. Presentan campaña: "Donde están Mis Cuartos?" Recuperado de <http://www.desarrollomunicipal.org/presentan-campa%C2%BFdonde-estan-mis-cuartos%C2%A8/>
 - Fernández Sobrado, José, Antolín Iria, José. (2000). "Estructura organizativa de los nuevos movimientos sociales en el País Vasco: claves para su comprensión". Recuperado de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/diuris/My%20Documents/Downloads/25654-25673-1-PB.PDF>
 - Gonzales Quijano, Yves. (2011). Las Revueltas árabes en tiempo de transición digital. Mitos y realidades. Revista Nueva Sociedad No 235. Recuperado de [https://www.google.com.do/search?q=LA+ESTRUCTURA+DE+OPORTUNIDAD+POL%C3%8DTICA+Y+SU+IMPACTO+EN+EL+MOVIMIENTO+ESPA%C3%91OL+CONTRA+LA+GUERRA+\(2003-2004\)&oq=LA+ESTRUCTURA+DE+OPORTUNIDAD+POL%C3%8DTICA+Y+SU+IMPACTO+EN+EL+MOVIMIENTO+ESPA%C3%91OL+CONTRA+LA+GUERRA+\(2003-2004\)&aqs=chrome..69i57j69i64.680j0j9&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8#](https://www.google.com.do/search?q=LA+ESTRUCTURA+DE+OPORTUNIDAD+POL%C3%8DTICA+Y+SU+IMPACTO+EN+EL+MOVIMIENTO+ESPA%C3%91OL+CONTRA+LA+GUERRA+(2003-2004)&oq=LA+ESTRUCTURA+DE+OPORTUNIDAD+POL%C3%8DTICA+Y+SU+IMPACTO+EN+EL+MOVIMIENTO+ESPA%C3%91OL+CONTRA+LA+GUERRA+(2003-2004)&aqs=chrome..69i57j69i64.680j0j9&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8#)
 - Mercado Maldonado, Asael y Hernández Oliva, Alejandrina (2010). "El proceso de construcción de la identidad colectiva". Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, numero 53. Recuperado de http://convergencia.uaemex.mx/rev53/pdf/13_Asa%20Mercado%20Maldonado.pdf
 - Martí, Salvador (2004). "Los Movimientos Sociales en un Mundo Globalizado: Alguna novedad". Recuperado de <http://campus.usal.es/~acpa/sites/default/files/ALHMarti.pdf>
 - Manzano, Virginia (2004). "Movimiento social y protesta social desde una perspectiva antropológica". Neufeld, María Rosa (comp.) En Antropología Social y Política. Desigualdad y Acción Colectiva. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, marzo, pp. 45-60. Recuperado de <http://www.filo.uba.ar>

- Mc Adam, Doug; Tarrow, Sidney y Tilly, Charles, (2005). Dinámica de la contienda política. Hacer editorial.
- McAdam, Doug, McCarthy, J. D., M. (1999). "Movimientos Sociales: Perspectivas Comparadas". Madrid: Istmo, 1999.
- Riechmann, Jorge. y Fernández Buey, Francisco (1994). Redes que dan Libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Impreso en España.
- Tarrow, Sidney. (1997). *El Poder en Movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial S.A, Madrid, 1997. Printed en Spain.
- Tapia, Luis (2008). Política Salvaje. Argentina: CLACSO Y WALDHUTER. Coediciones La Paz. Recuperado <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/tapia/movsoc.pdf>
- León, O., Burch, S., Tamayo, E. (2005). Movimientos Sociales y Comunicación. Edición digital, recuperada http://alainet.org/publica/movcom/mov_soc_com.pdf
- Leon, Osvaldo; Burch, Sally y Tamayo, Eduardo, (2001). "Movimientos sociales en la Red". Agencia Latino Americana de Información.
- Resina, J. (2010). Ciberpolítica, redes sociales y nuevas movilizaciones en España: el impacto digital en los procesos de deliberación y participación ciudadana. Mediciones sociales No. 7. Recuperado en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mediars/MediacioneS7/resources/Indice-MS-7/Resina-de-la-Fuente,-J.-/143-164-Resina-de-la-Fuente.pdf>
- Sánchez Estelles, Isis. "La Estructura de Oportunidad Política y su Impacto en el Movimiento Español contra la Guerra (2003-2004)". Recuperado de [https://www.google.com.do/search?q=LA+ESTRUCTURA+DE+OPORTUNIDAD+POL%C3%8DTICA+Y+SU+IMPACTO+EN+EL+MOVIMIENTO+ESPA%C3%91OL+CONTRA+LA+GUERRA+\(2003-2004\)&oq=LA+ESTRUCTURA+DE+OPORTUNIDAD+POL%C3%8DTICA+Y+SU+IMPACTO+EN+EL+MOVIMIENTO+ESPA%C3%91OL+CONTRA+LA+GUERRA+\(2003-2004\)&aqs=chrome..69i57j69i64.680j0j9&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8#](https://www.google.com.do/search?q=LA+ESTRUCTURA+DE+OPORTUNIDAD+POL%C3%8DTICA+Y+SU+IMPACTO+EN+EL+MOVIMIENTO+ESPA%C3%91OL+CONTRA+LA+GUERRA+(2003-2004)&oq=LA+ESTRUCTURA+DE+OPORTUNIDAD+POL%C3%8DTICA+Y+SU+IMPACTO+EN+EL+MOVIMIENTO+ESPA%C3%91OL+CONTRA+LA+GUERRA+(2003-2004)&aqs=chrome..69i57j69i64.680j0j9&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8#)
- Scherer, Ilse. (2004). "Redes sociales y de movimientos en la sociedad de la información". Nueva Sociedad 196. Recuperado en [https://www.google.com.do/search?q=LA+ESTRUCTURA+DE+OPORTUNIDAD+POL%C3%8DTICA+Y+SU+IMPACTO+EN+EL+MOVIMIENTO+ESPA%C3%91OL+CONTRA+LA+GUERRA+\(2003-2004\)&oq=LA+ESTRUCTURA+DE+O](https://www.google.com.do/search?q=LA+ESTRUCTURA+DE+OPORTUNIDAD+POL%C3%8DTICA+Y+SU+IMPACTO+EN+EL+MOVIMIENTO+ESPA%C3%91OL+CONTRA+LA+GUERRA+(2003-2004)&oq=LA+ESTRUCTURA+DE+O)

PORTUNIDAD+POL%C3%8DTICA+Y+SU+IMPACTO+EN+EL+MOVIMIEN
O+ESPA%C3%91OL+CONTRA+LA+GUERRA+(2003-2004)&aqs=chrome..
69i57j69i64.680j0j9&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8#

- Vargas, José (2006). Nuevos movimientos sociales. Recuperado <http://democraciayterritorio.wordpress.com/2009/04/07/nuevos-movimientos-sociales/>

LAS PROTESTAS SOCIALES EN REPÚBLICA DOMINICANA DURANTE EL 2013

Dilenia Medina Pimentel

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el marco de la línea de la acción colectiva y la identificación de los diversos componentes que intervienen en la realización de la misma. El objetivo consistió en establecer la cantidad de protestas sociales en República Dominicana durante el año 2013, la información se obtuvo de los periódicos impresos y digitales, noticieros televisivos y videos. Se produjeron 945 protestas, el repertorio mostró formatos tradicionales y novedosos. Se observaron viejas y nuevas demandas y la emergencia de nuevos actores. Los trabajos acerca del tema en el país son escasos por lo que se consideró relevante, dar seguimiento a las protestas.

PALABRAS CLAVE: movimientos sociales, acción colectiva, protestas sociales, repertorio, demandas y actores involucrados.

ABSTRACT

This document forms part of the line of collective action and the identification of the various components involved in the making of it. The aim was to establish the number of social protests made in Dominican Republic in 2013, compiling relevant information from print and digital newspapers and TV news and videos. The following findings were found: the number of protests rose to 945, the repertoire, produced a number of traditional and innovative formats. Old and new demands were observed as well as the emergence of new actors in collective action. Given that the production of work and research about the subject is scarce it was considered relevant to monitor the

protests.

KEYWORDS: social movements, social protest, collective action, repertoire, demands and actors involved.

INTRODUCCIÓN

En el año 2012, Fernando Calderón de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en un artículo publicado por la Revista de la CEPAL, incluyó a la República Dominicana en conjunto con Chile y Venezuela entre los países con mayor grado de conflictividad. Dato que confirma la relevancia de la observación de la protesta social como expresión del conflicto en el país.

En la realización de este breve análisis se ha tomado en cuenta el marco conceptual que los cientistas sociales que han estudiado la protesta social a lo largo de varias décadas, así como la observación de la diversidad de las cuestiones envueltas en las manifestaciones y las formas en que se efectúan (Medina, 2010). Para tal fin, se ha prestado atención a las variables que intervienen en el fenómeno: el número de las protestas, la cantidad efectuada durante cada mes, su distribución por provincias, el repertorio y su diversidad, el tipo de demanda, los actores involucrados y la tipología del conflicto.

La PS presenta una expresión no lineal que es una de sus características, lo cierto es que obedece a la dinámica social que origina nuevas formas de resistencia, simbologías novedosas y fomenta la aparición de nuevos actores.

Las fuentes utilizadas en la elaboración del trabajo han sido los periódicos digitales e impresos, tanto del Distrito Nacional como de las provincias.

LA ACCIÓN COLECTIVA, LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y LAS PROTESTAS SOCIALES

Los conceptos acción colectiva (AC), movimiento social (MS) y protesta social (PS) constituyen un tema de gran interés entre los cientistas sociales, obteniendo gran relevancia en la sociología y en la psicología social y política en los últimos años. Sin embargo, existen diversas conceptualizaciones acerca de estos términos, y ante las mismas se observa que la línea que establece

cuando se habla de uno u otro está desdibujada.

Scribano (2005) establece las diferencias entre AC, MS y PS, e indica que la teoría de la AC es una gran “teoría cobertura”, es decir, la sombrilla bajo la cual se cubren, los grupos que articulan el conflicto a través de la movilización para exigir sus demandas y supone que existe un “en contra de”. En tanto los MS componen formas de acción colectiva que implican metas, recursos e identidad, las PS significan la expresión de un acontecimiento visible, caracterizado por la espontaneidad y/o militancia y carente de organización, con propósitos específicos, aun cuando carezca de recursos. Sin embargo, se presume que detrás de los episodios existe la posibilidad de la participación, en algunos casos del elemento político. Empero, observaciones anteriores de la PS en el país, permiten referirse en el caso dominicano a protestas coyunturales y protestas continuas en el tiempo.

En este trabajo se asume la acción colectiva, como una de las formas en las que los sectores poblacionales que sienten vulnerados sus derechos requieren soluciones/alternativas a demandas cuya problemática es creada por necesidades insatisfechas y su dinámica obedece al momento, coyuntura o espontaneidad. (Medina, 2010).

En definitiva, la acción colectiva irrumpe en el contexto social, generada por detonadores de tensión fruto de la conflictividad social, provocando desequilibrios en el sistema social. No obstante, Melucci (1999) amplía el concepto argumentando: “... la acción colectiva es considerada resultado de intenciones, recursos y límites, con una orientación construida por medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones”.

Sin embargo Millán hace referencia al término agregando el calificativo de contenciosa conceptualizando del modo siguiente:

La acción colectiva contenciosa es una noción que intenta conceptualizar las acciones que llevan adelante grupos no institucionalizados de personas frente a otros conjuntos humanos que suelen ser autoridades. Estas acciones se desarrollan con la intención de satisfacer demandas y/o derechos (2011).

El abordaje del concepto de MS transporta al rol de los partidos políticos en el proceso democrático. Hay que hacer referencia a la crisis de los partidos políticos en América Latina y, consecuentemente, la crisis de representación que ha provocado que la participación de los actores se derivara hacia marcos de acción fuera de los canales institucionales como los movimientos sociales, la protesta social u otro tipo de organización. Al referirse a los prime-

ros, Jelin expresa:

Los movimientos sociales son aquellas acciones colectivas con alta participación de base que utilizan canales no institucionalizados y que, al mismo tiempo que van elaborando sus demandas, van encontrando formas de acción para expresarlas y se van constituyendo en sujetos colectivos, es decir, reconociéndose como grupo o categoría social (Jelin, 1986).

En la cita anterior se revela que la autora asume el movimiento social como acción colectiva, como forma de movilización social, donde la identidad juega un rol fundamental, al constituirse los individuos como sujetos colectivos con una participación individual en los procesos de demandas de derechos fundamentales.

Para Manzano desde la perspectiva antropológica:

El concepto de movimiento social alude a formas de movilización social que expresan diversos temas, entre otros, el ecologismo, el pacifismo y el feminismo. De este modo, en términos de convocatoria, los movimientos sociales serían comparativamente más amplios que el movimiento sindical centrado en temas que intervienen vinculados con las condiciones materiales de vida. (2004).

No obstante, la autora no alude a los movimientos campesinos e indigenistas surgidos durante finales del S XX que son relevantes desde una mirada de América Latina, específicamente el alzamiento de los indígenas de Chiapas, el Movimiento de los sin Tierra y los campesinos de Ecuador y Bolivia, considerados nuevos movimientos sociales (NMS) (Giarracca, 2002). En tal sentido, Melucci (1999) habla de nuevos movimientos sociales (NMS), refiriéndose a una serie de formatos de acción colectiva que establecen diferencias con los movimientos tradicionales, fundamentados en las desigualdades de clases que constituyeron el panorama del conflicto social en Europa y Estados Unidos, desde la Revolución Industrial hasta después de la Segunda Gran Guerra.

Al referirse a las diferencias entre los conceptos movimiento social y protesta social Manzano (2004) parafraseando a Schuster y Pereyra, (2001); Schuster y Scribano, (2001) explica:

...la protesta social ha sido definida como una forma de acción colectiva de carácter contencioso e intencional que adquiere visibilidad pública

y que se orienta al sostenimiento de demandas, centralmente, frente al Estado. Esta línea plantea la relevancia del concepto de protesta social para describir y conceptuar la movilización contemporánea frente a la noción de movimiento social.

De su lado, respecto a la PS Rizzo argumenta:

La protesta social se expresa a través de una escenificación de espacio público y adquiere un carácter disruptivo al entrar en conflicto con las prácticas cotidianas, con el resto de la sociedad, en razón de dos usos diferentes de un espacio común. (Rizzo, 2007, p. 1).

Las manifestaciones expresan la decepción de los actores a causa del descontento que provoca la exclusión social y la insatisfacción; su intensidad se incrementa en la medida en que aumenta la deuda social acumulada y en algunos casos son permeadas por la violencia. Referente a la exclusión social y las tensiones derivadas de ella, Scribano (2009) vincula el proceso de exclusión social y la violencia al afirmar: "La profundización de los procesos de expulsión social, el aumento de las tensiones en las relaciones interpersonales y las complejas consecuencias de una muy larga des-institucionalización, permite observar un conjunto de episodios de protestas caracterizado por la «bronca»...".

TOTAL DE PROTESTAS SOCIALES EN REPÚBLICA DOMINICANA

Los problemas estructurales y coyunturales y su no resolución son característicos de países como República Dominicana (Nardaccione, 2005), estos problemas produjeron 945 protestas sociales.

Distribución de las protestas sociales por provincia

Las protestas durante 2013, al igual que el año anterior, se desarrollaron tanto en áreas urbanas como rurales observando el fenómeno de su extensión en barrios, comunidades, parajes, distritos municipales, municipios y provincias. Empero, en el estudio solo se tomaron en cuenta las provincias, por la amplitud que implica el nivel de detalle.

La distribución de las protestas sociales por provincia muestra que el Distrito Nacional mantiene la primacía con 250 movilizaciones (26.46 %). Santiago se ubicó en la segunda posición con 119 (12.59 %). En tercer lugar se colocó Santo Domingo con 87 (9.21 %). El cuarto lugar correspondió a Barahona con 55 (5.82 %). Le siguen las provincias Duarte y San Cristóbal con 42 (4.44 %) y 41 (4.34) respectivamente. En Espaillat se produjeron 33 (3.49 %), y en las demarcaciones de Dajabón y Monseñor Nouel 31 (3.28 %) en c/u. En tanto en La Vega ocurrieron 30 (3.17 %) manifestaciones. A partir de esta provincia las protestas fueron disminuyendo como se observa en el Cuadro No 1.

Cuadro No 1
Número de protestas sociales por provincia durante 2013

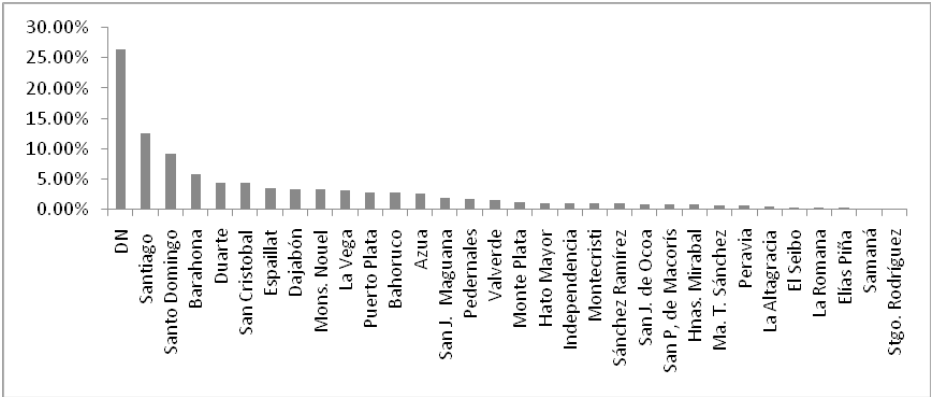
Provincia	No.
Distrito Nacional	250
Santiago	119
Santo Domingo	87
Barahona	55
Duarte	42
San Cristóbal	41
Espaillat	33
Dajabón	31
Monseñor Nouel	31
La Vega	30
Puerto Plata	27
Bahoruco	26
Azua	24
San Juan de la Maguana	18
Pedernales	16
Valverde	15
Monte Plata	11
Hato Mayor	10
Independencia	10
Montecristi	10
Sánchez Ramírez	10
San José de Ocoa	8

San Pedro de Macorís	8
Hermanas Mirabal	7
María Trinidad Sánchez	6
Peravia	6
La Altagracia	4
El Seibo	3
La Romana	3
Elías Piña	2
Samaná	1
Santiago Rodríguez	1
Total	945

Fuente: OPD-Funglode, 2014

Sin embargo, es relevante que las tres primeras demarcaciones totalizaron 456 protestas, significando el 48.26 % del total, casi la mitad de las protestas efectuadas Si se suman las ocurridas en Barahona ascenderían a 511, elevándose el porcentaje a 54.08.

Gráfico No 1
Porcentaje de las protestas sociales por provincia durante 2013



Fuente: OPD-Funglode, 2014

Número de protestas sociales por mes

El desglose de las protestas por mes indica que el pico más alto ocurrió en septiembre con 127 (13.44 %). En octubre se efectuaron 112 (11.85 %), en noviembre las movilizaciones ascendieron a 95 (10.95 %). En abril tuvieron lugar 91 (9.63 %), en febrero 84 (8.89 %), el mes de agosto presentó 82 (8.68 %). En mayo se realizaron 79 (8.36 %). Las protestas sociales disminuyeron a partir de este mes, siendo enero el que presentó la menor cantidad con 32 (3.39 %).

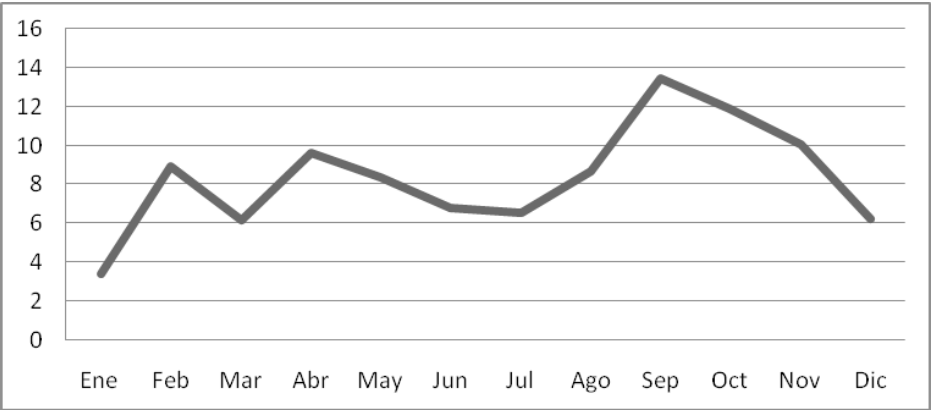
Cuadro No 2
Número de protestas sociales por mes durante 2013

Mes	No
Enero	32
Febrero	84
Marzo	58
Abril	91
Mayo	79
Junio	64
Julio	62
Agosto	82
Septiembre	127
Octubre	112
Noviembre	95
Diciembre	59
Total	945

Fuente: OPD-Funglode, 2014.

El Cuadro No 2 muestra que de los 12 meses, nueve meses ocurrieron más de 50 protestas, cuatro presentaron más de 75 y dos superaron la cantidad de 100. En el Gráfico No. 2 se muestra la fluctuación mensual de las manifestaciones en porcentajes.

Gráfico No 2
Fluctuación de las protestas sociales por mes durante 2014



Fuente: OPD- Funglode, 2014.

REPERTORIO DE LAS PROTESTAS SOCIALES

El concepto de repertorio se define como el conjunto de los diferentes formatos en que manifiestan las protestas; “es la expresión de la acción colectiva contenciosa que desborda y desafía los marcos de acción institucional de lo político y lo social representada en las democracias por los partidos políticos y el voto electoral” (Medina, 2011).

El Cuadro No 3 presenta el repertorio registrado durante 2013, constituido por 13 categorías que sumaron 1039. La mayor cantidad de movilizaciones se mostró en la categoría *paro de actividades* con un total de 216 (20.79 %) que incluyeron paros de docencia, comerciales, del sector salud y de empleados. Los piquetes fueron 207 (19.92 %).

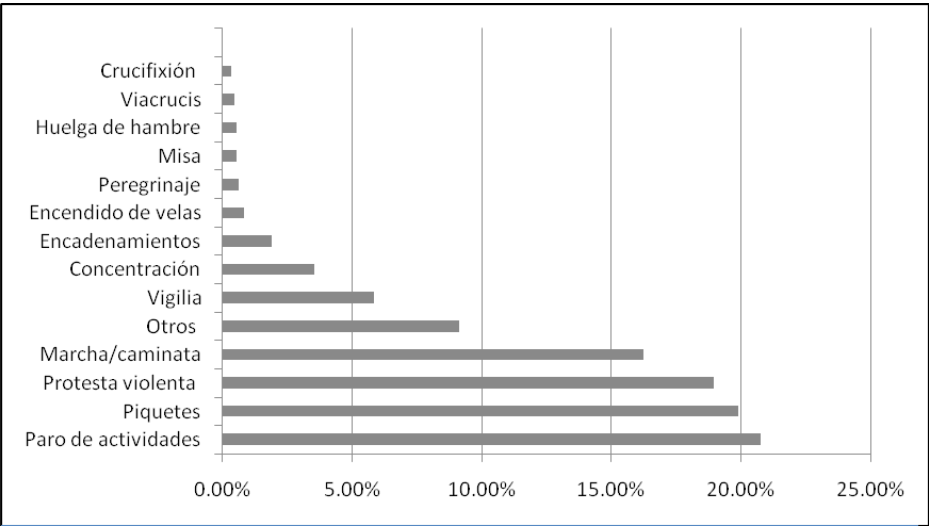
Cuadro No 3
Repertorio de protestas sociales durante 2013

Paro de actividades	216
Piquetes	207
Protesta violenta	197
Marcha/caminata	169
Otros	95
Vigilia	61
Concentración	37
Encadenamientos	20
Encendido de velas	9
Peregrinaje	7
Misa	6
Huelga de hambre	6
Viacrucis	5
Crucifixión	4
Total	1039

Fuente: OPD- Funglode, 2014

Luego, siguen las *protestas violentas* con 197 (18.96 %) caracterizadas por la quema de neumáticos, regada de basura, pedreas, obstaculización de vías y enfrentamientos entre manifestantes y policías. Después se ubican las *marchas/caminatas* con 169 (16.27 %). No obstante, hay que destacar que la categoría *otros* registraron 95 (9.14 %) y donde se presenta su diversidad. Los porcentajes se presentan en el Gráfico No 3.

Gráfico No 3
Formatos del repertorio en porcentajes durante 2013



Fuente: OPD-Funglode, 2014

Es destacable que las primeras cuatro categorías totalizaron 789 manifestaciones, es decir, el 75.94% del total de las protestas.

CONFLICTO: TIPOLOGÍA

Las divergencias entre sectores sociales opuestos generan conflictos en el tejido social con los consecuentes desafíos que originan las protestas. En tal fin, Fisas define el término como (1987): “Un conflicto es la oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de valores mutuamente incompatibles” (p. 166). De esta cita se infiere que la participación de los actores involucrados en las protestas en la toma de decisiones los actores su participación es exigua, por no decir nula. Esto significa que la protesta social es uno de los instrumentos fundamentales para exigir sus derechos.

En la elaboración de la Tabla No 1 se colocaron los principales conflictos,

observando que la mayor conflictividad se situó en las áreas laborales y sectoriales. La diversificación del conflicto se ubicó en el renglón “Otros”.

Tabla No.1
Tipología de conflicto 2013

Sectoriales	Laborales	Socio-ambientales	Legales	Otros
Obras de infraestructura Energía eléctrica Agua potable y alcantarillado Recogida de basura A favor de la construcción de la III línea del Metro	Aumento salarial Pago salarios atrasados Pago pensiones Nombramiento de profesores y enfermeras Contra cancelación de empleados Pago de incentivos	Loma Miranda Barrick Gold Contaminación ambiental Contaminación por ruido	Bahía de Las Águilas Modificaciones de leyes y contratos Solicitud de justicia por muerte Creación de distritos municipales Malversación de fondos municipales En defensa de la Ley 28-01 de incentivo a las empresas que se instalen en la frontera.	Contra la corrupción Contra la violencia y la criminalidad Por la libertad de expresión Reclamo a la JCE para que otorgue documentos de identidad que los acredite como dominicanos.

Fuente: Elaborada en base a la tipología establecida por De la Cuadra. OPD/Funglode, 2014.

DEMANDAS POR TIPO

Los cientistas sociales han abordado el tema de la demanda social, sus causas y consecuencias. Las necesidades insatisfechas de la población dan por resultado conflictos que se expresan mediante las demandas sociales. Respecto al punto Anguiano de Campero (1999) explica de manera simple: “(...) la forma más simple de enunciar el significado de la demanda, de cualquier demanda, es sin duda, concebirla como expresión (súplica, pedido, rogatoria) de una necesidad, de un deseo o apetencia”.

Scribano (2009) define el término: “(...) dichas demandas se refieren y «na-

rran» un conjunto de *ausencias, síntomas y mensajes* asociados a las redes conflictuales que las producen y a una especial topografía de lo social generada en los procesos de estructuración capitalistas” (p. 110).

En ambas citas se observa que Anguiano de Campero enuncia una simple definición del término demanda, en tanto Scribano lo vincula con las estructuras sociales y económicas que dan lugar a los conflictos que inciden en lo político.

Para Max-Neef (1998) el concepto demanda social es la falta de solución a las necesidades de la población y establece la diferencia entre necesidades y satisfactores. Plantea que:

Las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables. Segundo: Las necesidades humanas fundamentales... son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos. Lo que cambia, a través del tiempo y de las culturas, es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades (p 42).

El aumento y la intensidad de las protestas durante 2013 fueron fruto de demandas insatisfechas. Al igual que en años anteriores, en el periodo observado las principales demandas que se colocaron en las primeras posiciones fueron: obras de infraestructura, energía eléctrica, aumento salarial y agua potable.

Cuadro No 4
Frecuencia de demandas por tipo

Infraestructura	328
Otros	164
Aumento de salarios	97
Energía eléctrica	97
Agua potable	67
Barrick Gold/loma Miranda	56
Modificaciones de leyes y contratos	26
Contra la DNCD y Policía Nacional	24
Solicitud de justicia por muerte	22
Prestaciones laborales/atrasos de pagos /pensiones	20
En contra de la corrupción	13

Contra la violencia y la criminalidad	11
En contra y favor de Leonel Fernández	8
Contra cancelación de empleados	8
Bahía de las Águilas	6
Por la creación de distritos municipales	4
Total	951

Fuente: OPD-Funglode, 2014.

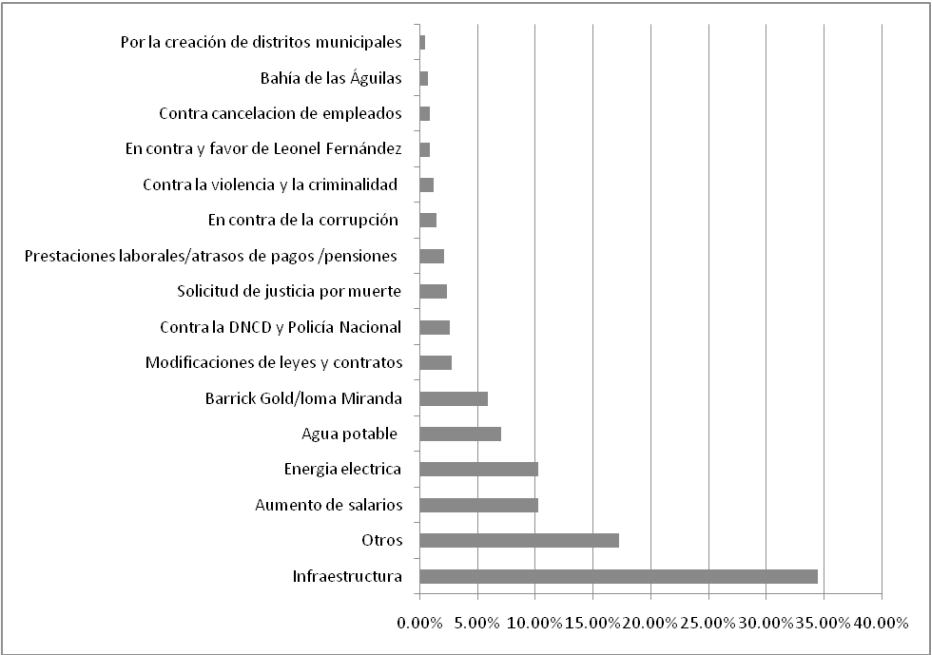
Al desglosar los datos los reclamos se enfocaron en obras de *infraestructura* con 328 (34.49 %) categoría que abarca una gran diversidad solicitando construcción y/o reparación: calles, aceras, carreteras, puentes, escuelas, centros de salud, alcantarillado, entre otras. El tercer lugar lo ocupó el renglón *aumento salarial* con 164 (17.25 %). La cuarta posición le correspondió a energía eléctrica con 97 (10.20 % enfatizando en: el servicio 24 horas, mejoría y contra las altas tarifas. El agua potable se ubicó en el cuarto puesto con 67 (7.05 %). (Ver Cuadro No. 4). Se observa que las principales demandas se centraron en estas tres categorías sumando 522 demandas (61.94 %).

El renglón *otras* alcanzó 164 (17.25 %) colocándose en segundo lugar, es decir por encima de las tres categorías que le siguen. La diversidad de reclamos origina nuevas motivaciones para exigir, generando nuevos actores demandantes con miras al ejercicio de sus derechos, sobre todo aquellos vinculados con los principales renglones. Así en la medida de sus exigencias y el conocimiento de sus derechos se establecería el camino para su empoderamiento como ciudadanos.

Algunas de las demandas exigidas son: mejoría de las condiciones de un vertedero; contra: la contaminación ambiental, los desalojos de buhoneros y velocidad de tránsito de volquetas entre otras.

Le siguen las demandas en contra y a favor de la explotación de loma Miranda y el contrato de Barrick Gold con 56 (5.89 %), a partir de esta categoría las demandas van disminuyendo. El Gráfico No. 4 presenta los porcentajes atribuidos a cada categoría.

Gráfico No 4
Porcentaje de demandas por tipo



Fuente: OPD-Funglode, 2014

ACTORES INVOLUCRADOS

Las divergencias entre sectores sociales opuestos generan conflictos en el tejido social con los consecuentes desafíos que originan las protestas. En tal fin, Fisas define el término como (1987): “Un conflicto es la oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de valores mutuamente incompatibles” (p. 166). Esta definición permite insistir en los actores involucrados en las protestas y observar que su participación es escasa o irrelevante en los procesos de toma de decisión. Desde esa perspectiva, la protesta social queda como el mecanismo a través del cual exigen sus derechos.

El actor social demandante puede ser tanto un sujeto individual como colectivo. En el caso del primero aun cuando la acción sea individual puede

incidir en la colectividad, la cual apoya su acción.

Hay que destacar que las transformaciones originadas en las últimas décadas en los contextos socioeconómicos políticos y culturales han generado nuevos problemas que implican nuevas demandas y por tanto, el surgimiento de nuevos actores con nuevos repertorios.

Con relación a la participación de los actores como sujetos sociales Alzate argumenta:

La acción colectiva no está determinada por un amplio nivel de representatividad: se refiere a eventos que pueden ser protagonizados por un solo actor social y en coyunturas específicas sin que esto quiera decir que son eventos espontáneos o involuntarios. (1998).

Cuadro No. 5
Participación de los actores demandantes en las protestas por categoría

Actores demandantes	No.	%
Residentes	322	31.11%
Otros	201	19.42%
FALP, FSA y otras organizaciones populares/comunitarias	139	12.43%
ADP	55	5.31%
Juntas de vecinos	54	5.22%
Choferes	48	4.64%
CMD	46	4.44%
Enfermeras	43	4.15%
Estudiantes	40	3.86%

Estudiantes universitarios	29	2.80%
Organizaciones campesinas/agricultores	27	2.61%
Familiares por justicia	24	2.32%
Religiosos	23	2.22%
Descendientes y nacionales haitianos	23	2.22%
Organizaciones movimientistas	17	1.64%
Peregrinos	10	0.97%
Jueces, fiscales y abogados	10	0.97%
Ingenieros	8	0.77%
Jubilados y pensionados	6	0.58%
Total	1035	100.00%

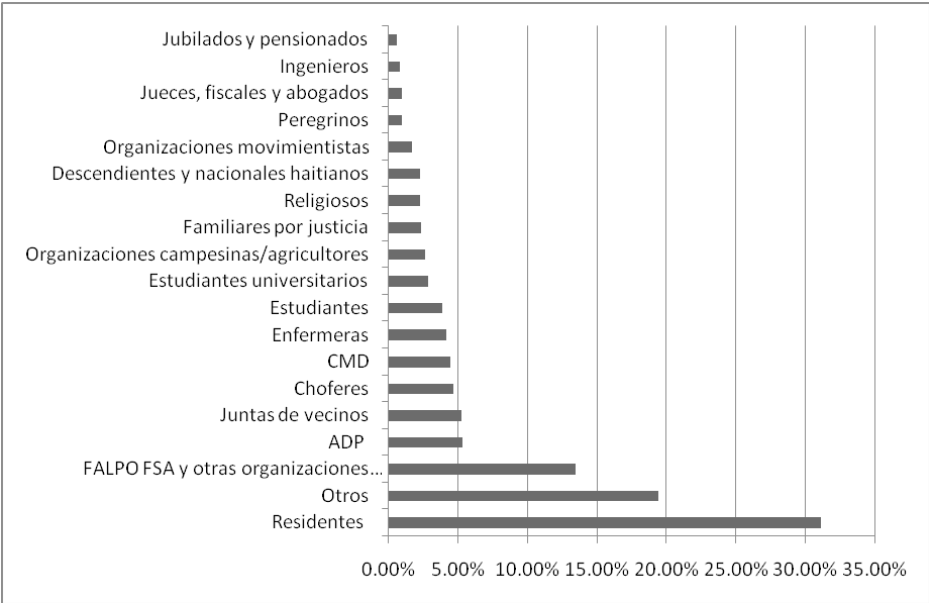
Fuente: OPD-Funglode, 2014

En este caso se refiere a los actores involucrados en la protesta social para lo cual se abordan los actores demandantes desde su participación en las protestas sociales efectuadas en el país. Para ello se elaboró una clasificación que estableció 18 renglones distribuidos en 2035 participaciones. Se reseñan brevemente algunos de los actores demandados.

Los actores que mayor participación tuvieron en las protestas fueron los *residentes* de barrios, comunidades y municipios movilizándose en 322 ocasiones (31.11 %). Llama la atención que la categoría *otros*. En tercer lugar se manifestaron actores ligados al *Frente Amplio de Lucha Popular (FALPO)*,

Foro Social Alternativo (FSA), organizaciones populares y comunitarias con 139 (12.43 %). La movilización de la *Asociación Dominicana de Profesores (ADP)* y *las juntas de vecinos* fue de 55 y 54 (5.31 % y 5.22%) respectivamente. Los choferes participaron 48 veces (4.64 %). El *Colegio Médico Dominicano (CMD)* protestó en 46 ocasiones. En tanto las *enfermeras* lo hicieron en 43 momentos (4.15 %).

Gráfico No 5
Porcentaje de movilización de los actores demandantes



Fuente: OPD-Funglode, 2014.

Otro elemento a destacar es la participación de los estudiantes de liceos ascendente a 40 (3.86 %) que supero la de los estudiantes universitarios con 29 (2.80 %)

Los actores demandados se resumen en Poder Ejecutivo, ministerios de Estado, Congreso Nacional, Poder Judicial, gobernaciones provinciales, ayuntamientos instituciones descentralizadas y el PNUD (organismo internacional). Además de instituciones privadas y el empresariado.

CONSIDERACIONES FINALES

La observación de las protestas sociales realizadas en 2011 posibilitó recopilar información acerca del número total registrado y su distribución por, provincias y por mes, tipo de demanda, repertorio, y actores involucrados.

De las 945 protestas sociales realizadas en Republica Dominicana, al igual que en años anteriores, el Distrito Nacional mantuvo la primacía, siguiéndole Santiago, Santo Domingo y Barahona. Asimismo, la mayor cantidad de protestas durante 2013 ocurrieron en el mes de septiembre, y en enero se produjo el menor número.

Un elemento importante es la apropiación del espacio público como calles, carreteras, autopistas y ocupación de oficinas gubernamentales. Otro factor observado en estudios anteriores consiste en el cambio de territorio en el Distrito Nacional: de barrios populares (zona norte) a áreas de clase media y alta. Después del Distrito Nacional la tradición organizacional de grupos populares en las provincias Santiago, Barahona, Duarte y Hermanas Mirabal provocó la mayor cantidad de protestas En otras demarcaciones se observa un elevado nivel de fragmentación y poca duración de las manifestaciones.

Se generan nuevos formatos de repertorio como las misas, aunque los tradicionales se manifiestan en mayor número por ejemplo, la protesta violenta con quema de neumáticos, lanzamiento de piedras y palos, rotura de cristales y en algunos casos que ocupa el tercer lugar, precedido por paro de actividades y piquetes.

Respecto al conflicto, los principales se observaron en ámbitos laborales y sectoriales. No obstante, llama la atención que el renglón “Otros” asumió la diversificación del conflicto.

Una característica de la protesta social es su heterogeneidad por la diversidad de las demandas, mayormente viejas, fruto de desequilibrios estructurales, realizadas por obras de infraestructura, aumento salarial, energía eléctrica y agua potable. Asimismo, los nuevos reclamos por la modificación de leyes, a favor y en contra la explotación de loma Miranda y la modificación del contrato de la Falconbridge. Estas dos últimas agruparon diversas organizaciones y sectores del país, sobre todo las provincias de La Vega y Monseñor Nouel.

La emergencia de nuevos actores demandantes se muestra con la participación de movilizaciones de estudiantes de media, agricultores y campesinos, jueces y fiscales, jóvenes de clase media y familiares de asesinados exigiendo justicia La composición de actores demandados varía desde fun-

cionarios gubernamentales tanto centralizados como descentralizados, Poder Judicial y Poder Ejecutivo, así como empresarios. Un aspecto a destacar es el incremento de actores individuales demandantes en las protestas.

En definitiva, la protesta social es uno de los mecanismos de participación de los ciudadanos para exigir el cumplimiento de demandas insatisfechas con la finalidad de buscar soluciones/alternativas a los problemas coyunturales y estructurales y poder incidir en las estructuras estatales y las políticas públicas en búsqueda del bien común y el mal menor.

REFERENCIAS

- Alonso, Luis Enrique (2012) "Crisis, indignación ciudadana y movimientos sociales". *Economistas sin fronteras. Dossier nº 6*, septiembre. Recuperado de www.ecosfron.org.
- Alzate Zuluaga, Mary Luz (2008). "Esbozo teórico de la acción política colectiva. Experiencias colectivas alternativas frente a las relaciones hegemónicas de dominación". En *Investigación y desarrollo*, Vol. 16, Nº 2. Recuperado de <http://ciruelo.uninorte.edu.co>
- Calderón, Fernando. (Coor.) (2012) "La protesta social en América Latina". *Cuaderno de Prospectiva Política 1*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- ----- (2012). "Diez tesis sobre el conflicto social en América Latina". Revista CEPAL (107). Recuperado de <http://www.eclac.org>
- Delgado Salazar, Ricardo (2007) "Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía". *Universitas Humanística* Vol. 64, no. 64 julio-diciembre, pp: 41-66, Bogotá – Colombia. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/universitas/64/delgado.pdf
- De la Cuadra, Fernando. (2009). *Movimientos sociales, protestas y democracia*. Centro Tricontinental, CETRI. Recuperado de <http://www.cetri.be>
- Della Porta, Donatella y Diani, Mario (2012) *Los movimientos sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid: Editorial Complutense.
- (2011) "Formas de acción, repertorios y protestas". En *Los movimientos sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)/ Universidad Complutense de Madrid.
- Di Cione, Vicente. (1994) "Movimientos sociales y movilización social. Aproximación al estudio de los movimientos sociales desde la perspectiva de la intervención social". *Cuadernos de UNCPBA-FCH, Serie Apuntes*, pp. 1-27.
- Fisas, Vicenç. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Lerna.
- Giarracca, Norma. (2002). "Movimientos sociales y protestas en los mundos rurales latinoamericanos: nuevos escenarios y nuevos enfoques". *Sociologías*, Porto Alegre, año 4, no 8, jul/dez 2002, p 246-264. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819566011>
- Gohn, Maria da Gloria. (2007) *Teorias dos movimentos sociais. Paradig-*

- mas clásico y contemporáneos*. 6ª Ed. 2007. São Paulo: Edições Loyola.
- Grabendorff, Wolf. (1982). "Tipología y potencial de conflictos en América Latina". En *Nueva Sociedad*, No. 59, pp. 39-46. Recuperado de <http://www.nuso.org>
 - Jelin, Elizabeth. (1986) "Otros silencios, otras voces: el tiempo de la democratización en la Argentina". *Movimientos sociales y cambio social. Definiciones, teorías y enfoques*. (En: F. Calderón Gutiérrez (comp.)). Buenos Aires: CLACSO. UNU. IISUNAM. Recuperado de <http://ctinobar.webs.ull.es/1docencia/Cambio%20Social/22.%20MOVIMIENTOS%20SOCIALES.pdf>
 - Laraña Rodríguez-Cabello, Enrique (1999) *La construcción de los movimientos sociales*. Barcelona: Alianza Editorial.
 - Magrini, Ana Lucía. (2010) "La efervescencia de la protesta social. De luchas, demandas, narrativas y estéticas populares". *Pretextos*, octubre. Colombia. Recuperado de www.fesmedia-latin-america.org
 - Manzano, Virginia. (2004) "Movimiento social y protesta social desde una perspectiva antropológica". Neufeld, María Rosa (comp.) En *Antropología Social y Política. Desigualdad y Acción Colectiva*. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, marzo, pp. 45-60. Recuperado de <http://www.filo.uba.ar>
 - Medina Pimentel, Dilenia. (2012) "Las protestas sociales en República Dominicana 2010". *Cuadernos del OPD. Serie Sociedad Civil No. 3*. RD: Serigraf.
 - _____ (2010). *Movimiento social: Entre demandas, conflicto social y protestas. El caso de República Dominicana*. Santo Domingo: Observatorio Político Dominicano (OPD-FUNGLODE).
 - Melucci, Alberto. (1999) "Acción colectiva, vida cotidiana y democracia". *Sociología*. p 25-54. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. Recuperado de <http://aleph.academica.mx/jspui/handle/56789/24352>
 - Millán, Mariano. (2011). "Las formulaciones sobre acción colectiva y movimientos sociales como elementos teóricos para la investigación del movimiento estudiantil argentino de los 60 y 70". En *Conflicto social*, Año 4, N° 5. Recuperado de <http://webiigg.sociales.uba.ar>
 - García Montes, Néstor. (2013). Aproximación teórica al estudio de la acción colectiva de protesta y los movimientos sociales. Madrid Recuperado de http://www.redcimas.org/wordpress/wpcontent/uploads/2013/03/t_

[aproximacion_teorica_mmss_garcia.pdf](#)

- Revilla Blanco, Marisa. (2010) América Latina y los movimientos sociales: el presente de la "rebelión del coro". *Nueva Sociedad*/No 227, mayo-junio. Recuperado de www.nuso.org
- Rizzo, Adriana. (2007). *Tiempos en conflicto: La protesta social en los noticieros televisivos*. II Congreso Internacional y VII Nacional de la Asociación Argentina de Semiótica. Recuperado de <http://www.bdp.org.ar>
- Schuster, Federico L.. (2005). "Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva". En Schuster, F., Naishtat, F., Nardacchione, G. y Pereyra, S. (Comps). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo
- Scribano, Adrián. (2009). "Acciones colectivas, movimientos y protesta social: preguntas y desafíos". En *Conflicto Social*, Año 2, N° 1. Recuperado de <http://webiigg.sociales.uba.ar>
- Tarrow, Sidney. (2004) *El Poder en movimiento*. Madrid: Alianza.
- Tilly, Charles y Wood, Lesley (2010) *Los movimientos sociales 1768-2008*. Barcelona: Crítica.

PLANIFICACIÓN Y ACCIÓN DEL CAPITAL INGLÉS PARA LA GESTACIÓN Y CONTROL DEL CIRCUITO FRUTÍCOLA EN EL ALTO VALLE DE RÍO NEGRO

Jorge Andrés Vera
Martín Alejandro Ferreyra

RESUMEN

El presente trabajo analiza el accionar de los capitales ingleses, en la planificación estratégica y ejecución de actividades productivas en el Alto Valle del Río Negro (Argentina), a principios del siglo XX. Este comportamiento permitió estructurar tres ejes básicos para la construcción del circuito productivo frutícola en la región: la participación en la asignación y división del territorio por medio de la empresa Tierras del Sud; las obras ferroviarias para el transporte de stocks hacia los principales puertos, realizada por Ferrocarril Sud; y la creación de la compañía comercializadora Argentine Fruit Distributors, monopolio para la salida de los productos a los mercados mundiales.

PALABRAS CLAVE: Circuito Productivo, Régimen de acumulación y regulación del capital, Desarrollo.

ABSTRAC

The current paper analyzes the effect of British capitals on the strategic planning and the performance of production activities at the Alto Valle of Río Negro (Argentina), at the beginning of the XX century. This behavior gave way to three basic cornerstones upon which the fruit production circuit of the region was developed: the participation in the division and allocation of land through the Company Tierras del Sud; the railway construction work to transport stocks to the main ports carried out by Ferrocarril Sud; and the creation of the trading company Argentine Fruit Distributors, a monopoly exporting company that brings products to the global markets.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo analiza el accionar de los capitales ingleses en la planificación estratégica y la consiguiente ejecución de acciones en el Alto Valle del Río Negro (Argentina), tendientes a la construcción de un circuito productivo novedoso para la zona a principios del siglo XX. Este encadenamiento de hechos permitió estructurar tres ejes fundamentales para la óptima producción de peras y manzanas: en primer lugar la participación en la asignación y división del territorio por medio de la empresa Tierras del Sud, en segundo lugar las obras ferroviarias necesarias para el transporte de stocks hacia los principales puertos, realizada por la empresa Ferrocarril Sud y en tercer lugar la creación de una comercializadora denominada Argentine Fruit Distributors (AFD) de carácter monopólico para la salida de los productos a los principales mercados mundiales.

Los objetivos planteados en este trabajo se centraron en describir las características de la estructura institucional del circuito y dilucidar -a partir del análisis- las estrategias del capital inglés- las consecuencias en el territorio provincial, entendido a este como una institución (espacio de disputa) adicional a las estudiadas por la escuela de la regulación parisina. Esta concepción teórica posibilitó observar qué factores ordenaron la cadena de valor en ese momento histórico y como se transformaron en ganadores o perdedores los agentes socio-económicos intervinientes, a partir de las distintas formas de apropiación-uso del espacio y de sus recursos.

Para la realización de los objetivos descriptos se utilizaron herramientas teóricas propias de la Escuela de la Regulación Francesa y otras referidas al estudio de las cadenas de valor en la teorización de Alejandro Rofman (1999). A su vez, se procedió a la búsqueda de bibliografía específica del tema y fuentes estadísticas relacionadas a aspectos económicos, sociales y geopolíticos.

MARCO TEÓRICO

El presente trabajo considera en su marco teórico que un circuito productivo evoluciona en función de la dinámica de los modos de acumulación y regulación a nivel nacional, la realidad local puede ser más similar a la dinámica macro, entonces decimos que estamos en presencia de acople institucional, o puede regular la distribución de los excedentes con normas (criterios) dife-

rentes a lo que sucede en el modelo de acumulación nacional, y decimos que se evidencia un desacople.

El modo de regulación implica mantener un proceso de acumulación del capital dentro de los límites compatibles con la cohesión social. Esto implica la aceptación de una distribución desigual de excedentes económicos, que siempre beneficia a algunos agentes en detrimento de otros. En este sentido, un modo de regulación debe asegurar la compatibilidad entre un conjunto de decisiones descentralizadas, sin que los agentes tengan que interiorizarse de los principios que rigen la dinámica del conjunto del sistema (Boyer, 1996; Calcagno 2000)

Por otro lado, el modo de acumulación tiene que ver con las formas de distribución de los ingresos producidos, posibilitando la estabilización a largo plazo de los modelos de inversión y consumo en formaciones sociales específicas y siempre teniendo en cuenta sus relaciones económicas externas (Lipietz, 1986). Este será el que determine “la procedencia y el volumen del excedente» que luego será disputa de las distintas regulaciones que intervienen en la formación del modo de regulación” (Ferreira, 2014).

Para poder aplicar el marco teórico regulacionista al estudio de producciones regionales se han hecho algunas adaptaciones basados en los avances académicos aportados por Ferreyra y Jofré (2010). En este sentido –como se ha especificado en la introducción- el “espacio” es entendido como una institución adicional dentro del abanico de instituciones desarrolladas por los regulacionistas. Teniendo en cuenta estas precisiones, entendemos –dentro del esquema utilizado- que a medida que el espacio regional se aleja del modelo óptimo de desarrollo, los agentes económicos sociales que no se afincan en dicho espacio se apropian de mayor parte del excedente en juego, quedando excluidos del juego agentes que pertenecen a la estructura local del circuito. Desde esta visión, cada uno de los patrones de crecimiento estaría favoreciendo tendencialmente de forma desigual a diferentes agentes que participan en el circuito; estos diferentes espacios adquieren particularidades específicas según sea la relación existente de esta institución con el modo de regulación que predomine. Así es que un espacio social que posee características propias de un enclave, genera un contexto institucional que imposibilita a agentes locales tener mucha capacidad de participar en la obtención del excedente que este proceso productivo genera. Un enclave productivo tiende a ser institucionalmente compatible con un modelo de acumulación extrovertido. Esto se debe a que los productos se tienen que volver competitivos a nivel global, para ello debe darse una baja en los costos de produc-

ción, las relaciones salariales se tienen que volver restrictivas y los salarios indirectos tienen que tender a desaparecer. Todo esto lleva a que los agentes que poseen las etapas de transformación y distribución obtengan ganancias extraordinarias (Ferreyra, Jofré, 2010). Por el contrario en el modelo óptimo de desarrollo, el espacio donde se enclava la producción adquiere herramientas que le permiten retener parte importante de lo que producido. Para que esto suceda el espacio debe generar una red de actividades que permitan no solo generar riqueza sino distribuirla.

Gráfico I

Modelo de desarrollo	Región		Otras Regiones
Ideal	Materia Prima	Transformación	Distribución
Semidependiente de desarrollo	Materia Prima	Transformación	Distribución
Desarrollo dependiente	Materia Prima	Transformación	Distribución
Enclave	Materia Prima	Transformación	Distribución

(Ferreyra & Jofré,2010)

FERROCARRIL SUD

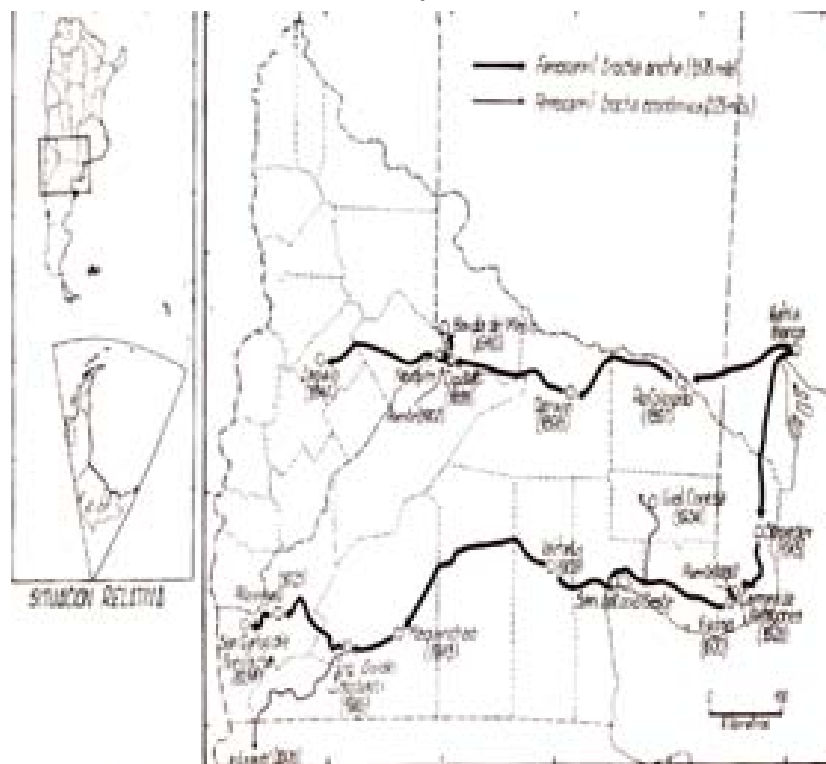
La estrategia de los capitales ingleses en el territorio nacional puede evidenciarse desde el análisis de diferentes hechos significativos. El accionar de diferentes empresas inglesas -asociadas al Estado Nacional-, delimitaron en el devenir de la historia nacional, un plan de acción particular en el espacio

del Alto Valle de Río Negro. Es preciso, entonces, destacar y detallar estos encadenamientos de acciones que se arraigan en el denominado “Ciclo de la Alfalfa” y que posibilitaron la cooptación del circuito frutícola en sus etapas de transformación (almacenaje, congelamiento y empaque) y distribución (transporte y comercialización), perfilando tendencias hacia modelos de desarrollo desfavorables.

La compañía Ferrocarril Sud de capitales ingleses, fundada en el año 1862 bajo la razón social *Buenos Aires Great Southern Railway (BAGS)*, había llegado con sus vías de Buenos Aires hasta Bahía Blanca para el año 1884, pero no fue hasta el año 1899 que inauguró la línea ferroviaria al Alto Valle. La coyuntura histórica referida al conflicto armado con Chile, en disputa por el canal de Beagle, dio lugar -sin dudas- a la apertura estratégica de la compañía inglesa hacia otros espacios geográficos. La necesidad de la fluidez de tránsito hacia el Alto Valle por parte del gobierno argentino fue motor fundamental para la negociación con Ferrocarril Sud; en este escenario la empresa aceptó construir la línea férrea a cambio de una serie de beneficios, los cuales incluyeron: exenciones impositivas nacionales, provinciales y municipales por cincuenta años a todas las propiedades de la empresa, exención de derechos de importación a todos los materiales a introducir por la empresa en el país para construir y explotar su red entera, y autorización para construir muelles para uso exclusivo de la empresa en el puerto de Bahía Blanca (Rogind,1937 en Vapñarsky, 1983). A partir de este encadenamiento de factores, la planificación estratégica de los capitales ingleses comenzó a construir un escenario de posibles rentabilidades; si bien era notoria la ventajosa negociación para las unidades comerciales ya existentes, es inevitable deducir que la apertura de una ramal de gran extensión estaba justificado por la oportunidad de asentarse en un territorio de potencial productivo. En solo tres años la empresa Ferrocarril Sud contruyó un ramal ferroviario de aproximadamente 670km, que se extendía desde Bahia Blanca hasta Cipolletti (confluencia de los ríos Neuquén y Limay), pasando por las estaciones de Río Colorado y Darwing (Mapa I). En el año 1899 con la presencia de presidente Julio Argentino Roca fue inaugurado dicho ramal sustanciándose como hecho de trasdental importancia en la historia del Alto Valle de Río Negro. Es necesario destacar que este suceso fue acompañado por otro hecho de resonancia histórica como lo fue la destrucción del Fuerte Gral. Roca provocado una gran creciente del río Negro. Ya en 1910 y con motivo de las obras de irrigación necesarias para enfrentar la problemática inundacion, que consistieron en la construcción -por parte de Ferrocarriles Sud- del dique sobre el río Negro aguas arriba, se inaugura un corto ramal de 30km hasta Contralmirante Cordero destinado

al traslado de personal y todos los materiales para dicha represa. En el año 1914, el ferrocarril se hizo presente en Zapala, terminando allí la extensión de la mitad del proyecto que pretendía unir Neuquén con Chile. La presencia del tren significó un cambio radical en las comunicaciones, en el traslado de pasajeros y principalmente en el transporte de cargas, lo cual repercutió positivamente en la vida comercial valletana.

Mapa I



(Vapňarsky, 1983)

Si bien, como se describió anteriormente, la pronta evolución del entramado ferroviario en el territorio estableció una apertura y un crecimiento comercial vinculado a la conexión de las diferentes producciones del Alto Valle

con los puertos de Bahía Blanca y Buenos Aires; es necesario decir que, como contraposición a las virtudes evidentes, la participación del capital inglés constituyó una estructura de distribución con características monopólicas, lo cual se aleja -siguiendo la modelización desarrollada al comienzo del capítulo- de un modelo óptimo de desarrollo. La cooptación de los canales de transporte por parte de Ferrocarril Sud iniciado en el denominado “ciclo de la alfalfa”, gestó un condicionamiento a los productores locales en cuanto a su poder de negociación; las nulas alternativas al transporte ferroviario para la comercialización con los principales mercados establecieron una evidente desventaja para los agentes locales, imposibilitándolos de participar en el excedente generado en este eslabonamiento.

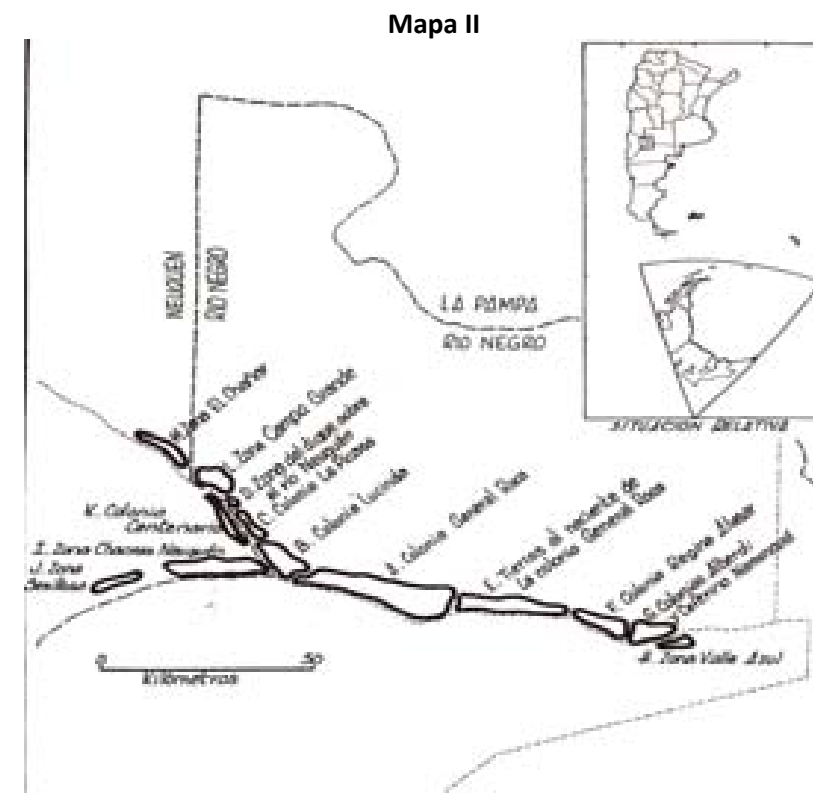
Es importante destacar dos hechos fundamentales, siguiendo los lineamientos estratégicos del capital inglés, que la empresa Ferrocarril Sud promovió: por un lado desempeñó un rol fundamental en las obras de irrigación en el territorio (año 1911), financiando en un 50% el inicio de las obras de construcción del dique sobre el río Neuquén, de los canales de riego y de desagües que conformarían el sistema integral de riego del Alto Valle del río Negro y Neuquén. Por otro lado, en el año 1918 promovió la construcción de estación agronómica de Cinco Saltos destinada a la experimentación y transmisión de conocimiento a los agricultores con el objetivo de incrementar la cantidad de productos para la exportación (Álvarez Palau 2013). Esta estación contaba con técnicos especializados que sugerían al productor -en publicaciones de acceso gratuito-, el cultivo de frutales en parcelas no mayores de 10 hectáreas, que permitieran una puesta en producción basada en la mano de obra familiar, al tiempo que lo asesoraban respecto a las tareas culturales del monte y las variedades comerciales, otorgándoles la posibilidad de acceder con facilidades de pago a plaguicidas y fertilizantes. De este modo, el capital inglés mostraba un decisivo interés en dirigir el proceso de reconversión productiva hacia la fruticultura, adjudicando en ella un importante papel a la explotación familiar. Para 1930, en la preocupación por responder a la demanda internacional con la calidad y cantidad de fruta requeridas, la empresa ferroviaria colocaría la Estación Agronómica bajo la dependencia de una empresa comercializadora que crearía a ese fin, bajo la razón social *Argentine Fruit Distributors*.

TIERRAS DEL SUD Y FERROCARRIL SUD, ASOCIACIÓN Y PLANIFICACIÓN PRIVADA.

Contemporáneamente al desarrollo de las obras de riego en el Alto Valle, fue creada la compañía Tierra del Sud de capitales ingleses. Esta empresa, subsidiaria de Ferrocarril Sud, tomó participación activa en la colonización del riego en Alto Valle del río Negro, comprando, vendiendo o arrendando en pequeñas parcelas -de 10 a 20 ha- a colonos con el fin de asentar en el territorio colonias productivas. Los principales accionistas correspondían al mismo capital constitutivo del Ferrocarril Sud, el cual era propietario de 2500 acciones (Martínez de Gorla, 1994). Es necesario destacar que los capitales ingleses estaban interesados en asentar sobre el territorio agentes locales para la producción primaria; es por ello que se ofrecían ventajosas facilidades a los nuevos chacareros, ya sea para la compra o arrendamiento de las parcelas. Según Martínez de Gorla la compañía cumplió con acabadamente su objetivo de colonización del territorio productivo *"subdividiendo con el consiguiente aumento de la densidad de la población y no fomentando la despiadada especulación"* (Martínez de Gorla, 1994, pág. 86). Si bien es cierto que los capitales ingleses obraron de buena forma en diferentes ámbitos, es necesario destacar que los objetivos especulativos no eran preferencia en cuanto a la planificación estratégica adoptada; como se ha mencionado en el acápite anterior las acciones de inversión estaban orientadas a la construcción de entramados productivos que le permitiesen el aumento de stocks exportables. En este escenario la especulación con la distribución de parcelas hubiese repercutido de manera negativa, la necesidad y tarea crítica era justamente disponer de recursos humanos para el trabajo de la tierra. Lógicamente la distribución de pequeñas porciones de territorio en manos de una cantidad significativa de colonos dotaba de una ventaja sustancial a la hora de negociar los precios de las producciones, sea cual fuere esta.

Para ilustrar accionar de esta compañía, solo basta con describir la aparición de la colonia "La Picasa" (Mapa II), la cual fue producto de la iniciativa de Tierras del Sud. Dos hechos relevantes se encadenaron para dar forma a este espacio productivo: en primer lugar -en el año 1913-, la empresa subdividió campos que había adquirido un año antes en pequeñas chacras, las cuales vendió a colonos en excelentes condiciones de pago (Martínez de Gorla, 1994, págs. 86-87) y en segundo lugar construyó un canal de riego (actual Secundario I) lo cual posibilitaba el crecimiento pronto de la actividad agrícola; los primeros colonos que poblaron esta zona fueron de origen italiano y español, posteriormente se afincaron familias inglesas, por indudable influencia de la

empresa ferroviaria (Vapñarsky, 1983, pág. 158).



(Vapñarsky, 1983)

Este accionar planificado que recorrió las primeras décadas del siglo XX en el territorio analizado, contempló diferentes etapas productivas. Como se ha mencionado en el capítulo 1 el "ciclo de la alfalfa" (1914-1929) antecedió al "ciclo de la fruticultura" (a partir de 1930) y con notable racionalidad empresarial en función de la construcción de los eslabonamientos en los diferentes circuitos productivos, los capitales ingleses encadenaron mediante las compañías Ferrocarril Sud y Tierras del Sud, las etapas de distribución-comercialización con la obtención de recursos de las zonas irrigadas por medio del trabajo de colonos. Sintetizando, se puede decir que la empresa ferroviaria contru-

yó –con apoyo del gobierno nacional- los ramales necesarios para conectar los espacios productivos con los puertos de Bahía Blanca-Buenos Aires, y a su vez financió las obras necesarias para la construcción del sistema integral de riego. En tanto Tierras del Sud, aportó sus acciones para la colonización y la brindó el asesoramiento técnico necesario para el éxito de la reconversión productiva (de alfalfa a fruta) a través de la mencionada Estación Agronómica de Cinco Saltos y la creación en el año 1928 de la Argentine Fruit Distributors como protagonista central del circuito frutícola. La citada estrategia permitió también al capital inglés obviar los costos de una explotación directa, propiciando el surgimiento de pequeños productores con escasas posibilidades de influir en el sistema de precios (Bandieri & Blanco,1991).

ARGENTINE FRUIT DISTRIBUTORS (AFD) ÚLTIMO ESLABÓN.

El ciclo de la fruticultura se consolida entonces entre los años 1928 y 1932, con la llegada de las obras de riego al Alto Valle y la posterior puesta en marcha del “Sistema integral de riego del Alto Valle”; dos años antes de este quiebre histórico en la economía regional de la zona, había sido creada la Argentine Fruit Distributors (AFD en adelante) con el objeto principal de sistematizar la comercialización de esta novedosa producción.

El empaque y la comercialización de la fruta se hacían hasta ese momento en forma precaria, lo que ocasionaba pérdidas en cuanto al volumen y calidad de la fruta, ya sea por manejos defectuosos o empaques incorrectos. Los galpones de empaque operaban con procedimientos deficientes lo cual –en virtud de la planificación empresarial- debía modificarse para posibilitar el crecimiento del circuito productivo y consecuentemente abrirse buenos mercados en Europa. En el año 1929 la AFD instaló modernas plantas de empaque en las propias playas ferroviarias de Cinco Saltos, Cipolletto, Allen y J.J Gómez, unos años después hizo lo mismo en Villa Regina. La empresa impuso el uso de cajones cosecheros estándar en los cuales se trasladaba por camión o por carro la fruta, recién cosechada, desde la chacra al galpón. Allí se clasificaba la fruta en forma mecánica por tamaño y a mano por calidad, teniendo en cuenta también la presentación. Los cuatro grados de calidad establecidos por la AFD eran: extra-fancy, fancy, cull y descarte; el primero sólo se diferenciaba del segundo por su forma y color más perfecto, ambos se destinaban a la exportación; el grado cull se destinaba al mercado interno y se pagaba la mitad de los anteriores (Segovia, 1963 en Vapñarsky, 1983). Cabe

destacar que el accionar de la AFD abarcaba otros aspectos de vital importancia para la estructuración de un sistema sólido de producción de fruta, a parte de perfeccionar el sistema de empaque y distribución pasó a controlar la estación agronómica de Cinco Saltos y con esa estructura comenzó a proveer a los productores bienes de capital, fertilizantes e insecticidas; durante los años de preguerra la empresa llegó a comercializar cerca del 80% de la producción total de la fruta en la región y a empacar un porcentaje aún mayor. La comercialización final de la fruta fresca se realizaba en esos años (y mantuvo esa forma hasta 1967) principalmente en Buenos Aires, desde la estación terminal pasaba a mayoristas del mercado del Abasto para su distribución en el mercado interno, o directamente a las bodegas refrigeradas de los barcos para su exportación.

Esta configuración particular del circuito productivo frutícola generaba entonces dos rasgos distintivos en función de sus eslabones principales: por un lado la configuración regional se repartía entre el Alto Valle de Río Negro-Neuquén y la provincia de Buenos Aires de la manera ilustrada en el Gráfico II; mientras que por otro lado el origen predominante del capital que integraban las etapas productivas se volcaba evidentemente a propietarios ingleses (Gráfico III).

Gráfico II

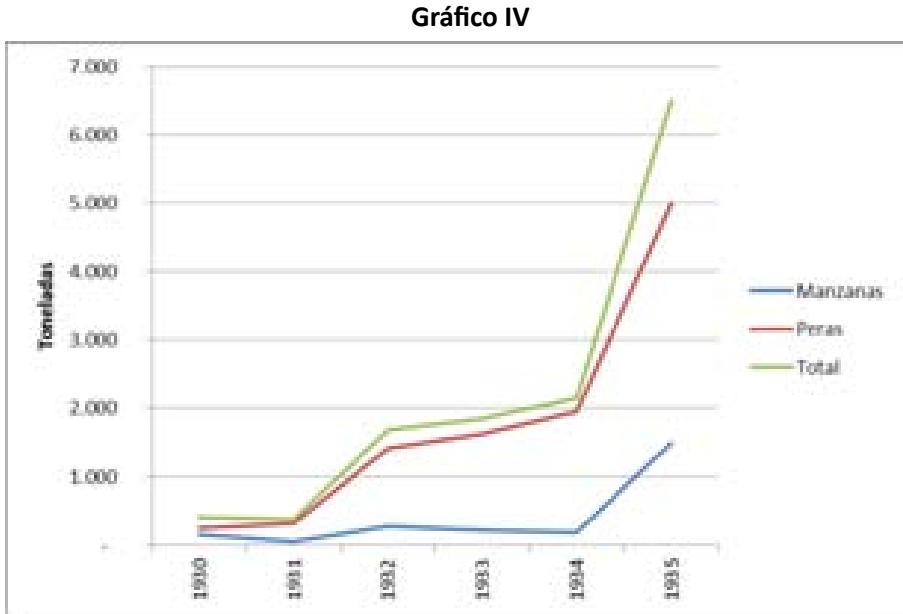
CONFIGURACIÓN REGIONAL					
ALTO VALLE DE RÍO NEGRO Y NEUQUÉN			BUENOS AIRES		
PRODUCCIÓN	EMPAQUE	TRANS	PORTE	FRÍO	COMERCIALIZACIÓN

Gráfico III

ORIGEN PREDOMINANTE DEL CAPITAL					
NACIONAL	EXTRANJERO				
PRODUCCIÓN	EMPAQUE	TRANSPORTE	FRÍO	COMERCIALIZACIÓN	

El gráfico IV muestra el incremento de las exportaciones en los años de

preguerra. Como puede observarse es notable el crecimiento de un año a otro, lo cual demuestra que los objetivos del capital inglés comenzaban a concretarse de manera acelerada. Las exportaciones presentadas en el gráfico corresponden al total nacional, pero a efectos del análisis es importante destacar que el 90% de estas exportaciones correspondían a la región vallentana, dejando una participación muy menor en este rubro a las provincias de Mendoza y Buenos Aires, las cuales se perfilaron preferentemente al despacho de fruta fresca al mercado interno argentino.



Fuente: elaboración sobre la base de información extraída de Dehais, F.; La manzana y la pera argentina. Río Negro, 2000.

Otro aspecto a destacar fue el mecanismo de comercialización a través del cual la AFD se aseguró una renta monopólica. La empresa no compraba la fruta, sino que la tomaba en consignación sin asegurarle al productor precio alguno. La retribución solo llegaba una vez que el producto completaba su ciclo en el mercado de destino. Del precio final obtenido se descontaba una comisión y se le pagaba la diferencia al productor. Aunque la AFD no

dejó de hacer uso de la asimetría de poder que le brindaba el monopolio sobre un conjunto de activos estratégicos nunca pensó en integrar la producción primaria y era consciente de que su negocio descansaba también en la prosperidad del chacarero, a quien había contribuido a desarrollar. La constante expansión de los mercados externos lograda por el know how de una firma cuya casa central se encontraba en Londres junto al crecimiento de la producción basado en la expansión de los cultivos y las mejores prácticas redundaron en que tanto la AFD como los chacareros, prosperen durante este período consolidando así un nuevo monocultivo. Esta característica del circuito productivo referida a las innovaciones técnicas y tecnológicas importadas de los países industrializados, decantaría en un rasgo de dependencia de los agentes locales hacia los agentes de origen externo.

Es evidente entonces, que la planificación estratégica de parte de los capitales ingleses que operaron activamente en el territorio analizado estuvo orientada a la cooptación de las etapas donde se genera el mayor excedente económico: distribución y transformación de las materias primas. A su vez, la acción de colonización y desarrollo de las zonas de riego, sumado al aporte de conocimiento técnico a los chacareros, nos revela la intención de utilizar mano de obra local para el trabajo primario, lo cual aseguraba un poder de negociación ventajoso y la posibilidad de evitar asumir los costos de los ciclos productivos en esa etapa del circuito.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de las páginas de este estudio se puede observar la génesis institucional del circuito productivo de la fruta fresca de pepita en el alto valle de Río Negro y Neuquén; pudiendo constatar que la morfología institucional que ordenaba la actividad estuvo muy asociada a la estrategia desplegada de los agentes económicos líderes de este encadenamiento, lo que denominamos genéricamente el capital inglés. Si bien este jugador puede ser visto en determinados momentos como distintos agentes a partir de ser distintas unidades empresariales con funciones específicas, el origen del capital y la propiedad de estas empresas sumado a la necesidad de una misma estructura institucional nos posibilitan afirmar que se trata de un mismo agente que ejerce distintos roles.

Lo atractivo de estudiar la génesis institucional en un encadenamiento

productivo está dado en que estos momentos posibilitan evidenciar los intereses en juego que se privilegian en un forma institucional particular; es decir, los agentes tienen estrategias que solo son posibles de llevar adelante si previamente logran imponer una morfología institucional y normas que ordenan la actividad en función de una acumulación más propicia. En ese quiebre se evidencian las distintas posibilidades de ordenar una actividad, el fortalecimiento de algunos agentes y la debilidad política de otros.

En el caso específico del presente trabajo, se pudo dilucidar la intención del capital inglés en el espacio de estudio y vincular los niveles institucionales (regulacionistas) a este escenario económico trascendental en la historia del Alto Valle de Río Negro. Las características institucionales propias que adquirió el circuito productivo en la región pueden enumerarse de la siguiente manera:

- generación de una estructura con baja posibilidad de agregación de valor en el espacio donde se emplazó el circuito productivo, si bien la AFD aseguró tasas de ganancia razonables a los productores en la primera década, las condiciones establecidas generaron un evidente deterioro en el poder de negociación;
- concentración económica o monopolización en varios eslabones del circuito que tendieron a generar la apropiación excesiva del excedente económico en disputa;
- extranjerización o extra-regionalización de los agentes económicos líderes y la extroversión de los mercados, traducido en la generación de tendencias de valorización de la producción en mercados globales donde no se controla la dinámica de los precios.

Estas tres características generaron un combo institucional (régimen de regulación) que imposibilitó en el espacio retener proporciones significativas del excedente provocado en el proceso productivo. Por lo tanto, la apropiación extra regional (dentro y fuera del país) de excedentes se estableció como parte de la estructura económica consolidada, la cual imposibilitó generar localmente una tendencia hacia el desarrollo regional, más allá del grado del crecimiento experimentado en la producción.

La morfología institucional construida pone en una situación muy ventajosa en el aprovechamiento de los recursos naturales y los excedentes que se conseguían de la comercialización de estos en detrimentos de los pequeños

productores atomizados que realizaban las actividades primarias. Podemos concluir que las condiciones en las cuales el circuito productivo frutícola del Alto Valle del río Negro fue planificado, estructurado y posteriormente puesto en marcha han generado, por lo expuesto en la primera parte de este trabajo, tendencias hacia un modelo de desarrollo desventajoso para la región del Alto Valle de Río Negro-Neuquén donde se afina la producción, promoviendo un marco de regulaciones que sitúa en una posición de vulnerabilidad a los productores locales, generando un escenario de riesgo para su sustentabilidad socioeconómica.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Palau, E. J. (2013). La colonización del Alto Valle del río Negro y Neuquén en Argentina: ferrocarril, obras hidráulicas y electricidad para consolidar el poblamiento. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Bandieri, S., & Blanco, G. (1991). La fruticultura en el Alto Valle del río Negro. Auge y crisis de una actividad capitalista intensiva., (págs. 127-141). San Salvador de Jujuy.
- Bandieri, S., & Blanco, G. (1998). Pequeña explotación, cambio productivo y capital británico en el Alto Valle del río Negro. Quinto Sol, 25-63.
- Boyer, R. (1996) Teoría de la regulación, estados de los conocimientos, UBA, Buenos Aires, Editorial CBC, Vol. I.
- CALCAGNO, A. (2000). La escuela de la regulación. Economía y política desde una visión francesa, Le Monde Diplomatique, Ed. Cono Sur, nº 13, julio.
- de Jong, G. (2008). Estrategias de desarrollo en la fruticultura del "alto valle" de la cuenca del río negro (Tesis doctoral). La Plata: Universidad de La Plata.
- Dehais, Francisco José (2000). La manzana y la pera Argentina, su historia. Universidad Nacional del Comahue.
- Ferreyra, M., & Jofré, J. (2010). Construcción de los espacios productivos desde una visión regulacionista, el caso del circuito productivo hidrocarbúrico mendocino. revista Millcayac. FCPyS. UNCuyo.
- Ferreyra, M. (2014). Estado y mercado en la teoría de la regulación, revista ESTUDIOS-Nº31, en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/issue/current/showTocordoba>.
- LIPIETZ, A. (1986) Mirages et miracles. Problemes de l'industrialization dans le tiers monde, Paris, La Dèvouverte
- Martínez de Gorla, D. (1994). La colonización del riego en las zonas tributarias de los ríos Negro, Neuquén, Limay y Colorado. Buenos Aires: Corregidor.
- Rofman, A. (1999). Las economías regionales a fines del siglo XX. Los circuitos del petróleo, del carbón y del azúcar, Ariel, Buenos Aires.
- Vapñarsky, C. (1983). Pueblos de Norte de la Patagonia 1779-1957. Buenos Aires: Centro de Estudios Urbanos y Regionales.

TOTALIDAD, CONTRADICCIÓN Y FIGURACIONES DE LA CONCIENCIA. UNA (DES) ARTICULACIÓN DESDE EL DRAMA EN LAS LECTURAS DE HEGEL, MARX Y ALTHUSSER

Gabriela Manini

El sistema completo de las formas de la consciencia no real resultará de la necesidad del proceso de la conexión misma de esas formas.
Hegel, *La fenomenología del Espíritu*

Círculo de círculos, la conciencia no tiene sino un centro, que es el único que la determina: necesitaría poseer círculos que tuvieran otro centro que el de ella, círculos descentrados para que pudiera ser afectada en su centro por su eficacia, para que su esencia fuera sobredeterminada por ellos, pero este no es el caso.
Althusser, *Contradicción y Sobredeterminación*

RESUMEN

¿Qué lugar tiene la experiencia artística para la teoría marxista? ¿Cómo se articula el arte dentro de la tópica social con las diferentes instancias que la constituyen? A partir de esta articulación, y de las distintas formas en que es abordada por la teoría ¿Cómo se anudan en la experiencia artística las funciones de reproducción y de crítica de la cultura hegemónica? En el marco de estos interrogantes nuestro trabajo se propone abordar el lugar del arte como operador ideológico pero también como instancia de subversión de las identidades y, por lo tanto, como crítica de la sujeción ideológica. Tomando como disparador del análisis la relación entre conciencia, contradicción y totalidad social en las lecturas de Hegel, Marx y Althusser en torno al drama.

El despliegue pondrá en consideración la dialéctica de la conciencia desarrollada en *La fenomenología del espíritu* a partir del personaje de Antígona; retomando luego la crítica marxiana a las formas de la conciencia dramática

que se construye en torno al personaje de Flor de María en *La sagrada familia*, para finalizar con la lectura althusseriana del teatro materialista de Bertolazzi y Brecht, su potencia subversiva, y las posiciones críticas que habilitan –a partir del personaje de Nina – las figuras de la conciencia *dislocada*.

PALABRAS CLAVE: Conciencia – Dialéctica – Ideología – Teatro materialista – Althusser

ABSTRACT

What is the place of artistic experience in Marxist theory? How is art articulated to the different instances of Social Totality? Based on this articulation and in the different perspectives conceived by the theory, how art embodies the functions of reproduction and challenge of hegemonic culture?

Within this framework, our paper proposes to analyse the function of art as not only an ideological operator but also as an instance of subversion of identities. The starting point of our study is the relationship between consciousness, contradiction and Social Totality in Hegel, Marx and Althusser's readings about drama.

The argument will consider, in the first place, the dialectic of consciousness developed in The Phenomenology of Spirit, centred in the character of Antigone. Continuing with The Holy Family and Marx's critique of dramatics figures of consciousness, built around the character of Flor de Maria. Finally, the discussion is addressed to Althusser's reading of Bertolazzi and Brecht's materialistic theatre. Emphasizing the subversive power and the critical positions that enable –considering the character of Nina - the figure of the dislocated consciousness.

KEYWORDS: Consciousness – Dialectic – Ideology – Materialistic Theatre – Althusser

ANTÍGONA: LA NECESIDAD DE LA CONCIENCIA

En la *Fenomenología del Espíritu*, Hegel presenta la experiencia que realiza la conciencia como:

“El camino de la consciencia natural que sufre un impulso en dirección al verdadero saber, o, como el camino del alma recorriendo la serie de sus formaciones como estaciones que le han sido prescritas por su propia naturaleza; y las recorre para purificarse en el espíritu cuando, a través de la experiencia completa de sí misma, llega al conocimiento de lo que es en sí misma” (Hegel, 2007:54).

En este camino, las experiencias propias y particulares formadoras de la conciencia le permiten elevarse por sí misma hacia la libertad. Sus particulares maneras de existir, las visiones del mundo en que se expresa, son momentos que, al ser superados, permiten alcanzar un Saber Absoluto. Estos momentos conforman la “ascesis necesaria de toda conciencia” (Hyppolite, 1974:8) para llegar al verdadero saber filosófico y, a su vez, definen el carácter dramático que le es inherente.

Considerado el camino en su totalidad, *La Fenomenología* muestra la tragedia de lo Absoluto en el momento en que es Sujeto, el desgarramiento, la escisión y los avatares que conforman la odisea de su autoconocimiento. Este camino involucra la experiencia de la conciencia individual que hunde, a la vez, sus raíces en la conciencia colectiva. En efecto, las distintas configuraciones de la conciencia expresan la totalidad de manera particular. De esta forma, “el saber fenoménico será el saber progresivo que lo Absoluto tiene de sí mismo. La manifestación o el fenómeno que es para la consciencia no serán, por tanto, extraños a la esencia, serán la revelación de ésta. Inversamente, la consciencia del fenómeno se elevará a la consciencia del saber absoluto” (Hyppolite, 1974:4). Esto implica que el camino de la conciencia es ya el camino de lo Absoluto, que será saber de sí mismo en el saber de la conciencia, o, en palabras de Hegel, que “lo Absoluto no será solamente substancia sino también Sujeto” (Hegel, 2007:15).

Una primera anticipación del nervio dramático que atraviesa la *Fenomenología del Espíritu*, nos es presentada en la *Introducción*, en el pasaje que Hegel reserva al escepticismo, esa figura de la conciencia imperfecta que deja a la nada sin contenido al omitir el hecho de que esta nada lo es de una forma determinada, es decir, “la nada de aquello de lo que es resultado” (Hegel,

2007:55). En efecto, lo que escapa al escepticismo es que el camino de la duda, y aun el de la desesperación, forman parte de la evolución concreta de la conciencia, siendo la negatividad inmanente y necesaria a su desarrollo. La concepción de la negatividad hegeliana supone así la superación de la perspectiva unilateral escéptica, haciendo de la conciencia no verdadera, “en su no verdad”, un movimiento que no es puramente negativo, sino el tránsito que hace que el proceso se efectúe, a través de la serie completa de las figuras de la conciencia.

La estructura de la dialéctica, *Aufhebung* o *Aufheben* (en su doble sentido que connota guardar, conservar, suprimir, poner término), permite entonces explicar cómo el movimiento de la conciencia hace del error superado un momento de la verdad, “la génesis de una nueva verdad en la negación del error”. La negación permite, de esta forma, la creación de un nuevo contenido y esto es posible porque, como sostiene Hyppolite, “el todo es siempre inmanente al desarrollo de la conciencia”, siendo testimonio de dicha inmanencia el “carácter teleológico de su desarrollo” (Hyppolite, 1974:28), el hecho de que el fin se halle fijado tan necesariamente como la serie de la progresión. En otros términos, la conciencia siempre se supera o se trasciende a sí misma, “es el acto de sobrepasar lo limitado y, cuando lo limitado le pertenece, el acto de sobrepasarse a sí misma” (Hegel, 2007:56). Se trata de un proceso en progreso que anticipa la realización de un fin, signado por el momento en que el Saber detenga su inquietud y pierda la necesidad hasta entonces insatisfecha de ir más allá de sí. El momento del Saber Absoluto.

La necesidad que vincula las experiencias de la conciencia está determinada por su estructura, por la búsqueda de la superación de la distinción entre sujeto y objeto. Si lo propio de la conciencia es trascenderse es porque es más de lo que ella cree ser y eso es lo que hace que se divida. La conciencia es certeza subjetiva y como tal se opone a una verdad objetiva. La conciencia encuentra siempre su objeto inadecuado, insuficiente y esta desigualdad es la que constituye el alma de su desarrollo. La inquietud del saber, que es inquietud de la existencia, reside en que debe superarse sin cesar. La meta, el momento en que el Saber ya no necesita ir más allá, es cuando su concepto se corresponde con su objeto.

Las experiencias de la conciencia conforman una serie de figuras que, como afirma Hegel, “es la historia detallada de su formación de la conciencia misma hacia la ciencia” (Hegel, 2007:54). Esto implica que la experiencia de la conciencia es una evolución concreta, un desarrollo efectivo real.

Así, vemos sucederse las distintas figuras de la conciencia encarnadas en la historia, en la Polis griega, la revolución francesa, y el idealismo alemán. Cada una de estas figuras será entonces una negación determinada, siendo el trabajo que realiza la conciencia sobre su saber y su objeto, en tanto que ante ella surge un nuevo objeto verdadero, tutelado por el espíritu. La experiencia es de la conciencia pero, parafraseando a Marx, el demiurgo de ese desarrollo es el espíritu: “todas las figuras anteriores son abstracciones de ese espíritu; son el analizarse del espíritu, el diferenciar sus momentos y el demorarse en sus momentos singulares. Este aislamiento de tales momentos tiene al espíritu como supuesto y subsistencia, o existe solamente en el espíritu que es la existencia” (Hegel, 2007:260).

Es el espíritu quién actúa a espaldas de la conciencia y se hace presente en su inversión o conversión. Sin embargo, afirma Hegel, “no es para la conciencia esto que consideramos”. En efecto, la conciencia sumergida en la experiencia ignora el proceso que se produce “a sus espaldas”. En la escena no hay una verdad perdida a medias, sino la nada, o el vacío, la pérdida de sí misma junto con su verdad. La experiencia de la no verdad de nuestro primer concepto, advierte el autor, parece hacerse “en otro objeto con el que nos encontramos de un modo contingente y puramente externo” (Hegel, 2007:59). Y si este camino es el camino de la desesperación y la desdicha, es porque lo que la conciencia ignora es que lo que ha llegado a ser en el nuevo objeto es producto de la propia inversión de sí misma. La conciencia conoce la violencia que hecha a perder en ella la satisfacción limitada, que se impone como algo externo, como un nuevo objeto que es una nueva figura de la conciencia. Desconoce, sin embargo, la necesidad de su propio devenir, una violencia impuesta por sí misma y tras bastidores.

El proceso en su conjunto, que es “para nosotros”, marca en su necesidad la elevación de una figura de la conciencia a la otra. De esta forma, el devenir dialéctico de la conciencia hacia el Saber Absoluto, en la serie de sus figuraciones, adopta esta trayectoria circular, se trata de un círculo de círculos, una totalidad en movimiento que mediante la negación podrá reconocerse en su ser otro para así superarse y autoconocerse. “Cada instancia particular es la reflexión sobre sí que, por cuanto vuelve al comienzo, es al mismo tiempo el comienzo de un nuevo miembro” (Dri, 1999:11).

Veamos entonces cómo se expresan los avatares de la conciencia en la lectura hegeliana de Antígona. Consideremos que, para el autor, la tragedia expresa el movimiento dialéctico que desgarr a la conciencia y la conduce a una oposición que reclama *necesariamente* una resolución. El drama, dirá Hegel

en la *Estética*, debe presentarnos la “actividad viviente de una necesidad apoyada en sí misma que resuelva toda lucha y contradicción” (Hegel, 1985:242). Puede que en la experiencia de la conciencia esa resolución sea de carácter catastrófico o destructivo, pero siempre quedará algo de razón que garantice la continuidad del movimiento y el ascenso de la conciencia.

La tragedia antigua¹ expresa el dolor y el desgarramiento que conlleva la fuerza del aprendizaje y el autoconocimiento. En *La Fenomenología*, el enfoque contempla la interiorización del conflicto social, su ubicación dentro de la estructura de la conciencia humana, tal como ha sido configurada a través de la historia cultural de occidente. De esta forma, el drama griego presenta la tensión dialéctica que existe entre lo universal y lo particular en los orígenes de la sociedad occidental. El desgarramiento del Ser universal en el momento de la particularización o negación que disuelve el mundo ético de la polis en el Imperio Romano. En síntesis, en la figura de Antígona se expresa la esencia de la sociedad griega y el germen de su desintegración.

La tensión que desgarrar al mundo ético griego se ordena en torno a dos polos que supieron complementarse mutuamente para establecer el equilibrio de la polis: la ley humana y la ley divina. El momento de la perturbación del orden implica el pasaje a la acción de los elementos contrapuestos, las dos leyes encarnadas en Antígona y Creonte. Antígona expresa la ley divina, es la ley de la familia la que orienta sus deseos de dar entierro a su hermano aún cuando la ley humana, la ley de Estado encarnada por Creonte, lo prohíba. La lucha de los sujetos que no obtienen el reconocimiento del mundo ético, subvierte el orden establecido,

“... en un tránsito de *dos contrapuestos*, en el que cada uno se demuestra más como la anulación de sí mismo y del otro, que como su confirmación; deviene hacia el movimiento negativo o la eterna necesidad del terrible *destino* que devora en la cima de su *simplicidad* tanto a la ley divina como a la ley humana, y a las dos autoconciencias en que estas potencias tienen su ser allí –y para nosotros pasa al *absoluto ser* para sí de la autoconciencia puramente singular” (Hegel, 2007:273).

Hasta el momento de la acción, el individuo se encuentra perdido en la

¹ No es objeto de este trabajo analizar los estudios hegelianos sobre el drama y tragedia, lo que conllevaría a considerar las diferencias entre el conflicto trágico clásico y el drama moderno, así como las diferencias relativas a las distintas formas de libertad –sustancial o subjetiva– que les corresponden. En síntesis, el viraje de la objetividad ética a la subjetividad moral como rasgo de la tragedia moderna. Nos interesa ver cómo opera la dialéctica de la conciencia, y cómo se expresa la tensión entre lo universal y lo particular en el arte dramático: máxima expresión del espíritu de un pueblo, según el autor.

totalidad del mundo ético, sumido en la inmediatez, en su universalidad abstracta. La familia y la polis se presentaban como dos esencias entre las cuales el ciudadano circula sin conflictos. A espaldas de la ley diurna de la polis, rige en la oscuridad de la noche, la ley divina de la familia. Es lo particular en contra de lo universal que quiebra la placidez del mundo ético. El pasaje a la acción es el momento de la negatividad, pues “el hecho es la negatividad en acción, la negación actuante. Es la aparición del sujeto individual” (Dri, 1999:45). Ahora bien, esta acción no se presenta en el mundo ético como una decisión individual pues es la inmediatez, como característica inherente de la conciencia ética, lo que hace que la “adhesión tanto a la ley humana, o sea la polis, como a la ley divina, esto es, a la familia, sea inmediata” (Dri, 1999:45). En otros términos, la adhesión se presenta más como una obligación que como una decisión. La conciencia ética decide de entrada por una de estas potencias, de esta forma, continúa Dri,

“El estado, la polis será para Antígona una fuerza opresiva a la que no se puede someter. La conciencia ética es autoconciencia en esta oposición y como tal tiende al mismo tiempo a someter por la fuerza esta realidad contrapuesta a la ley a la que ella pertenece o engañarla. En la oposición de las dos leyes la conciencia es como autoconciencia”.

Cuando la acción pone en marcha las contradicciones la autoconciencia se transforma en culpa, adquiriendo esta última la significación de delito. Al obrar según una ley, la otra ley que permanece al acecho, irrumpe frente al hecho consumado obligando a reconocer la culpa y el delito. Es la aparición en escena de lo que actúa a espaldas de la conciencia, la salida al cruce desde lo desconocido de otra potencia que captura de manera infraganti a la autoconciencia. El reconocimiento de la culpa es reconocimiento de la falta, por parte de la conciencia, de haber obrado unilateralmente contra la esencia. Es, por lo tanto, reconocimiento de lo contrapuesto como momento de la esencia y de la autoconciencia. La culpa es parte del movimiento necesario del obrar de la autoconciencia, pues lo propio de la autoconciencia es el obrar y el obrar es siempre desgarrar, escindir: “El obrar desune lo unido, rompe lo entero, produce una desarmonía en lo armónico” (Dri, 1999:50). En el obrar, por consiguiente, no se puede eludir la culpa.

La colisión se produce por la unilateralidad del carácter de los contendientes. La superación de esa unilateralidad sólo se logra, según Hegel, eliminando al individuo que la mantiene. Antígona muere sin casarse, pero también Creonte es castigado en su hijo y en su esposa, que se matan. A ambos les es

inmanente en sí mismos aquello contra lo que respectivamente se alzan, y quedan atrapados y quebrados en aquello mismo que pertenece al círculo de su propia existencia concreta.

En este punto, vemos que la raíz que nutre el conflicto trágico es la oposición entre dos esencias, dos éticas igualmente válidas e igualmente legítimas, pero que violan por su propia presencia y con su enfrentamiento necesario la eticidad de la posición contraria. El resultado, por lo tanto, será la afirmación de una eticidad. En efecto, en el reconocimiento antes mencionado se expresa “la dualidad superada del fin ético y de la realidad” y el retorno a la disposición ética:

“... el reconocimiento del otro lado, de la otra ley, significa la desaparición del carácter y con él de la conciencia. La aparición de la disposición ética significa la capacidad de actuar dialécticamente, de acuerdo tanto con la ley humana como con la ley divina. Es el ciudadano que al mismo tiempo es miembro de la sociedad civil. Como ello no es posible en el mundo ético, la conciencia desaparece” (Dri, 1999: 52).

Para los sujetos en lucha, la desintegración del orden social que implica la irrupción del individuo singular en el mundo ético, es experimentado como una fuerza ajena, superior, se trata de un destino incomprensible que se opone a la conciencia como violencia o desobediencia. Sin embargo, pensado en el sentido de su desarrollo –el “para nosotros” que repite Hegel apelando a la mirada del filósofo– se trata del paso necesario desde la tranquilidad de la eticidad inmediata a la afirmación unilateral y abstracta de la pura autoconciencia, del sujeto individual que deambula perdido, anónimo y atomizado frente al Estado de derecho universal y abstracto en el Imperio.

La desintegración social será entonces la superación (*Aufhebung*) y no la simple desaparición, el elemento presente, en cuanto negado, en la historia cultural que lo ha de suceder. En el caso de la tragedia de Antígona, la ley divina de la familia, que rige en la oscuridad de la noche y espaldas de la ley diurna de la polis, es lo particular contra lo universal desgarrando el mundo ético que, aun en su retorno a la disposición ética, se encuentra herido de muerte. La autoconciencia particular se disolverá en la autoconciencia universal, pero la individualidad resiste y ambas potencias serán destruidas.

Como momento negativo, la individualidad es reprimida hacia adentro pero afirmada hacia afuera frente ante otros pueblos. En el momento de la destrucción que dará paso a una nueva configuración reencontramos al es-

píritu: “la guerra es el espíritu y la forma en que se hace presente en su realidad y en su actuación el momento esencial de la sustancia ética, la absoluta libertad de la *esencia ética autónoma* de todo ser-ahí” (Hegel, 2007:282). La individualidad terminará corroyendo la integridad de la polis, es el momento de la destrucción de la polis por el Imperio.

FLOR DE MARÍA: EL MITO DE LA CONCIENCIA DRAMÁTICA

“El hombre ordinario no cree adelantar nada extraordinario”, afirma Marx en *La sagrada familia*, apuntando con ironía contra la dialéctica especulativa de Hegel y sus lugartenientes, en un texto agudo y piedra de toque para una lectura crítica de las formas de la conciencia dramática. Para el hombre ordinario no existe un “para nosotros”, aunque ese para nosotros ubique su experiencia en el devenir de lo Absoluto y haga de su existencia miserable un momento necesario en el desarrollo progresivo de la cultura.

La conciencia dramática se mueve, para Marx, en la dirección contraria al hombre ordinario, recuperando figuras permeables a lo extraordinario y haciendo que lo extraordinario pase en ellas. En el drama, no seduce la experiencia de un mundo estático condenado a la repetición donde nada realmente pasa. Nada, sin ninguna determinación mas que las condiciones reales que hacen de la vida un vacío sin promesas ni destino. Así, con los personajes de *Los misterios de París* de Eugenio Sue², asistimos a un desarrollo dialéctico de la conciencia que, en su camino formativo, se elevará para redimir a prostitutas, borrachos y matones devenidos en seres morales “de corazón y honor”³.

En Flor de María se presenta a la heroína que concentra parte de la estructura del drama. Su conversión moral puede sintetizarse en tres momentos consecutivos: el momento de la transformación de su naturaleza ingenua en pecadora; la transformación, bajo influencia de su conciencia pecadora, en monja; y, finalmente, el momento de la transformación de monja en cadáver. Esta trayectoria es movilizadora por diversos encuentros que arrancan a la joven de su horizonte de representación natural. En efecto, antes de su “conver-

² Marx discute el texto de Eugenio Sue, pero apunta fundamentalmente contra la interpretación idealista y conservadora que ofrece *Szeliga* sobre su obra.

³ “¡Siempre has tenido corazón y honor!” —le dice Rodolfo—. Emocionado por estas palabras, el Chourineur comienza a respetarse a sí mismo. El Chourineur está corregido o, para hablar como el señor Szeliga, ha sido transformado en un «ser moral» (Marx, 1971:187)

sión", Flor de María se representa sus condiciones de degradación de manera soportable, humana. La caracteriza una sensibilidad frente a la belleza y a las fuerzas de la naturaleza que dan forma a su carácter alegre e ingenuo: "En la más miserable situación –apunta Marx– había sabido crearse una individualidad amable, humana; en el seno de la degradación extrema, había sabido que su ser humano era su ser verdadero" (Marx, 1971:199).

Bajo la protección de Rodolfo –el hombre que encarna la "crítica pura"– la joven comenzará a representar su experiencia de vida bajo las formas de la conciencia cristiana. La vergüenza, el arrepentimiento y la expiación son los sentimientos que orientan sus esperanzas de salvación. Su metamorfosis, es la de su naturaleza devenida en devota, cristianizada. María aprenderá que todas las manifestaciones humanas de su ser eran profanas e impías. Su gracia natural drenará hacia la gracia sobrenatural. La joven se volverá consciente de su "degradación moral" y vivirá, en adelante, sometida a la conciencia del pecado:

"... ahora el fango de la sociedad actual, que no ha logrado más que mancharla exteriormente, se transforma en su esencia íntima; atormentarse incesantemente, recordando ese fango, se hace para ella un deber, una tarea trazada por Dios mismo, el fin propio de su existencia. Mientras que antes se jactaba de no ser lloricona, mientras antes sabía que lo que está hecho, hecho está, ahora la constricción le parece un bien y el arrepentimiento una gloria" (Marx, 1971:200).

Esta transformación en pecadora, se completa con la entrega absoluta a Dios. La forma de garantizar la gracia y la salvación es convertirse ella misma en una santa, ingresar a un convento, morir para el mundo reorientando sus deseos terrenales y su amor humano hacia la felicidad eterna y el amor religioso. Al describir la muerte de Flor de María en el convento, Marx denuncia que esta forma de conciencia no corresponde a su individualidad. A fin de cuentas, la religión le ofrece a María un consuelo sólo en su imaginación y la conduce hacia el "aniquilamiento de su vida y de su ser reales, la muerte" (Marx, 1971: 201).

La lectura de Marx de *Los misterios de París* no se limita a cuestionar las formas moralizantes de la conciencia cristiana, es el procedimiento dialéctico especulativo, tal como funciona en el drama, lo que está en juego. Marx demuestra que la construcción especulativa hegeliana construye *a priori* un origen y un fin, un proceso necesario de la conciencia, que es necesidad de una idea, su prueba y su deducción. Parafraseando a Hegel, insiste en que lo

que funda el movimiento es el fin, que es el destino por el cual cada miembro particular del ciclo especulativo, en tanto animado por el método, deviene al mismo tiempo el comienzo de un nuevo miembro. Esta estructura es reconocible en el drama de Eugenio Sue y, por qué no, en todo drama, donde lo que está vivo, y que pertenece al mundo de la experiencia sensible, es sacrificado en nombre del movimiento abstracto de una forma de conciencia que es ajena. En consecuencia, el amor, el dolor y las pasiones humanas, serán centro de interés para el guión dramático en cuanto pueda construirse sobre ellos, de manera *a priori*, un principio, un fin y un sentido del devenir. Esta forma de conciencia sólo es posible, y se impondrá para desplegar todas sus figuras, si se deja de lado el desarrollo real del individuo real, o, en suma, toda experiencia material cuyo origen y fin nunca se pueden establecer por adelantado. Así lo sugiere el título de la obra: en los cabarets, en el argot de los criminales, la realidad se oculta bajo la bruma de un "misterio", un *sentido* subterráneo que dará cause al desarrollo especulativo de la dialéctica de la conciencia. Es lo extraordinario de lo ordinario, el para nosotros que hace trascender una existencia encallada proporcionándole la razón de su camino.

Mediante una discusión meticulosa, Marx pone el acento en el tono religioso en que se desarrollan las figuras de la conciencia dramática cuyas contradicciones hacen crecer el fin de la purificación y la redención. Asimismo, nos revela el carácter mistificante de esta dialéctica, es decir, la separación y la inversión que opera con respecto de la realidad. En efecto, los personajes de la obra fundan su conducta dramática en su identificación con una conciencia extraña que no es más que la conciencia moral burguesa. Como sucede con Flor de María, los miserables viven su penuria en los argumentos de una conciencia moral y religiosa prestada. Disfrazan en estos mitos los problemas y su condición misma. Se trata, a fin de cuentas, del desarrollo de una conciencia extraña "enchapada en una condición real", única forma en que la dialéctica de la conciencia puede desplegarse por sí misma.

En tanto que la conciencia dramática ha sido impuesta desde el exterior –moral burguesa– y es vivida como la conciencia misma de una condición –la del pueblo– completamente extraña a esta conciencia, no puede haber contradicción. Es importante considerar que este pueblo, como condición, es el pueblo miserable que inspira a Eugenio Sue, pero también, el pueblo espectador que se mira a sí mismo en el desarrollo de la obra.

La conciencia dramática sólo puede ser dialéctica a condición de olvidar sus condiciones reales y de refugiarse en su mito. La forma en que desarrollan todas las figuras del conflicto se produce al abrigo del mundo, por lo tanto

solo destruyendo esta dialéctica especulativa puede accederse a las formas del desarrollo real. En este punto, no habrá diferencia entre la forma en que se despliega la crítica de la conciencia dramática, con la crítica del desarrollo dialéctico especulativo de las formas de conciencia en la totalidad social. “Aromas ideológicos” dirá Marx, ya que en las formas de conciencia, en la cultura, en el saber que es para nosotros y que se eleva a través de las contradicciones, encontramos el otro nombre de la ideología.

Como advierte Althusser, a través de la serie de sus figuraciones, la conciencia experimenta su propia esencia, sin que existan determinaciones efectivas exteriores a ella misma. Las distintas figuras no son sino anticipaciones o alusiones de sí. La conciencia tiene, por lo tanto, un solo centro que la determina, para poder exponerse a una determinación real debería dislocarse, descentrarse. De igual forma sucede con la totalidad social y su despliegue histórico, en Hegel las determinaciones concretas conforman una totalidad orgánica sin relaciones de exterioridad entre sí. Esa totalidad, argumenta Althusser contraponiendo su célebre concepto de *sobredeterminación*⁴, “se refleja en un principio interno único, que es la verdad de todas las determinaciones concretas” (Althusser, 1965:102). Ese principio simple, que constituye la esencia de todo periodo histórico –la conciencia ética en la polis por ejemplo, como vimos– hace posible la simplicidad de la contradicción hegeliana. La diversidad de la vida concreta de un pueblo, expresa y se reduce a un principio espiritual interno que en definitiva no es otro que realidad más abstracta de la conciencia de sí de ese mundo: “*su conciencia religiosa o filosófica, es decir, su propia ideología* [...] La simplicidad de la contradicción hegeliana no es sino la reflexión de la simplicidad de este principio interno de un pueblo, es decir, no de su realidad material sino de su ideología más abstracta” (Althusser, 1965:102). Como en la historia, el movimiento de la conciencia en su necesidad no será más que el movimiento mágico hacia su fin ideológico de los contenidos concretos.

Marx ironiza sobre las mismas formulas de *La Fenomenología*, cuando denuncia que “comprender la substancia como sujeto, como proceso interior, como persona absoluta” es sostener que la “actividad, por la cual se pasa de la representación manzana a la representación pera, es la actividad misma del sujeto absoluto, la fruta” (Marx, 1971:75). Este enfoque orienta su críti-

⁴ En el artículo *Sobre la dialéctica materialista* Althusser insiste: “Esta reflexión sobre las condiciones de existencia de la contradicción dentro de ella misma, esta reflexión de la estructura articulada a dominante que constituye la unidad del todo complejo al interior de cada contradicción, es el rasgo más profundo de la dialéctica marxista, el que he intentado comprender bajo el concepto de “sobredeterminación” (Althusser, 1965:212)

ca de Eugenio Sue, donde las distintas representaciones de la conciencia se corresponden con el desarrollo de un misterio que ocupa el lugar de sujeto autónomo, donde los rasgos humanos son idealizados desde el punto de vista moral. Es la mirada de Rodolfo la que hace a la vida terrena trascender y donde aparece la verdad revelada. Es la figura del crítico, el filósofo, en cuya palabra se descubren los misterios de la sociedad. Este hombre encarna la teología moral y es esa forma de conciencia la que se desarrolla a lo largo de la obra, abstrayendo a los individuos concretos en sus experiencias concretas. Por esta razón, y con un sarcasmo que corroe la odisea purificadora de la conciencia que se despliega en la obra, Marx devela el misterio de Rodolfo. No son las palabras el medio mágico de las salvaciones, sino su dinero “sonante y constante” y agrega, evocando a Fourier, “Así son los moralistas, se necesita ser millonario para imitar a sus héroes” (Marx, 1971:227).

Junto a los “misterios” de Paris, Marx revela las mistificaciones inherentes a las formas de la conciencia de la moral burguesa en tanto que formas de conciencia ideológica y sienta las bases para una crítica de la dialéctica especulativa de la conciencia tal como fuera formulada por *La Fenomenología*.

En esta línea, el argumento de Althusser será más incisivo. En la medida en que la conciencia permanece extraña y no contradictoria con sus condiciones, no puede salir de sí por sí misma. No hay dialéctica de la conciencia que desemboque en virtud de sus propias contradicciones en la realidad misma, “Ninguna forma de conciencia ideológica –afirma el autor– contiene en ella misma los medios para salir de sí a través de su propia dialéctica interna”, y sentencia: “toda fenomenología, en sentido hegeliano, es imposible ya que la conciencia accede a lo real no por el propio desarrollo interno, sino por el descubrimiento de la realidad de *otro diferente de sí*” (Althusser, 1965:144). La conciencia necesita de una ruptura y del reconocimiento de este vacío que describe el movimiento de la dialéctica, en definitiva, debe descubrir la no dialecticidad de la dialéctica. Para Althusser, esto no se encuentra nunca en Eugenio Sue, pero sí en *El Nost Milan* de Bertolazzi, una pieza que define la posición materialista en el teatro.

NINA: LA CONCIENCIA DISLOCADA

La lectura althusseriana del teatro materialista adopta una dimensión teórica que desborda el campo problemático propiamente artístico. Althus-

ser no se dispone a realizar una teoría del arte, sino que nos presenta, en fragmentos cortos, el trazo de sus encuentros personales con obras plásticas, dramaturgos y directores, que podemos hacer funcionar como laboratorios teóricos para repensar los problemas inherentes a su producción filosófica. En este marco, sus consideraciones en torno al “melodrama”, permiten profundizar la crítica materialista marxiana a las formas de la conciencia dramática y, correlativamente, reconfigurar los interrogantes en torno a la ideología, las configuraciones de la conciencia y la dialéctica hegeliana, en la propia producción althusseriana.

Cuando Althusser comenta su experiencia como espectador de *El Nost Milan*⁵, comienza impugnando la mirada de los críticos que concluyen al unísono que se trata de un “mal melodrama”. Para el autor –que parece continuar la contienda de Marx con los “críticos críticos”– lo que escapa a la conciencia crítica es que la obra no constituye un melodrama o un drama, sino una crítica del melodrama como forma de conciencia o ideología y de sus supuestos.

La obra consiste en tres actos y se centra en tres caracteres principales. En el primer acto, situados en un circo en Milán, Nina, la hija del malabarista, espía a Rico el payaso y repentinamente se ve acosada por Togasso, un joven que intenta tomarla y es rechazado. El padre enfurecido es testigo de esta interacción. Esta primera escena se emplaza en una feria popular y miserable, por donde deambula el pueblo entre las barracas una vez terminada la jornada. Para Althusser se trata de un subproletariado cesante, pequeños artesanos, niñas en busca de dinero, rateros perseguidos por policías, que pasan el tiempo como pueden, entre la comida y la noche. Los personajes van y vienen en un espacio vacío y sin acción, esperan un “no sé qué”, algo que comience en sus vidas donde nada realmente ocurre. Sólo al final del acto, como un “breve relámpago”, se bosqueja una historia, la figura de un destino, la primera interacción en torno a Nina, su padre y el Togasso.

El segundo acto presenta una cocina popular donde los personajes del pueblo cambian, aunque no su marginalidad y la eterna repetición de comer y esperar. Althusser destaca cómo este tiempo detenido y sin historia tiene como correlato la organización del espacio, por medio de un montaje austero, de una “vacuidad insoportable”, donde parece imposible el gesto de sortear los bancos y las mesas para responder al vecino si este esbozara alguna frase dotada de sentido. Althusser dirá que estos hombres están dominados por

⁵ Obra escrita por Bertolazzi, adaptada y dirigida en la ocasión por Giorgio Strehler, y representada en París por el Piccolo Teatro de Milán, en julio de 1962. Comentada por Althusser en el artículo “El ‘Piccolo’ Bertolazzi y Brecht. Notas acerca de un teatro materialista”, publicado en 1965 en *Pour Marx*

un “inamovible reglamento mudo” y que este espacio: “es sin duda el tiempo de sus vidas. Se les ve comer ausentes, como se ve a todos los ausentes, los otros, que en Milán y en todas las grandes ciudades del mundo, realizan los mismos gestos sagrados, porque son toda su vida y nada les permite vivir de otra manera su tiempo” (Althusser, 1965:137). En esta vida donde nada ocurre, el drama se hace presente con el ingreso de Nina hacia el final de la escena. El payaso ha muerto, la multitud abandona el escenario, Togasso amenaza a la joven, intenta forzarla. El padre da muerte a Togasso y huye huraño y aterrizado por su acto.

El tercer acto muestra un amanecer en el asilo nocturno de mujeres, las desconocidas pasan, hablan, se callan y despejan el escenario para que vuelva a aparecer el drama. El padre de Nina se presenta ante ella por última vez antes de ir a prisión, expresa que ha matado por ella, por su honor, y que ella es el sentido de todo lo que ha hecho en la vida. Repentinamente todo se subvierte, Nina se dirige contra su padre, contra las ilusiones y las mentiras con que la ha alimentado, contra los mitos por los cuales el hombre va a morir. Ella se salvará sola, abandonará el mundo de la noche y la miseria al precio que sea necesario, se venderá. Frente al padre deshecho, Nina, erguida, sale a la luz del día.

El argumento central de Althusser es que esta pieza de teatro materialista actúa, y tiene por efecto, una crítica del melodrama como ideología y como forma de conciencia que es posible, no por los argumentos puestos en juego en la misma, sino por la propia estructura de la obra. La singularidad de esta estructura reside en la yuxtaposición de dos tipos de imágenes que denotan dos ritmos, tiempos y espacios distintos que se solapan sin articularse o contraponerse. Por un lado, un tiempo vacío, el de la repetición, largo y lento de vivir, que describe el desfile de seres anónimos e intercambiables. Es un tiempo cuyo contenido efectivo es el transcurrir de la nada, donde no se descifran esperanzas ni porvenir: “un tiempo en que los gestos no tienen continuación ni efecto, en el que todo se resume en algunos intercambios al ras de la vida” (Althusser, 1965:136). A este tiempo se le opone el tiempo del drama, que se hace presente con las intervenciones fugaces de Nina al final de cada acto. Se trataría de un tiempo en que no puede dejar de pasar algo, el tiempo del conflicto, movido por una fuerza irresistible que produce él mismo su contenido. En el horizonte hegeliano asistimos al tiempo dialéctico por excelencia, la figura de Nina es la de la heroína que resume en su destino el devenir de la totalidad de obra, sus contradicciones y su resolución. Este tiempo parece suprimir a otro, lo arrastra y parece arrastrar también el espacio. Cuando Nina

irrumpe en la escena, parece llevarse con ella todo el decorado, “como si solo el conflicto sustituyera este espacio visible y vacío por otro espacio invisible y denso, irreversible, de una sola dimensión, aquel que lo precipita hacia el drama” (Althusser, 1965:135). Por esta razón, Althusser afirma que la dialéctica se juega tras bastidores –a la *cantonade*– en un rincón del escenario, luego de que la mayor parte de la escena transcurriera entre personajes irrelevantes y diálogos vacíos.

Ahora bien, esta dialéctica que moviliza el drama y lo centra en el desarrollo de la conciencia de Nina, es expulsado fuera de la obra. Para Althusser no hay desarrollo dialéctico del conflicto porque no hay drama. Si la dialéctica se desarrolla tras bastidores en un rincón del escenario, afirma el autor, “se debe a que solo es la dialéctica de una conciencia: la del padre y su melodrama” (Althusser, 1965:138). El padre es quien vive la historia de su hija como melodrama, quien ha inventado para ella una ficción educándola en las ilusiones del corazón, tratando de guardarla pura de todo contacto con el mundo. Esta construcción imaginaria es la que da sentido a su accionar frente a Togasso y a las expectativas que orientan su confesión final. El padre es la “ley del corazón” y bajo este mito vive su vida y la de su hija, intentando resguardarla de la “ley del mundo”. Y es justamente contra esta conciencia que se vuelve Nina cuando, en una sorprendente transgresión de los sentimientos, arremete contra su padre en la última escena. Nina rompe con la conciencia dramática de la pieza y con su dialéctica, “la dialéctica echada finalmente fuera del escenario es la sanción de la ruptura necesaria que impone la experiencia real extraña al contenido de la conciencia” (Althusser, 1965:141). Este pasaje es descrito en la obra como el abandono de la noche de los sueños y las ilusiones, que es también el mundo de la moral, por el mundo del día: “...otro mundo, donde ocurren las cosas, donde todo comienza y ha comenzado ya, no solamente la miseria de este mundo sino también las ilusiones irrisorias de su conciencia” (Althusser, 1965:140). Nina ingresa en el mundo real, sobre el cual realizará, ella misma, su experiencia. En esta trayectoria Nina invierte el camino de Flor de María.

El Nost Milan no se propone mostrar el drama del proletariado, describir una realidad concreta o erigir grandes discursos que apelen a una conciencia crítica. Es la propia estructura de la obra la que produce la crítica como efecto, a la vez que la actúa. En ella se yuxtaponen condiciones de existencia con interacciones morales, divinas o del orden de “los opiaros” que no se articulan bajo ninguna necesidad. Esta estructura inmanente o latente de disociación de tiempos, experiencias e imaginarios, es la que permite una crítica de las for-

mas dominantes de conciencia melodramática y moralizadora desde cuyo punto de vista la historia debe quedar invisible. Asimismo, esta estructura es la que conmueve al espectador quien la percibe solo tácitamente debido a que la relación y la no-relación entre los tiempos del pueblo y los tiempos del drama, en su desequilibrio, no puede traducirse en una conciencia clara. En esta crítica verdadera a las ilusiones de la conciencia hay algo decepcionante para el espectador, la estructura saca al melodrama del centro “forzando a la audiencia a sentir el vacío del lugar donde este centro debería estar. Mientras el público busca el melodrama, viven este descentramiento como un fallo” (Montag, 2003: 23).

Es posiblemente este descentramiento la razón por la cual entre los “críticos” y la audiencia se valore la pieza como a un mal melodrama. Pero es este descentramiento, asimismo, lo que da a la pieza toda su fuerza frente a la audiencia dando cuentas del carácter subversivo del teatro materialista frente a las formas dominantes de la conciencia ideológica. Tomando como referencia la obra de Bertolazzi, pero también el teatro de Brecht, Althusser se pregunta si esta dialéctica “tras bastidores”, esta estructura latente-asimétrica-crítica, no debería considerarse como “esencial a toda tentativa teatral de carácter materialista” (Althusser, 1965:143). Nosotros, hacemos desbordar este interrogante y nos preguntamos si en esta definición de estructura no se funda la perspectiva materialista a secas.

En efecto, las piezas de teatro materialista de Bertolazzi y Brecht nos presentan un mundo disociado de sí mismo, dividido “por una alteridad sin resolución” (Althusser, 1965:143). No hay necesidad que articule los fragmentos y las piezas dislocadas dentro un todo coherente. No hay dialéctica posible que movilice hacia una resolución, tampoco una unidad de conciencia que condense los ritmos y las contradicciones bajo la figura central. Se rompe, por consiguiente, la ilusión de una conciencia autónoma como centro y motor del mundo, en definitiva, el teatro materialista se niega a tematizar bajo la forma de una conciencia de sí el sentido y las implicaciones de una pieza⁶. De esta forma, la dinámica de la estructura latente: “...funda la posibilidad de una verdadera crítica de las ilusiones de la conciencia (que se cree y se toma siempre por dialéctica), de una verdadera crítica de la falsa dialéctica (conflicto, drama) a través de la realidad desconcertante que constituye su fondo y espera ser reconocida” (Althusser, 1965:143).

La ausencia de centro, de un punto (conciencia, sujeto, héroe) desde don-

⁶ Esta idea es correlativa a la célebre tesis del “antihumanismo teórico”, sostenida por Althusser a lo largo de toda su producción teórica. Ver Althusser (1973:72; 1977:163; 1975: 49; 1986; 1988:31; 2004: 33)

de todos los elementos de la obra puedan ser unificados o, al menos, vistos y comprendidos, genera un desplazamiento en el espectador. No es posible una identificación dialéctica con la obra, el espectador es llevado por un movimiento siempre más allá, de las ilusiones de la conciencia, por medio del diferimiento, hacia lo real. Esta operación propia a la estructura latente de la obra, no puede ser representada por ninguno de los personajes, es una relación que los implica pero los sobrepasa, tomando verdadera consistencia en el espectador. La conciencia del espectador es atrapada, a la vez que distanciada respecto de la obra. En consecuencia, se rompen las formas clásicas de identificación donde el público es mantenido en suspenso a merced del destino del héroe y conducido por la fuerza de la pieza hacia la catarsis teatral.

La distancia del espectador con la pieza permite que sea el espectador quién concluya la misma, pero en la vida real. Este efecto del teatro que con Brecht recibe el nombre de “efecto de distanciamiento” no será, sin embargo, para Althusser, producto de las técnicas de actuación, menos aún producto de una conciencia independiente que permanece fuera de la obra para emitir juicios. Los elementos psicológicos vinculados con la identificación –proyección, sublimación– no deben ser subestimados para el autor, pero tampoco alcanzan para explicar la complicidad entre el espectador y la obra. Es la propia estructura de la obra la que disloca la conciencia del espectador, siendo el elemento aglutinante entre obra y espectador el *reconocimiento*:

“Antes de identificarse (psicológicamente) con el héroe, la conciencia espectadora se reconoce, en efecto, en el contenido ideológico de la pieza, y en las formas propias a su contenido. Antes de ser la ocasión de una identificación (de sí bajo la especie de un Otro), el espectáculo es, fundamentalmente, la ocasión de un reconocimiento cultural e ideológico” (Althusser, 1965:149-150).

Al hablar de reconocimiento, Althusser supone una identidad esencial que une a espectadores y actores, que es la base de cualquier proceso psicológico. El teatro es la institución del espectáculo que reúne a actores y espectadores gobernados bajo los mismos mitos, es decir, por la misma ideología espontáneamente vivida. Desde esta perspectiva, la identidad entre espectador y obra debe darse por sentada, el problema de la identificación entre las partes deja de ser un problema porque lo que cuenta, en definitiva, es el reconocimiento ideológico.

“Es la pieza misma la conciencia del espectador: el espectador no tiene otra conciencia que el contenido que lo une por adelantado a la pieza, y la evolución de ese contenido en la pieza misma: el nuevo resultado que la pieza produce a partir de este reconocimiento de sí del cual es la representación y la presencia” (Althusser, 1965:151)

Partiendo de este veredicto, la pregunta será entonces hasta qué punto una obra de teatro puede romper con los mecanismos de reconocimiento ideológico. En el teatro clásico la proyección del espectador y su identificación parece realizarse de manera simple. El contenido del conflicto se identifica con la conciencia de sí del héroe, cuya temporalidad es la única que establece un ritmo al que se subordina el resto de los componentes incluyendo, principalmente, la figura del adversario. El adversario, apunta Althusser, se presenta como un doble, un reflejo, un contrario, es la figura hegeliana de la noche, del propio inconsciente del héroe vuelto contra sí mismo, el revés de su conciencia. Como vimos, las piezas del teatro materialista vuelven imposible esta forma de identificación con un centro, destruyendo por su propia estructura la dialéctica de la conciencia.

El contrapunto descansará entonces en las posibilidades que ofrece el teatro materialista de romper con el reconocimiento de sí ideológico. En tanto que una identidad entre espectador y obra ya se encuentra garantizada por la operatoria de la ideología, lo que queda a la experiencia del teatro se juega entre la posibilidad de hacer de la pieza un “espejo infinito” del reconocimiento ideológico de sí del espectador o, lograr descentrarlo, desplazarlo, rechazarlo hacia los costados evitando proporcionarle un centro donde reflejarse. Entre estas opciones se fijará el límite entre las formas materialistas e ilusorias de la conciencia.

La estructura asimétrica-inmanente-descentrada de las obras de Bertolazzi y Brecht se mueven en la segunda dirección, resistiendo ser el comentario dialéctico del reconocimiento inamovible en sí, donde el espectador conoce de antemano una música “que es la suya propia”. Por esta razón logran, para Althusser, “poner en movimiento lo inmóvil, esa esfera inamovible del mundo mítico de la conciencia ilusoria” (Althusser, 1965:151). El resultado será el nacimiento de un nuevo espectador, de una nueva conciencia, producto del movimiento inconcluso de la obra, que nace cuando la pieza ha terminado precisamente para ponerle un fin pero dentro de su vida real. El efecto diferido del teatro sobre la conciencia del espectador, una vez poseída y dislocada por la obra, es la conquista de una distancia que hace posible la crítica. Althusser describe este efecto como el de una resonancia física que quiebra

un vaso en la distancia, es el trazo de la obra que ejerce toda su fuerza una vez que el telón del reconocimiento cae definitivamente. Este efecto a la distancia permanece, tal vez, por algún tiempo, indeterminado. Es la trama de la noche arrojando al azar su posible consistencia. Es la pluma de Althusser a sus espaldas y a las nuestras:

“Me doy vuelta. Y de repente, irresistible, me asalta la pregunta: estas páginas, a su modo, poco feliz y ciego, ¿No serán esa pieza desconocida de una tarde de junio, *El Nost Milan*, continuando en mí su sentido inacabado, buscando en mí, a pesar de mí, en todos los actores y decorados, para siempre abolidos, el *advenimiento* de su discurso mundo?” (Althusser, 1965:152)⁷

MATERIALISMO E IDEOLOGÍA. CONCLUSIONES

A partir de la introducción de los personajes de Antígona, Flor de María y Nina, nos hemos permitido un diálogo entre Hegel, Marx y Althusser. En este recorrido, a la luz del análisis de las formas dramáticas de la conciencia, pudimos abordar la dialéctica de la conciencia en Hegel y establecer un contrapunto con Marx y Althusser que conduce naturalmente al concepto de ideología. Es innegable que nuestra perspectiva se enmarca dentro de la empresa althusseriana, la cual fija gran parte de su horizonte en la demarcación entre las problemáticas materialista e idealista dentro del campo marxista. La perspectiva althusseriana permite entonces una relectura de la problemática hegeliana y marxiana, pero a la vez, la construcción de este diálogo filosófico nos permite resituarnos y re-preguntar a la teoría althusseriana sobre el estatus de la ideología: uno de los aportes más significativos del autor dentro de su proyecto desestabilizador del marxismo desde el interior, y que encuentra en la dialéctica hegeliana su obstáculo más imperecedero.

Pensada como *totalidad*, la obra dramática –trágica– en Hegel, narra el

⁷ Con esta frase Althusser concluye su artículo *El 'Piccolo' Bertolazzi...* Consideramos que, además de una belleza notable, la frase comporta un comienzo sintomático. En la expresión “Me doy vuelta” – *Je me retourne*– se realiza el gesto característico de lo que posteriormente, en el artículo *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado* (1970), el autor conceptualizará como “Interpelación ideológica” (Althusser, 1977). A partir de este gesto inferimos que el efecto del teatro materialista es diferido, puede quedar por un tiempo indeterminado, pero que su potencia reside también en su poder interlepelativo. Esto implicaría que en la redada del callejón ideológico lo que sale al cruce es también la ideología, o, en términos más osados, que la ruptura de una ficción ideológica involucra inevitablemente otra ficción ideológica. Al respecto afirmará Althusser (1988: 70) “...La ideología ha existido y existirá siempre, podrá cambiar de contenido pero nunca cambiará de función”.

devenir de la conciencia en las escisiones necesarias a su camino formativo. La contradicción y la resolución que dan forma al conflicto dialéctico responden a un *sentido* que, como un destino, excede a los personajes y encuentra su raíz en un principio espiritual simple. Los personajes, así como sucederá con las distintas instancias de la totalidad social, no son más que un fenómeno, un momento que en el que se expresa y se anticipa el Saber Absoluto. La conciencia no se posee completamente, aún cuando se crea motora y centrada en su determinación, responde al desarrollo general del espíritu, es la instancia particular donde el espíritu se piensa en su camino hacia lo Absoluto y momento de lo absoluto, por lo tanto. Por esta razón, las distintas figuraciones de la conciencia tienen en el espíritu su verdadero comandante y en la noche, la negación que se gesta a espaldas de la conciencia, la muerte que genera una nueva figura sin más determinación que su propio aliento. La multiplicidad de figuras de la conciencia, como la diversidad de instancias del todo social, expresan en Hegel un mismo aire que encuentra en su propia reducción a una contradicción simple –y consecuente restauración– el motor de su desarrollo. El fin, el Saber Absoluto, es el que se encuentra en acción en cada nueva figura que se origina, y crece en sí mismo a partir de sus propias contradicciones y alienaciones. En este marco, la conciencia no tiene determinaciones efectivas diferentes de ella misma, las distintas figuras aparecen como anticipaciones o alusiones de sí. Nada la descentra porque las distintas circunstancias, contingencias o condiciones concretas son manifestaciones de la necesidad, manifestaciones del movimiento del Saber Absoluto que encuentra como máxima expresión de sí mismo, en cada etapa de su devenir, a la ética, el derecho, la religión, la filosofía y el arte.

No hay espacio para introducir aquí un análisis en torno la dialéctica materialista, la totalidad social marxiana y los conceptos que dan forma a su problemática política, filosófica y epistemológica. Nos limitamos a apuntar, sin embargo, que para Marx, el todo social se articula en una tópica cuyas instancias presentan autonomía relativa con distintos niveles de eficacia, siendo lo real concreto lo que determina de manera privilegiada las distintas “formas de conciencia”. Marx lo ha dicho a lo largo de su trabajos bajo diferentes modalidades, las distintas formas de conciencia, que en parte se agrupan bajo el apelativo cultura, deben ser pensados a la luz del concepto de ideología cuyo fundamento se emplaza en el conflicto de clases. Bajo esta óptica se efectúa su lectura de *Los misterios de París*, el personaje de Flor de María expresa el mito de la moral burguesa, su ideología. La evolución de su conciencia cristianizada se realiza a las espaldas de sus condiciones reales de existencia. Este despliegue de las pasiones y los sentimientos humanos comprendidos desde

un sentido y una finalidad que redime moralmente al personaje, se presenta como impuesto a la conciencia “natural” del mismo, a su experiencia material cuyo origen y cuyo fin – afirma Marx en una de sus poco advertidas proclamas materialistas– nunca se pueden establecer por adelantado.

Esta idea es correlativa a las distintas connotaciones que adopta el concepto de ideología en Marx, principalmente en *La ideología alemana* y *El manifiesto comunista*. En primer término, la ideología es pensada como reflejo de las condiciones de existencia y vinculada con el desarrollo de la conciencia a partir de las condiciones de trabajo. Mientras que, en segundo término, es dotada además de una connotación de clase, en el sentido de que en la ideología dominante de una época se expresan las ideas de la clase dominante. Si Marx destaca, además, el carácter “opiaro” de las formas de conciencia ideológicas que han dominado las distintas formaciones sociales –religión, derecho– es debido al efecto de inversión y deformación que las caracteriza, respecto de la realidad el sujeto. En definitiva, bajo las formas de la conciencia dramática encontramos la imposición de la ideología dominante burguesa que reduce todas las contradicciones de clase, dando cause a un conflicto y una resolución que responden al imaginario burgués. Agreguemos que esta forma de representación, que da cauce a las distintas configuraciones de la conciencia negando su anclaje y distorsionando las contradicciones materiales que se encuentran en su base, desestima las implicancias políticas del conflicto real.

Este aspecto deformante que presenta la relación entre conciencia y realidad, a partir del concepto de ideología, no debe contribuir a un reduccionismo que lo arroje por la borda definitivamente. Pues, para Marx –siguiendo el *Prólogo a la Contribución a la crítica de la economía política*– es en la ideología donde los hombres toman conciencia del conflicto de clase “y lo dirimen”.

En la lectura althusseriana del teatro materialista, la conciencia melodramática completa sus figuraciones bajo un movimiento dialéctico sólo en el personaje del padre de Nina. La propia estructura de la obra da cuenta de este desarrollo a condición de que sea abruptamente arrojado fuera del escenario quedando en evidencia su carácter mistificante e ilusorio. Nina es la realidad, el mundo del tiempo estanco que rompe la armonía de la totalidad sin reflexiones, culpas o esperanzas de redención. Esta escena puede sugerirnos algunas imágenes de *La Fenomenología*, presente en algunos pasajes de la lectura de Althusser. En efecto, a “espaldas de la conciencia” del padre, de la solidaridad y las pasiones idealistas que dan forma a su melodrama, encontramos a Nina transgrediendo en su partida cualquier resolución afec-

tiva anticipada, dejando la “noche de los sueños” por el día de los riesgos y la violencia. Esta disrupción que se instala en el corazón de la pieza, le permite a la obra actuar el contraste entre las ilusiones de la conciencia y el universo de un proletariado milanés cuyo tiempo y espacio es imposible de incorporar a un sentido de desarrollo. La disyunción no contempla la contradicción, no hay dialéctica.

Las dos temporalidades coexisten unidas por una relación vivida del espectador, quien percibe la estructura de manera inconsciente. El concepto de ideología se hace presente para comprender cómo los mecanismos reales e imaginarios operan en la conciencia del espectador –a sus espaldas–, dando a la pieza todo su carácter subversivo. En efecto, para Althusser y en desfase con Marx, la ideología no releva de la conciencia sino de mecanismos inconscientes. Más que un *reflejo* de las condiciones de existencia se trata de una doble relación que involucra la relación vivida, la forma en que hombre vive su relación con sus condiciones de existencia. La ideología, en consecuencia, es una “unidad *sobredeterminada* de su relación real y de su relación imaginaria con sus condiciones de existencia reales” (Althusser 1965:193). En este sentido involucra mecanismos de reconocimiento y desconocimiento a partir de los cuales los hombres se figuran su mirada del mundo y su lugar en él. El carácter de clase de la ideología la transforma en el elemento en el que la relación de los hombres con sus condiciones de existencia se organiza en provecho de la clase dominante.

Bajo estas consideraciones, la lectura althusseriana del teatro materialista amplía sus dimensiones. Lo que Althusser surge en su interpretación de las obras de Bertolazzi y Brecht es que algunas piezas de teatro de impronta materialista permiten poner en escena la paradoja invisible de la ideología. De esta forma, la crítica de la ideología se hace posible no por argumentaciones o discrepancias en torno al poder y la dominación social, sino gracias a la disociación latente de la conciencia del espectador que se encuentra inscrita en la estructura de la obra. En la medida en que la máquina del teatro vuelve visible la fábrica ideológica, la relación imaginaria del sujeto con sus condiciones de existencia, fuerza al sujeto-espectador a romper con su conformismo. La conciencia es atraída por el dispositivo del teatro solo para ser rechazada después, una vez que ha sido dislocada. El sujeto es dividido eternamente ya que en el centro de la pieza, donde se supone encontraría un espejo, no hay más que vacío. De esta forma, la estructura de la obra muestra el punto en que se establece una distancia respecto del reconocimiento ideológico. Tras la experiencia del teatro el espectador ve subvertida su propia identidad.

La *posición* materialista en el lenguaje althusseriano compromete una mirada de la historia, de la totalidad social y de la filosofía que elude cualquier fundamento fijado en el Origen, el Sentido, el Fin y el Sujeto-hombre (como unidad de conciencia). Naturalmente, su empresa encuentra en la teoría hegeliana, y su recepción dentro del marxismo, uno de sus principales adversarios. En su lectura del teatro materialista, vemos accionar esta *posición* como crítica de las formas de la conciencia dramática (ideología) y sus supuestos. Las nociones de conciencia, dialéctica, identificación, sujeto (héroe) son des-centradas y desplazadas hacia las estructuras de la maquinaria ideológica. El concepto de *sobredeterminación* que, en trabajos contemporáneos al que aquí analizamos, Althusser contrapone a las formas de causalidad expresiva hegelianas, y a las formas marxistas-mecanicistas de determinación, funciona en la misma dirección. Estos conceptos que serán desarrollados, discutidos y transformados a los largo de las dos décadas siguientes, logran en este texto en particular una anticipación novedosa. Al describir el dispositivo del teatro materialista, el autor pone de manifiesto la operatoria de la maquinaria ideológica en cuanto a las funciones de reconocimiento y desconocimiento que la definen, delineando las modalidades de interpelación y subjetivación que estructurarán la teoría de la ideología pocos años mas tarde. Pero fundamentalmente, lo que Althusser nos indica bajo la metáfora del teatro es la instancia precisa en que se produce una *distancia* del reconocimiento; el momento en que los mecanismos de reconocimiento ideológico son subvertidos. Es situados sobre esta huella que consideramos posible abordar un interrogante mayor, el que cuestiona sobre las modalidades de subversión ideológica –y por lo tanto políticas– en una puesta en escena mayor: la repetición-reproducción de la historia. El gran montaje del sistema capitalista al que Althusser ha definido en el prefacio de *Lire le Capital* como un “teatro sin autor”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, Louis (1965). *Pour Marx*. Paris: Maspero.
- Althusser, Louis (1973). *Réponse à John Lewis*. Paris: Máspero.
- Althusser, Louis (1975). *Elementos de autocritica*. México: Laia.
- Althusser, Louis (1977). *Posiciones*. Barcelona: Anagrama.
- Althusser, Louis (1986). *Thèses de juin*. Inédito. Archivos IMEC: ALT2.A29-06.04
- Althusser, Louis (1988). *Filosofía y marxismo, entrevista por Fernanda Navarro*. México: Siglo XXI.
- Althusser, Louis; Balibar, Etienne; y Otros (2004). *Para leer El Capital* (25 Ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dri, Rubén (1999). *La Odisea de la conciencia moderna. Hermenéutica del capítulo VI de la Fenomenología del espíritu*. Buenos Aires: Biblos.
- Hegel, G.W.F (1985). *Estética*, (tomo ocho: La poesía). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hegel, G.W.F (2007). *La fenomenología del espíritu*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Hyppolite, Jean (1974). *Génesis y estructura de la Fenomenología del espíritu de Hegel*. Barcelona. Ediciones Península.
- Marx, Karl (1971). *La Sagrada familia*. Buenos Aires: Editorial Claridad.
- Marx, Karl (1984). “Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política”. En Marx, Karl, *Introducción general a la Crítica de la Economía Política / 1857*. México: Ediciones de Pasado y Presente.
- Montag, Warren (2004). *Louis Althusser*. New York. Palgrave.

EL SENTIDO DE LA ESCUELA COMO OBJETO DE ESTUDIO: APUNTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

María Margarita Alonso Alonso
Lourdes Elena Fernández Rius

RESUMEN

El presente trabajo se propone la fundamentación de algunas pautas teórico-metodológicas para abordar el estudio del Sentido de la Escuela en los estudiantes de diferentes niveles educativos. Para la construcción de estas pautas se parte en primer lugar del análisis de los principales cambios sociales que provocan una profunda transformación en la función social de la escuela, y consecuentemente, en los sentidos y significados de esta institución para amplias capas de estudiantes. Posteriormente se realiza una aproximación conceptual a la genealogía del constructo "sentidos", desde diferentes perspectivas disciplinares, y se sistematizan algunas investigaciones empíricas sobre el sentido de la escuela y la experiencia escolar, para finalmente sugerir bases teórico-metodológicas dirigidas al estudio del Sentido de la Escuela desde una perspectiva interdisciplinaria.

PALABRAS CLAVE: Sentido, Escuela, Estudiantes, Experiencia Escolar, Significado

ABSTRACT

The present paper proposes some theoretical and methodological guidelines to approach to the study of the Sense of School in students from different educational levels. For the construction of these guidelines it is analyzed some societal changes that cause a profound transformation in the social function of the school, and consequently, the senses and meanings of this institution for broad sections of students. Subsequently, the essays make a

conceptual approach to the genealogy of the construct “sense” from different disciplinary perspectives. Similarly some empirical research about school sense and the school experience are systematized, and finally it is suggested theoretical and methodological criteria from the studying of school sense from an interdisciplinary perspective.

KEYWORDS: Sense, school, students, school experience, meanings

INTRODUCCIÓN

La pregunta por el sentido de la escuela y la experiencia escolar se ha constituido en objeto de estudio de diversas reflexiones e investigaciones actuales en el ámbito educativo. La centralidad de esta preocupación obedece a los relevantes cambios sociales que han resignificado profundamente la función de la escuela como institución, llevándola a enfrentar una crisis simbólica de legitimidad, en términos la propia efectividad de los agentes educativos.

La investigadora argentina Guillermina Tiramonti (2005) posee una documentada reflexión sobre el tema, señalando acertadamente el hecho de que los cambios que enfrenta la escuela en la actualidad no se restringen a una serie de limitaciones puntuales o a un funcionamiento deficitario de la propia institución o sus agentes, sino que poseen otra envergadura y complejidad. En otras palabras “quien desafía a la escuela es la propia sociedad” (Martín Barbero, 2009: 23).

Tiramonti y Minteguiaga (2004) destacan el cambio del sentido hegemónico (o unívoco) de la institución escolar en nuestra época. La escuela ha sido concebida tradicionalmente como una institución destinada a la transmisión de saberes que le proporcionan a las nuevas generaciones instrumentos para su ulterior incorporación al mercado laboral, integrándolas en el sistema de valores y creencias hegemónico en la sociedad. De un elevado significado fundacional como institución formadora, que a través de sus ritos y roles instituidos generaba personalidades sociales, la escuela ha desplazado su significado a un sentido mucho más problemático, diverso e “inmanente”, pues es producido por los mismos actores en el curso de sus particulares experiencias y sus relaciones (Dubet y Martuccelli, 1998, citados por Tiramonti y Minteguiaga, 2004).

De igual forma, estas autoras enfatizan en el caso específico de la educación media superior, donde se plantea un “sin sentido” de la escuela, asociada a la pérdida de su doble función de selección social y de preparación para el ingreso al mercado de trabajo. Según esta reflexión, el objetivo fundacional de la escuela preparatoria fue seleccionar a las élites intermedias, por lo que la masificación del nivel ha generado un proceso de desfuncionalización o pérdida de su sentido original.

Por otra parte, hoy la experiencia escolar se enfrenta a las tensiones y brechas que genera el conflicto entre diversos universos culturales: la cultura escolar lexicográfica, caracterizada por la homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc., y la cultura juvenil icónica, fragmentada, abierta, flexible, móvil, inestable (Tenti, 2000), que privilegia el ver sobre entender, el mostrar sobre explicar.

A lo anterior se añade la diversidad de los estudiantes que acceden a una educación masificada¹, el cambio en su “morfología social” (Tenti, 2000:1), así como la notable diferencia entre los jóvenes y los adolescentes de hoy con los primeros “usuarios” de la educación media, lo que conlleva al incremento en la complejidad de su atención pedagógica. Mientras que el alumnado es cada vez más diferenciado socialmente, con expectativas y sentidos de mayor diversidad (Miranda, 2012), el formato escolar sigue siendo estandarizado.

Diversos enfoques han subrayado el cambio de sentido de la escuela y la experiencia escolar en las nuevas condiciones sociales. Si en el proyecto fundacional el sentido de la educación media se correspondía con el hecho de ser la antesala de los estudios profesionales universitarios o de ciertas posiciones burocráticas, hoy se asocia a “obligatoriedad”, al constituir la última etapa de la educación obligatoria. Esta nueva racionalidad afecta sustancialmente los sentidos asociados a la escuela y la educación. La falta de sentido de la experiencia escolar para significativos grupos de adolescentes y jóvenes latinoamericanos, particularmente los que provienen de los grupos sociales más excluidos y subordinados, genera dificultades no solo para ingresar, sino para progresar y desarrollarse en instituciones que fueron creadas para otro tipo de estudiantes (Tenti, op.cit.).

Todo lo anterior ha repercutido en el interés de la investigación educativa por abordar los nuevos sentidos que los estudiantes construyen en torno a la

¹ En México, por ejemplo, la tasa bruta de escolarización en Educación Media Superior pasó de 47.6% en el ciclo escolar 2000-2001 a 69.1% en el ciclo escolar 2012-2013, experimentando un crecimiento de más de 21 puntos porcentuales, mientras que la tasa neta de escolarización, se incrementó en 20%, al pasar del 34.5% en el ciclo escolar 2000-2001 al 55.7% en el ciclo escolar 2012-2013. (SEP, citada por Miranda, 2014).

escuela y la experiencia escolar.

El presente trabajo se propone una aproximación teórico-metodológica al estudio del Sentido de la Escuela en los estudiantes de diferentes niveles educativos. Para ello se realiza a continuación una aproximación conceptual a la genealogía del constructo “sentidos”, desde diferentes perspectivas disciplinares, y se sistematizan cualitativamente algunas de las principales investigaciones empíricas y discusiones conceptuales sobre el sentido de la escuela y la experiencia escolar realizadas por investigadores latinoamericanos, para finalmente sugerir pautas teórico-metodológicas dirigidas al estudio del Sentido de la Escuela y de la Experiencia Escolar desde una perspectiva interdisciplinaria.

DESARROLLO

La categoría “Sentido”: Una aproximación conceptual

La comprensión de la significación del mundo social ha sido el centro de interés de las diferentes disciplinas sociales, a partir de la evidencia creciente de que vivimos en un mundo en el que los componentes materiales de la vida social están indisolublemente articulados con el sentido que las cosas tienen para sus actores (Beltrán, 2013).

Uno de los primeros desarrollos de la categoría “sentido”, se realiza por Max Weber (1864-1920) en el marco de la Sociología Comprensiva. En el concepto de significado de la acción social propuesto por Weber (2002), la misma se concibe como una conducta humana siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo, en otras palabras, la acción social es una conducta *significativa* desde el punto de vista subjetivo.

Por “acción” se entiende una conducta (ya sea un hacer externo o interno, o un omitir o permitir) siempre que los sujetos de la acción vinculen a ella un sentido subjetivo. La “acción social”, por tanto, es una acción en donde el sentido referido por su sujeto o sujetos alude a la conducta de otros, orientándose por esta en su desarrollo.

El sentido subjetivo es parte de la acción, por lo que ocupa un lugar relevante en tanto es condición sin la cual no existe una acción. El sentido convierte una conducta en acción social.

Weber (2002) entiende por “sentido”, desde la perspectiva de la sociología y las ciencias empíricas de la acción, el sentido atribuido y subjetivo de los sujetos de la acción, el cual no es, de ninguna manera, “objetivamente justo” o “verdadero”. Una acción es comprensible o racionalmente evidente, ante todo, cuando su “conexión de sentido” se advierte intelectualmente de un modo diáfano y exhaustivo.

Sin embargo, la construcción de dicha acción rigurosamente racional con arreglo a fines sólo es útil metodológicamente a la sociología por su evidente inteligibilidad y en virtud de su univocidad como un tipo ideal, mediante el cual comprender la acción *real*, que se encuentra mediada por irrationalidades de toda especie (afectos, errores), como una desviación del desarrollo esperado de la acción racional.

La importancia del sentido para Weber (2002) radica en que todo artefacto se comprende e interpreta, en última instancia, por el sentido que a su producción y uso le otorga (o quisiera otorgar), con disímiles finalidades, la acción humana; sin el recurso a ese sentido permanece completamente incomprensible. La comprensión del sentido de una acción no significa otra cosa que la captación interpretativa de la conexión de sentido en que se incluye dicha acción.

Sin embargo, ninguna interpretación del sentido de una acción puede pretender ser “la interpretación causal válida” (Weber, 2002:9) y con frecuencia, la trama real del sentido de una acción, permanece encubierta para el propio actor. De igual forma, manifestaciones externas semejantes pueden obedecer a conexiones de sentido muy diversas en diferentes actores.

Posteriormente Alfred Schutz, en el marco de la Sociología Fenomenológica, realizará una fuerte crítica de las concepciones de la acción significativa de Weber. En la propuesta teórica de Schutz (1989), también adquiere un papel relevante para la ciencia sociológica la comprensión de la estructura de significado del mundo social. Schutz (op. cit.) utiliza los términos de sentido y significado, no solo para referirse al hecho de que todo ser racional asume una cierta actitud ante cualquier objeto del mundo, sino para enfatizar en el carácter intersubjetivo del significado.

Este autor utiliza el constructo de sentido común para explicar la naturaleza de la interacción social. El mundo del sentido común se autodefine por su pre reflexividad. Las estructuras que lo componen pasan por lo general inadvertidas para el sujeto, no son usualmente evaluadas o reflexionadas; son sustentos incuestionados (pero cuestionables) donde se inscribe lo común y lo típico. De esta forma, el sujeto desde el sentido común actúa e interpreta

la realidad por medio de tipificaciones mediante las cuales examina al mundo social y a otros sujetos semejantes a él, más o menos cercanos. Por su parte, el trabajo fenomenológico consiste “en mostrar de un modo riguroso cómo se construye la experiencia social y su ordenamiento en esquemas” (Salas, 2006:183).

Schutz aborda también la categoría de “significado” del mundo social. En su opinión, la función constitutiva de los fenómenos del significado solo puede buscarse “en el estrato más profundo de la vivencia que es accesible a la reflexión” (Schutz, 1989:42). El ámbito de las vivencias de los actores y de la significación está atravesado por una perspectiva temporal, que no es igual a tiempo físico, sino a tiempo histórico, es decir, a un fluir dotado de una conciencia temporal interna.

Otros elementos para la comprensión del sentido se desarrollan en la Sociología de la Complejidad de Niklas Luhman, la cual parte del hecho de que los objetos sociales no se consideran simplemente lo que son, sino lo que significan. El ser comprendidos es esencial para ellos, es decir, tener sentido. Para Luhman (1975, citado por Berthier, 2001), los sistemas sociales son sistemas caracterizados por el sentido.

Los objetos de la realidad social son comprendidos solo por el sentido que tienen para los actores, lo cual es fundamental para el interés de la sociología en la explicación de dicha realidad social. La comprensión del sentido no se limita al lenguaje o al entendimiento lingüístico, implica una comprensión hermenéutica sociocultural. El sentido sería el correlato cultural no lingüístico de una situación, aun cuando pueda manifestarse a través del lenguaje en el marco de sus condiciones materiales. El sentido es el mundo operativo del hombre (Luhmann y De Georgi 1993), es la autotransparencia de la complejidad, de acuerdo a un esquema selectivo que reduce el exceso de posibilidades, haciendo de ellas posibilidades efectivas. El que algo carezca de sentido lo convierte en absurdo (Berthier, op. cit.).

Luhmann define al sentido como un medio para el acoplamiento de la interacción comunicativa. La comunicación es un sistema constitutivo de sentido pues toda comunicación conlleva la posibilidad de enlazarse de manera selectiva con otra comunicación que le es congruente dentro de un repertorio finito de probabilidades de enlazamiento. El sentido constriñe las relaciones que son permitidas dentro de la comunicación, es una dimensión constitutiva de la misma. Como tal, no está referido a ningún tipo de elemento externo como la conciencia, aunque la conciencia enlaza sus operaciones también de acuerdo al sentido. El sentido sólo es sentido para la comunica-

ción y es lo que le permite realizar su autopoiesis (Beltrán, 2013).

Por su parte en la Teoría de la Acción Comunicativa, Habermas propone la redefinición de la producción y reproducción del sentido a partir de un sustrato, “lábil, poroso y fragmentario”, permeado de saberes prácticos, imposible de ser totalizado. Este autor desarrolla la categoría de mundo de la vida como un horizonte de sentido por fuera del cual no es concebible la sociedad, y del que provienen esquemas de interpretación, legitimidad e identidades (Bialakowsky, 2010).

Comprender el sentido que los seres humanos dan a su existencia es central también para la Antropología, en el seno de la cual, la categoría ha recibido atención teórica, aunque en ocasiones la diversidad de enfoques hace difícil encontrar una definición del sentido, de su naturaleza y de su conformación o fuentes constitutivas.

La Antropología parte de la idea de que el sentido se objetiva en símbolos (Costilla, 2010), considerando como tal “la dimensión que adquiere cualquier objeto (artificial o natural) cuando éste puede evocar una realidad que no es inmediatamente inherente” (Carretero, 1996, citado por Costilla, 2010:291).

Por otra parte, en la concepción teórica de Marc Augé (1996:11) el sentido se define como “el conjunto de relaciones simbólicas instituidas y vividas entre los unos y los otros en el seno de una colectividad que dicho sentido permite identificar como tal”, es decir, Augé destaca la naturaleza social del sentido.

Para este autor, el sentido es también relacional, pues es la esencia de las relaciones simbólicas. El sentido social define las relaciones “normales” o culturalmente simbolizadas y admitidas, entre los diferentes integrantes de la vida social y se actualiza en “comportamientos globalmente conformes con los tipos de conducta simbolizados e instituidos en y por la sociedad” (Augé, op. cit: 35).

En general, al decir de Costilla (2010:317), el símbolo en la Antropología Simbólica, ha sido concebido como “una aprehensión del mundo concreto, vivido, experimentado, a través de instrumentos ellos mismos concretos. Es por eso que su sentido nunca puede ser liberado por completo de los contextos a los que pertenece, puesto que la operación de aprehensión es ella misma contextual”.

A pesar de la diversidad de enfoques teóricos, en la Antropología se han logrado aportes significativos en la concepción del sentido en cuanto a:

- la integración entre lo cognitivo y lo experiencial en el sentido, es decir, en la consideración de la dimensión emocional como constitutiva del símbolo;
- el reconocimiento de la tensión entre lo normativo y lo emocional, en la configuración del sentido
- la consideración del carácter relacional y contextual del sentido
- la multiplicidad de los sentidos, que va desde la legitimidad de lo que existe hasta su impugnación en búsqueda de novedad
- el análisis de la participación activa y productiva del intérprete, concebido como un agente de sentido
- el hecho de que la aprehensión de cualquier relación social, y del sentido que las puede investir, es situacional. (Costilla, op. cit.).

Al interior de la Filosofía Hermenéutica se realiza un cambio en la comprensión de la naturaleza del sentido. Desde esta perspectiva se parte de la idea de que el mundo posee un orden y unas relaciones de funcionamiento que le otorgan un sentido tal, que el acceso de los sujetos sociales al mismo se efectúa de manera comprensiva/interpretativa. En consecuencia, la comprensión y la interpretación dependerán de la proyección que hace la existencia de ese sentido sobre el mundo, como horizonte de proyección y de mediación articuladora desde el cual un objeto resulta comprensible (Heidegger, 1998, citado por Vergara, 2008).

En las Ciencias de la Comunicación Social, por su parte, la categoría sentido ha sido abordada conceptualmente, en especial en las propuestas teóricas de la Semiótica y los Estudios Culturales. En el marco del paradigma cultural, la comprensión de la comunicación como proceso de construcción de sentidos en sí mismo ganó en fuerza desde la década de los 80 del siglo pasado.

Ya la Semiótica, como disciplina que estudia los signos y la significación, había avanzado en la consideración de los procesos de producción de sentido y de interpretación del mundo. En esta disciplina se establece una diferenciación entre los procesos de denotación y connotación. Mientras que la denotación alude a significados establecidos en una cultura, la connotación hace referencia a las experiencias individuales concretas de los sujetos con el objeto de la realidad social.

Así, mientras el significado es el referente relacionado con el signo creado en el proceso de significación, el sentido se construye en un proceso más

complejo en el que intervienen elementos contextuales que median la relación entre el interpretante y el intérprete (Toledo y Sequera, 2015).

Para Corrales el sentido “es la interpretación (individual o colectiva) del significado (elaborado, suscitado, evocado) desde el contexto sociocultural, esferas de vida y lugar que se ocupa en la estructura social”. Es una apropiación subjetiva e intersubjetiva de la realidad” (Corrales, 1997).

Este autor concibe al sentido como la dimensión dada al significado desde una triple valoración: la del conocimiento, la de la actitud y la de la praxis. Se le considera como una “apropiación subjetiva e intersubjetiva de la realidad en tres dimensiones: cognitiva, axiológica y praxeológica” (Corrales, op.cit.).

El comunicólogo Raúl Fuentes Navarro (2002), también ha avanzado en una propuesta que ubica la producción social de sentido como el objeto de estudio de las ciencias de la comunicación. Como en otras disciplinas ya había sido conceptualizado, en la investigación social se establece una diferenciación entre la producción de sentido que construyen los actores sociales y la producción que a su vez genera el investigador social sobre dicha construcción simbólica.

Para este autor, el sentido sería una mediación significativa de la constante dialéctica entre los sujetos en interacción y las estructuras y sistemas sociales. Su propuesta retoma el principio de la doble hermenéutica de Giddens, que postula que el trabajo científico-social consiste en interpretar hechos ya previamente interpretados, y que implica que los sujetos sociales son constitutivamente capaces de actuar en consonancia con sus propias interpretaciones (Giddens, 1984, citado por Fuentes Navarro, 2002).

Así, Fuentes Navarro (2005:237) considera que el estudio de los procesos de producción de sentidos continúa siendo el eje epistemológico para pensar la comunicación en las nuevas y complejas condiciones de la sociedad de la información:

“Rearticular los procesos subjetivos e intersubjetivos de significación, a través de los esquemas perceptuales e interpretativos que en cada sector cultural median las relaciones posibles con las estructuras y los sistemas objetivos de procesamiento y difusión de la información, es una clave que, además de restituir la complejidad de los procesos socioculturales en los modelos de comunicación, puede servir para enfatizar la agencia o acción transformadora implícita en las prácticas de comunicación, es decir, en la interacción material y simbólica entre sujetos concretamente situados, que supone la recurrencia por parte de ellos tanto a sistemas informacionales como a sistemas de significación, cuya competente mediación determina la

producción y reproducción del sentido, el de las prácticas socioculturales de referencia y el de la comunicación misma”.

En la Psicología, por su parte, la categoría sentido ha tenido un notable desarrollo, estrechamente relacionada con la de Subjetividad, la cual es definida por González Rey (2014), como “la producción simbólico-emocional que emerge ante una experiencia vivida y que integra lo histórico y lo contextual en el proceso de su configuración”.

La realidad es percibida, representada, pensada, vivida, sentida por los sujetos sociales, conformando su subjetividad, que emerge como experiencia interior, propia, vivida dentro de sí, muy personal y exclusiva, difícil de transmitir con toda exactitud a través del lenguaje. De este modo, lo social, “lo externo” no es algo estático que actúa como independiente sino que existe para nosotros y desde nosotros configuramos lo social en sus múltiples formas de existencia e intermediación, que configuran insistentemente la subjetividad social. Por ello se afirma que la subjetividad es social e individual en recursividad (González Rey, 2014).

Su configuración no es intra-psíquica o inmanente sino que deriva de la interacción individuo-sociedad. Estas ideas constituyen un salto importante que desarticula la ya obsoleta e histórica dicotomía individuo – sociedad.

La racionalidad humana se expresa en configuraciones subjetivas que están enraizadas en estados afectivos producidos dentro de espacios simbólicos definidos culturalmente. Lo simbólico no se reduce a lo discursivo ni a lo relacional sino que es inseparable de la presencia emocional, fantasiosa, imaginativa lo cual se configura subjetivamente de modo complejo, intermediado, en recursividad constante conformando las unidades de sentido subjetivo de la experiencia humana. (González Rey, 2014).

En la persona como sujeto existe en un entretejido de sentidos subjetivos diversos y dinámicos configurados en los múltiples espacios de experiencias interactivas durante su historia vital. Por eso es posible afirmar que somos subjetivamente, una síntesis permanente de una historia vivida, dinámica de procesos de configuración de sentidos subjetivos. (González Rey, 2014)

La comprensión de la subjetividad, dentro de un marco histórico cultural, se apoya en la categoría de sentido subjetivo e integra la producción simbólica en unidad indisoluble con la afectividad.

La subjetividad aparece como configuración subjetiva que integra el momento interactivo, presente, actual de nuestra experiencia con la historia vivi-

da en forma de sentidos subjetivos. Lo histórico es para el sujeto una producción sobre las experiencias en las que estamos inmersos. Por ello se puede afirmar que la unidad básica de la subjetividad son los sentidos subjetivos (González Rey, 2010).

Para profundizar en este análisis resulta conveniente realizar un recorrido resumido del tratamiento de la categoría de sentido en la Psicología.

En la perspectiva histórico-cultural, dicha categoría fue introducida por Vygotsky en el último momento de su obra aunque no fue suficientemente desarrollada por sus continuadores. Vygotsky intenta una definición de sentido como categoría de la conciencia que se desarrolla y expresa en la cultura y que define como “(...) el agregado de todos los factores psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como un resultado de la palabra” (Vygotsky, 1995:95).

El sentido es una formación dinámica, fluida y compleja que tiene varias zonas que varían en su estabilidad. El significado es apenas una de esas zonas del sentido que la palabra adquiere en el contexto del habla. Es el más estable, unificado y preciso de esas zonas (Vygotsky, 1995: 86).

Para Vygotsky sentido y significado son procesos diferentes, uno es irreducible al otro, aunque capaces de articularse de diversas formas en el funcionamiento psíquico. Los significados, aunque con frecuencia representen sentidos en sí mismos, no expresan una relación directa, lineal, ni intencional con los sentidos (González Rey, 2011).

El sentido deja de ser comprendido como significado de la palabra en contexto, para ser considerado como una unidad psíquica de la conciencia organizada en el proceso del lenguaje. Ese tránsito del sentido de la relación palabra-contexto a la relación palabra-conciencia, implicó la posibilidad de usar el término como categoría psicológica (González Rey, 2011).

El problema de la relación entre significado y sentido nos sitúa ante el tema de la interrelación entre los procesos psicológicos afectivos y los cognitivos. Al respecto Vygotsky expresó que existe un sistema dinámico de sentidos que representa la unidad de los procesos afectivos y cognitivos. El sentido como expresión de esta unidad deviene a su vez en unidad fundamental de la conciencia (Vygotsky, 1995:78).

Al presentar ese “sistema dinámico de significados”, que integra al pensamiento, el comportamiento y la personalidad en un sistema complejo y dinámico, Vygotsky vuelve a destacar la necesidad de un nuevo tipo de unidad para la comprensión de la psique capaz de integrar la cognición y el afecto en

una relación procesal y no estática.

El sentido así definido, representa un concepto importante para una psicología histórico-cultural, toda vez que permite articular psique humana, contexto y cultura. (González Rey, 2010). Esto constituye un avance especial al incluir dicha noción como una categoría psicológica en las condiciones de la cultura.

Los trabajos sobre el sentido tuvieron un resurgimiento en la década de los ochenta del siglo XX en la Psicología soviética, particularmente orientados por la categoría de sentido personal definida por Leontiev (1983).

Esta categoría designa la relación particular de un sujeto hacia y con cualquier fenómeno de la realidad con la que se encuentra en perenne interacción, su propia actividad, otras personas y consigo mismo/a. Sería la unidad básica de la conciencia individual (Calviño, 1983).

“En relación con los procesos cognoscitivos, el sentido es aquello que hace a dichos procesos no solamente dirigidos, sino a la vez colmados de pasión, lo cual transmite al pensamiento un carácter de un contenido psicológico tal, que distingue radicalmente de los procesos intelectuales que se operan en la cabeza del hombre, de aquellos procesos a veces complejos que se producen en las máquinas calculadoras” (Leontiev, 1983: 234).

El sentido personal es subjetivo y a la vez encarna en el significado y siempre es sentido de algo. Se expresa a través de los significados, lo cual permite que pueda ser transmitido y comprendido a través de la comunicación interpersonal. Sin embargo, es diferente al significado pues se trata aquí de lo experimentado individualmente con respecto a las condiciones objetivas en las cuales se produce la interacción del sujeto. Sería el “significado de la significación” (Calviño 1983:182), la subjetivización de los fenómenos de la realidad. La realidad existe en nosotros como subjetivación en forma de sentidos psicológicos, el sentido psicológico que alcanza lo conocido.

El sentido personal no tiene una existencia “no psicológica”, sino que relaciona las significaciones con la realidad de la propia vida del sujeto. El sentido personal origina la parcialidad de la conciencia “un sentido de ser para sí en el sujeto concreto” (Leontiev, 1983: 228).

Leontiev habla de motivos que, coincidiendo con el objetivo de la actividad, le confieren a la misma un sentido personal. En este caso se refiere a motivos dotantes de sentido. También alude al motivo – estímulo, para referirse a aquellos que generan emociones, pero sin conferir sentido personal.

Los sentidos personales son diversos, con disímiles combinaciones, formas de organización y complejidad y se van constituyendo a lo largo de todo el desarrollo, a partir de una creciente integración cada vez más compleja de procesos afectivos y cognitivos. Podríamos hablar de sentidos personales más específicos, particulares, y de otros más complejos o generales. Desde combinaciones muy elementales en las cuales intervienen procesos más simples y en las que aún no existe suficiente integración, hasta puntos verdaderamente complejos, tanto por los procesos intervinientes, como por la integración de sentidos que se alcanza.

A su vez, los motivos en sus interrelaciones guardan o no carácter de sentido personal, mientras que los sentidos personales son diferentes en dependencia de la formación en la cual se integren y aparecen en la conciencia de modo figurado: vivencias, deseos, afanes, aspiraciones por alcanzar un objetivo.

Sin embargo, la categoría de sentido personal en la obra de A. N. Leontiev no fue comprendida como una unidad de la vida psíquica, sino como la relación entre el motivo y los objetivos de la actividad.

Fernando González Rey (2013 a), retoma las ideas de Vygotsky y reflexiona acerca del sentido, no como entidad aislada, sino en una interacción que condiciona sus límites justo cuando comienza el sentido del otro sujeto. Esta afirmación acentúa a los “sujetos subjetivados”, capaces de construir un tejido relacional atravesado por lo volitivo - emocional en el propio diálogo.

Estamos ante una perspectiva que privilegia una concepción compleja, dialéctica entre individuo, sociedad y dialogicidad en un proceso productor de sentidos. Por ello para este autor el sentido es:

“la unidad inseparable de lo emocional y lo simbólico que caracteriza la experiencia vivida” (González Rey, 2011: 5-6) (...) “aquella unidad de los procesos simbólicos y emocionales donde la emergencia de uno de ellos evoca al otro sin convertirse en su causa, formando verdaderas cadenas con formas muy diversas de expresión según el contexto en que la persona está implicada” (González Rey, 2011: 46).

No existe una relación inmediata individuo – realidad, sino que vivimos el mundo como producción de sentidos que permiten vivenciar los procesos de la experiencia personal en su historicidad y actualidad.

La categoría de sentido subjetivo desde esta perspectiva, supera la reducción del sentido a la palabra, y la define como la expresión simbólico-emo-

cional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en que aquel interactúa.

Mientras el sentido psicológico enfatiza la relación entre lo cognitivo y lo emocional, el sentido subjetivo enfatiza la relación entre lo simbólico y emocional, incluyendo todas las formas de producción simbólica.

La relación entre los aspectos simbólico-emocionales expresa la interacción del sujeto en el mundo, está en desarrollo permanente y tiene múltiples expresiones, independizándose de los elementos que le dieron origen.

El sentido subjetivo es inseparable de la subjetividad como sistema, pues en cada momento de producción de sentido subjetivo ocurre una integración densa, múltiple y contradictoria, entre las configuraciones subjetivas presentes del sujeto -y en desarrollo en el curso de su acción- y la multiplicidad de efectos resultantes de esa acción, que se asocian a nuevas producciones de sentido subjetivo.

Como se ha señalado, los sentidos subjetivos no están asociados únicamente a la palabra y representan la unión de lo simbólico y lo emocional. Los mismos indican el carácter subjetivo de cualquier acción o expresión humana y permiten comprender la producción subjetiva en la acción de la persona.

Los sentidos subjetivos tampoco representan contenidos idénticos, estáticos, repetibles en diferentes acciones de la persona. Más bien son únicos, representan una unidad simbólico - emocional que emerge en cada contexto interactivo y que siempre resulta de la confluencia de varias configuraciones subjetivas de la personalidad, en un momento concreto de la persona. Están articulados a la configuración subjetiva que se organiza en el curso de una experiencia vivida.

Por eso se puede afirmar que el impacto subjetivo de toda experiencia social es inseparable de las posiciones y decisiones de la persona y de sus configuraciones subjetivas, fuente permanente de la producción de sentidos subjetivos en el momento presente.

EL SENTIDO DE LA ESCUELA Y LA EXPERIENCIA ESCOLAR:

BREVE APROXIMACIÓN A SU INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.

Lograr una sistematización de las investigaciones sobre el sentido de la escuela excede los límites del presente trabajo, por lo que solo se hará refe-

rencia a algunos estudios que se consideran significativos. Lo primero que puede apreciarse es la gran variedad de las investigaciones empíricas sobre el sentido de la escuela, las cuales, aunque se realizan fundamentalmente en los niveles de Secundaria y Educación Media Superior, poseen cierta diversidad categorial y metodológica.

En esta línea de investigación destacan los trabajos y la producción de los investigadores argentinos, que a partir de disímiles propuestas teórico-metodológicas, se han planteado el estudio de los sentidos de la escuela. Entre ellos Tenti (op. cit.), posee una reflexión relevante sobre el análisis de los sentidos de la escuela y la experiencia escolar, documentando tres racionalidades o significados simbólicos fundamentales asociados a dicha institución:

- a) La obligación como sentido. La asistencia a la escuela obedece a una obligatoriedad social más que jurídica, "porque sí", "porque no hay más remedio", "porque no se puede no ir", en virtud de la exigencia familiar que hace que, a pesar del vacío de la experiencia escolar y al malestar que puede llegar a producir, no ir a la escuela no es una alternativa posible para ciertos estudiantes. Ir a la escuela no es objeto de deliberación y elección, sino una experiencia ligada a una condición de edad.
- b) La razón instrumental. Se estudia por una razón puramente instrumental. Algunos estudiantes asumen la lógica de la postergación de beneficios presentes para obtener beneficios mayores en el futuro. "Si hoy me esfuerzo en los estudios (que en sí mismo no tienen mayor sentido), mañana seré alguien en la vida, podré ingresar a la universidad, podré lograr un buen empleo, recibiré mejor trato, etc". (Tenti-Fanfani, op. cit.:10).
- c) El amor al conocimiento. Esta categoría emergente se relaciona con el interés por el saber o a un campo del saber. Este sentido se corresponde con una representación pedagógica bastante difundida, de que la apropiación del conocimiento se constituye en un recurso mayor para el éxito en la carrera escolar.

Un estudio clásico sobre los sentidos de la experiencia escolar es el de Duschatzky(1999), quien elabora la metáfora de la "frontera", para interpretar el sentido que los jóvenes argentinos de sectores populares construyen en torno a la escuela. Para los sectores marginales, la escuela se encuentra en

el “otro lado”, el de la no exclusión y no marginalidad, el de los lenguajes y soportes que no participan de su cotidianeidad pero representan un imaginario a alcanzar; hace referencia a la escuela como portadora de la distinción simbólica, es decir la institución que introduce una diferencia.

Por su parte, los trabajos de las investigadoras Tiramontiy Minteguiaga (2004), revelan que los sentidos que otorgan los estudiantes de nivel medio a la escuela siguen valorando a la institución como útil para el futuro de los jóvenes. Expresiones como: la “escuela sirve para aprender y para tener un futuro” o “la escuela sirve para tener trabajo” son frecuentes y denotan la permanencia de una confianza en la escuela como institución capaz de favorecer la construcción del futuro. Es interesante sin embargo, que el sentido de los padres se asocia más a “contención”, es decir, perciben a la escuela como un lugar en el que sus hijos están seguros, como espacio físico que resguarda a los jóvenes, en detrimento de sus connotaciones psicológicas, afectivas, y de la función pedagógica de la institución escolar.

En general Tiramonti y Minteguiaga (op. cit.) revelan la “explosión” de los sentidos originalmente inscritos en la institución escolar, que los diferentes agentes (padres, directivos y estudiantes) construyen en torno a la escuela. De igual forma, dichos sentidos se encuentran articulados con diversas características socioculturales de dichos actores, en especial su pertenencia a clases.

El estudio de Llinás (2009) con jóvenes argentinos de Secundaria, constató también deslizamientos de sentidos en relación con la función habitualmente inscrita en la naturaleza de la escuela. Entre los principales sentidos de la experiencia escolar en la Escuela Secundaria para estos estudiantes se encontraron: las relaciones entre pares, es decir la posibilidad de hacer amigos; el vínculo con los profesores que les enseñan y acompañan; y el tema de la exigencia, tanto en relación con el nivel de estudios como con las normas escolares en general.

El trabajo investigativo de Oscar Hernández (2007) con estudiantes de bachillerato de clases medias en Bogotá, concluye que la escuela se constituye en un referente que los diversos grupos sociales de estudiantes emplean para interpretarse a sí mismos, en la construcción de identidades individuales y grupales, por lo que los sentidos que se le asignan a la escuela, y específicamente al hecho de estudiar, contribuyen a su autoconocimiento; es decir, cada grupo social construye una representación sobre la escuela en virtud de suposicionamiento social, por lo que existe una multiplicidad de sentidos, articulados a contextos sociohistóricos y culturales concretos.

Este autor invita a pensar la escuela como un espacio que desborda lo pedagógico y lo lineal; contradictorio y conflictivo, un escenario sociocultural cotidiano, conformador de subjetividades; lo cual explica la multiplicidad de sentidos que pueden configurarse en su interior y que no se limitan al proceso de enseñanza aprendizaje. De ahí que aparezcan sentidos asociados a la interacción social y la adquisición de otros saberes, pero para la vida, no para el ámbito profesional.

En los jóvenes colombianos estudiados por Hernández (op. cit.:48), los sentidos o nociones de la escuela que prevalecen son:

- La escuela como institución que garantiza la obtención de mejores condiciones en el futuro
- Como espacio que permite el acceso a otros escenarios, en términos de ascenso social y
- Como un escenario donde transcurre la vida y se consolidan relaciones de amistad de diversos grados de profundidad

En México, también las investigaciones educativas sobre los estudiantes los conciben cada vez más, como actores inmersos en diferentes prácticas culturales e intentan comprender sus experiencias (Guzmán y Saucedo, citados por Weiss, 2006).

Las investigaciones de Tapia, Pantoja y Fierro (2010) realizadas en León, Guanajuato, han concluido que la falta de sentido de los contenidos escolares para los estudiantes, y la escasa interacción comunicativa y afectiva con los docentes, se encuentran estrechamente relacionados con el abandono escolar en la escuela secundaria.

El investigador Francisco Miranda (2012, 2014), por su parte, ha realizado un análisis crítico del sentido de la escuela para los jóvenes latinoamericanos, a partir de una novedosa metodología que triangula la sistematización cualitativa de investigaciones realizadas en diferentes países del continente, con indicadores macrosociales cuantitativos, estableciendo la conexión entre el sentido de la escuela (rechazo) y la acción social (fracaso y desertión). No obstante, en la producción revisada de este autor no se declara explícitamente el método utilizado en su investigación; además de que solo analiza los sentidos negativos de la institución escolar. Su propuesta conceptual, que denomina “Desafiliación Educativa”, examina los efectos perjudiciales de la falta de sentido, desagrado, insatisfacción e incluso de la aversión y el rechazo

hacia la escuela en grandes grupos de jóvenes, lo que se expresa en el fracaso, la deserción escolar y en últimas, en la exclusión social:

“La escuela aparece ante los jóvenes como un campo de ausencias y rigideces institucionales. La realidad para los jóvenes es clara y contundente: o no hay escuelas o las que hay son insuficientes, y las que existen mantienen una lógica y un sistema poco adecuado y atractivo a las necesidades sociales y psicológicas de los jóvenes: currícula inflexibles, horarios rígidos, maestros cerrados y burocracias panópticas, sin contar con la ofensiva de los sistemas de evaluación, la reprobación y el fracaso escolar” (Miranda, 2014:19).

A MODO DE CONCLUSIÓN: APUNTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO EN TORNO AL ESTUDIO DEL SENTIDO DE LA ESCUELA.

A partir del análisis previamente analizado, pueden arribarse a algunas conclusiones que permiten sugerir pautas para la investigación del sentido de la escuela y la experiencia escolar en los estudiantes.

Desde el punto de vista teórico, se constata una amplia fundamentación teórica sobre la categoría sentido en las diferentes ciencias sociales; no obstante, se aprecian imprecisiones en la comprensión de su naturaleza, definición conceptual y fuentes constitutivas. Existe consenso en la pertinencia de esta categoría para la comprensión de la acción y la interacción social; así como en el hecho de que el sentido se expresa tanto en los discursos como en las acciones de los actores sociales, es relacional, no se limita a lo lingüístico, e integra diversas dimensiones psicológicas y socioculturales.

Desde nuestro punto de vista, deberá continuar desarrollándose la conceptualización del sentido como una configuración compleja que articula dimensiones cognitivas, afectivas y praxeológicas y que se encuentra socioculturalmente mediado, pero a la vez constituye una mediación entre el individuo y la realidad social.

Requiere aún un mayor trabajo teórico lo relativo a los objetos de referencia del sentido, y en particular el sentido de la escuela, los cuales pueden ser: objetos (el estudio, los contenidos escolares, por ejemplo), procesos (experiencia escolar), instituciones (la escuela) y otros sujetos sociales (los profesores, los compañeros); así como la relación de esta categoría con otros constructos explicativos de la interacción social.

Los estudios sobre el sentido de la escuela utilizan diversas categorías y

marcos comprensivos. Además del sentido, recurren a categorías como: Representaciones Sociales, Imaginarios, Construcción de la Experiencia Escolar, etc. Los modelos analíticos son diversos, pero realizan importantes contribuciones conceptuales y empíricas. En especial destacan la perspectiva de la Desinstitucionalización de Tiramonti (2004, 2005), el enfoque de la Tensión entre la cultura juvenil y la cultura escolar de Tenti (2000), y el de la Desafiliación Educativa de Miranda (2012, 2014), los cuales ofrecen rigurosos marcos explicativos pero de orientación esencialmente sociológica, la cual podría integrarse en un enfoque conceptual que considere también dimensiones psicológicas y ontológicas.

Ello condiciona la necesidad de una mayor comprensión de los elementos mediadores del sentido de la escuela y la experiencia escolar, que permitan explicar por qué para algunos jóvenes de clases bajas, la experiencia escolar es totalmente desfavorable, al punto de provocar la falta de sentido y la aversión a la escuela y con ello, el fracaso escolar, la deserción y la exclusión; mientras que para otros estudiantes de la misma clase social, la escuela sigue constituyendo un horizonte de posibilidad de integración e inclusión social. El habitus de clase, de gran centralidad, se revela como insuficiente para el entendimiento de la compleja problemática del sentido. Es por ello que las mediaciones estructurales, contextuales y de diversa índole que se articulan con la configuración del sentido de la escuela en los estudiantes, deben ser sistemáticamente develadas.

Es aquí donde los aportes conceptuales de la Psicología y la Comunicación pueden brindar categorías que permitan una mejor aproximación a la conformación de la subjetividad. Para ello es preciso una mayor integración de lo macro y lo microsocioal, de las categorías sociológicas macrosociales, con las psicológicas o microsociales, pues lo macro social se expresa solo a través de los contextos microsociales.

La definición de subjetividad es inseparable de la noción de sujeto, pues la persona tiene una capacidad generadora subjetiva frente a lo vivido, que le permite múltiples decisiones y acciones cargadas de sentidos subjetivos en el proceso de la experiencia. Lo simbólico en la palabra, en el comportamiento, en lo emocional es generado por el sujeto, la imaginación, la creación de contenidos.

La persona se torna sujeto cuando es capaz de generar alternativas que tensan los sistemas normativos hegemónicos del espacio social donde desarrolla su acción, generando opciones de sentidos subjetivos diferentes.

La condición de sujeto emerge en esa tensión con lo normativo y domi-

nante, como una alternativa en el campo de la acción pero no reducido al contexto de la acción pues el sujeto configura subjetivamente la propia acción, desde su historicidad y experiencias vividas (González Rey, 2013 c).

Coincidimos con González Rey (2013 c) en acentuar la importancia de trascender la convergencia discursiva y recuperar el carácter de sujeto activo, reflexivo, confrontador, que se articula en nuevas configuraciones subjetivas sociales, que se nutren a su vez de la multiplicidad de sujetos en confrontación dinámica. El que aprende, se educa, es un sujeto activo, generador de alternativas de acción, y con ello, de emergencia de sentidos, si se crean espacios dialógicos para ello.

El desarrollo subjetivo propulsado por la educación se da por la producción de nuevas alternativas y no por un determinismo externalista y lineal, sino configuracional, a través del sentido subjetivo de los sujetos implicados, por la conformación de nuevos tejidos sociales y sujetos, como expresión de una comunicación para provocar, acompañar en procesos de encuentros. La escuela requiere convertirse en espacios dialógicos, contradictorios, desafiantes, capaces de engendrar la emergencia de nuevos escenarios y alternativas de subjetivación.

No se interioriza algo, pues ello otorga una condición pasiva al sujeto, sino que la subjetividad es un sistema generador configurado dinámicamente en la interacción y práctica en condiciones culturales donde lo externo e interno se encuentran en unidad dialéctica en sus diferencias (González Rey, 2014).

La subjetividad no puede ser modelada externamente sino facilitada, pues las experiencias se configuran en una emocionalidad y simbolismo ajeno a la intención de la persona, lo cual genera incompatibilidades, pues los fenómenos psicológicos no poseen relación lineal. (González Rey, 2013 c).

El sentido subjetivo de la experiencia que se vive, deriva de una red de relaciones en las que estamos interactuando y no está dado por el carácter objetivo del suceso que acontece, sino de cómo dicho suceso es vivido. Esto posee especial importancia para el desarrollo de la subjetividad en contextos educativos.

La educación es un proceso dialógico complejo, orientado a facilitar acciones y reflexiones de la persona, de modo tal que pueda generar nuevas alternativas de subjetivación y/o desarrollar las ya existentes. Por ello la significación de una práctica abierta, dialógica, que genere la subjetivación, es cultura y a la vez cambia la cultura en ese carácter insaciable y activo del sujeto.

La dialogicidad es la antítesis de la racionalidad interventiva, de la exter-

nalidad en educación, y emerge como contacto emocional para propulsar el desarrollo de sentidos subjetivos existentes o la emergencia de otros nuevos y no solamente como flujo relacional comunicativo. Unido a ello debemos considerar que existe una complejidad en la intermediación de sentidos, lo cual no siempre se encuentra en el plano consciente.

La emergencia interactiva es una condición de la presencia del otro; somos provocadores de los procesos donde la emergencia del cambio surge cuando se generan conflictos, tensiones, crisis alternativas a los momentos presentes.

Las relaciones humanas encuentran un sentido subjetivo como expresión de la unidad de lo simbólico y lo emocional que se alcanza en estas configuraciones históricamente conformadas. Los sentidos subjetivos que acompañan a una situación en la escuela, en el aula, nunca son solamente una expresión del acontecimiento vivido, sino de lo que el alumno siente y simbólicamente crea.

Desde el punto de vista metodológico, las investigaciones sobre el sentido de la escuela utilizan las perspectivas: teórica, documental argumentativa, o bien la investigación empírica basada en el paradigma interpretativo y la metodología cualitativa. La información cuantitativa se utiliza en algunos casos, pero para integrarla en modelos cualitativos abarcadores. Puede profundizarse, sin embargo, en métodos específicamente cualitativos mejor articulados para el desarrollo de la investigación empírica, entre los que se revelan como pertinentes la Etnometodología, la Etnografía y la Teoría Fundada o Fundamentada (esta última permitiría una adecuada integración entre la información cuantitativa y cualitativa). De igual forma, la investigación-acción permitiría incluso una intervención para la transformación de los sentidos desfavorables y la prevención del fracaso y la deserción escolar, permitiendo procesos de inclusión social.

Se requiere de igual forma un trabajo metodológico que permita articular los enfoques teóricos con indicadores empíricos o subcategorías, dirigidas a "aprehender" el sentido de la escuela y la experiencia escolar en diversos escenarios y actores sociales concretos. Ellas deben partir de las tres dimensiones señaladas del sentido: cognitivas, afectivas y praxeológicas.

El lenguaje y las narrativas de los sujetos son las fuentes fundamentales para la apropiación por el investigador de los sentidos que construyen los sujetos; sin embargo falta una mejor articulación de estos discursos con las prácticas escolares concretas; pues el valor del sentido radica no solo en la conformación de la subjetividad, sino en su conexión con la acción social,

perspectiva que ha desarrollado de alguna forma el investigador Francisco Miranda (2012, 2014), pero que ha sido escasamente empleada.

De igual forma, la teoría es la base de la producción social del sentido por parte del investigador. Para ello, es fundamental la integración de los datos empíricos en modelos teóricos comprensivos, que permitan la generación de teorías fundadas o sustantivas sobre la relevante problemática de la construcción de sentidos en torno a la escuela, toda vez que “el arte de la educación es tocar la producción simbólica de nuestro interlocutor en el diálogo” (González Rey, 2013 b).

REFERENCIAS

- Augé, Marc (1996). *El sentido de los otros. Actualidad de la Antropología*. 1ª. Ed. Barcelona: Paidós.
- Beltrán Villalva, Miguel (2013). “La Hermenéutica del sentido de las “Cosas Sociales””, *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura* (España), vol. 189, núm. 761 (en línea). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.761n3002>.
- Berthier, Antonio (2001) “La sociología de la Complejidad de NiklasLuhmann”, *Conocimiento y Sociedad*. Com. (México) (en línea). Disponible en: <http://www.conocimientoysociedad.com/sociocompleja.html>.
- Bialakowsky, Alejandro (2010). “Comunidad y sentido en la teoríasociológica contemporánea: laspropuestas de A. Giddens yJ.Habermas”, *Papeles del CEIC* (España), núm. 53 (en línea), pp 1-30.
- Calviño, Manuel (1983). *La categoría sentido personal. Caracterización general en Motivación y Procesos afectivos*. Ciudad de La Habana. Empresa de producción y servicios del MES.
- Corrales Díaz, Carlos (1997): La constitución o construcción del sentido, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México. Disponible en: <http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/sentido3.htm>
- Costilla, Miguel (2010). “La antropología y el sentido”, *Tópicos del Seminario* (México), núm.23,junio (en línea), pp. 291-329. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002010000100009
- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Fuentes Navarro, Raúl (2005): “Exploraciones teórico-metodológicas para la investigación sociocultural de los usos de la internet”, en *Comunicación: Campo y Objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 229-241.
- Fuentes Navarro, Raúl (2002). La producción social de sentido sobre la producción social de sentido: hacia la construcción de un marco epistemológico para los estudios de la comunicación, Conferencia inaugural

- en el III Seminário Interprogramas de Pós-graduação em Comunicação, ECA-USP / COMPÓS, São Paulo, 7-8 de noviembre de 2002. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/43565175/Raul-Fuentes-Navarro-La-produccion-social-de-sentido-sobre-la-produccion-social-de-sentido>
- González Rey, Fernando (2014). Motivación, personalidad y subjetividad. Curso ministrado para estudiantes de Psicología. Diciembre 2013, La Habana, Palacio de las Convenciones. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Tz6gAzpHBUg>
 - González, Fernando (2013a). Conferencia ministrada en el IV Congreso Internacional «Intervención y Praxis Comunitaria». 24 de Octubre 2013, Santiago de Chile. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=_K4vYYmqv2o
 - González Rey, Fernando (2013 b). Conferencia en la Universidad ICE-SI, Cali, Colombia dentro del marco introductorio de la Maestría en Intervención Psicosocial. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=oZ6ENSbwbJU>
 - González Rey, Fernando (2013 c) «Psicoterapia e Contemporaneidade» no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 25 de julho de 2013. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=xu1Ge_6Vnlw
 - González Rey, Fernando (2011). "Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia", *Rivista di psichiatria* (Brasil), vol. 46, núm. 5-6, marzo(en línea), pp. 310-314. Disponible en: http://www.rivistadipsichiatria.it/r.php?v=1009&a=10978&l=14979&f=allegati/01009_2011_05/fulltext/8-Gonzalez%20Rey%28310-314%29.pdf
 - González Rey, Fernando (2010). "Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad", *Universitas Psychologic* (Colombia), vol. 9, núm. 1, enero - abril(en línea), pp. 241-253.
 - Hernández, Oscar (2007). El sentido de la escuela. Análisis de las Representaciones Sociales de la Escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá. Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
 - Leontiev, A.N. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Llinás, Paola (2009). "Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria", *Propuesta Educativa* (Argentina) núm. 32 (en línea), pp 95-104. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo_jovenes.php?num=32&id=8
- Luhmann, Niklas y De Georgi, Raffaele (1993). *Teoría de la sociedad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara y Universidad Iberoamericana.
- Martín Barbero, Jesús (2009). "Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural", en *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 1, marzo(en línea), pp. 19-31. Disponible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf
- Miranda López, Francisco (2012). "Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (Argentina), núm. 3, año 3 (en línea), pp. 71-84.
- Miranda López, Francisco (2014). "Desescolarizados y desafiliados: nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México", *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia* (México), núm. 11, febrero(en línea), pp. 8-21. Disponible en: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=desescolarizados-y-desafiliados-nuevas-problematicas-de-los-jovenes-de-educacion-media-superior-en-mexico-2>
- Salas Astrain, Ricardo (2006). "El mundo de la vida y la Fenomenología Sociológica de Schütz. Apuntes para una Filosofía de la Experiencia", *Revista de Filosofía* (Chile), núm. 15(en línea), pp. 167-199. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2293997>
- Tapia García, Guillermo, Pantoja Palacios, Josefina y Fierro Evans, Cecilia (2010). "¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 15, núm. 44, enero-marzo(en línea), pp. 197-225. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14012513012.pdf>
- TentiFanfani, Emilio (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Ponencia presentada en el Seminario "Escola joven: un novoolhar sobre o ensino-médio.", Brasília. Buenos Aires: IIPE. Disponible en: http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf
- Toledo Almada, Aletse y Sequera Meza, José Antonio (2015). "La producción del sentido: Semiosis Social", *Razón y Palabra* (México), núm. 88, di-

- ciembre 2014 – febrero 2015 (en línea). Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N88/Varia/40_ToledoSequera_V88.pdf
- Schütz, Alfred (1989). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Traduc. J. Prieto, Prólogo de Joan-Carles Mèlich. Barcelona: Paidós.
 - Tiramonti, Guillermina & Minteguiaga, Analía (2004). "Una nueva cartografía de sentidos para la escuela", en: G. Tiramonti (coord.), *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*, col. Biblioteca del docente, Buenos Aires: Manantial. Disponible en: http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/files/2014/03/la_trama.pdf
 - Vergara Henríquez, Fernando J. (2008). "La apropiación de (l) sentido: Las experiencias hermenéuticas de diálogo y comprensión a partir de Gadamer", *ALPHA* (Chile), núm. 26, julio(en línea), pp. 153-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012008000100010>
 - Vygotsky, Lev S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Santa Fé: Ediciones Fausto. Disponible en <http://psikolibro.blogspot.com>
 - Weber, Max (2002). *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
 - Weiss, Eduardo (2006). "Los jóvenes como estudiantes. Presentación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), Abril-junio, vol. 11, núm. 29 (en línea), pp. 359-366. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmiev11n29scB01n01es.pdf>

DESIGUALDADES Y ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DIGITAL EN LA EDUCACIÓN. ELEMENTOS DE LA EXPERIENCIA URUGUAYA

Ana Rivoir

RESUMEN

El Plan CEIBAL es una política pública de incorporación de Tecnologías de la información en la educación. Implementada en Uruguay desde 2007. Este artículo presenta el análisis de resultados de investigaciones realizadas en el marco del grupo de investigación ObservaTIC de la Universidad de la República de Uruguay. Se presentan los efectos de esta política pública en la brecha digital en términos del acceso y la conectividad, así como cambios en otras dimensiones de la brecha digital, relativas a la apropiación y el aprovechamiento con fines de desarrollo humano. Asimismo, se evidencian transformaciones en las habilidades digitales de los beneficiarios. A partir de esto, se reflexiona sobre la contribución que estos cambios hacen a la reducción de las desigualdades sociales y a través de la inclusión digital, así como a las limitaciones, problemas y desafíos que de estos se derivan.

PALABRAS CLAVE: Brecha digital, tecnologías de la información, educación

ABSTRACT

The Ceibal Plan is a universal public policy of information technologies in education. Implemented in Uruguay since 2007. This article presents the results of research conducted under the ObservaTIC research group at the University of the Republic of Uruguay. It presents the effects of this public policy on the digital divide in terms of access and connectivity, as well as changes in other dimensions as appropriation and use of human development purposes. Also, changes are evident in the digital skills of the beneficiaries. From

this, we reflect on the contribution that these changes make to reducing social inequalities through digital inclusion, as well as the limitations, problems and challenges.

KEYWORDS: Digital Divide, information technology, education

TIC PARA EL DESARROLLO HUMANO Y LA EDUCACIÓN,
BUSCANDO LA REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES.

Las Tecnologías de la Información y la comunicación se han incorporado a los distintos ámbitos productivos, sociales, de la cultura y la política en las sociedades contemporáneas. Es un proceso que hace referencia a lo que Manuel Castells (2000) denominara Sociedad Red, cuya estructura social es en red a través de la instalación de Internet como su nervio conductor. (Castells, 2000)

Se ha experimentado un acelerado proceso de transición del modo de desarrollo industrial hacia el modo de desarrollo informacional. En este proceso no sólo se verifican beneficios del acelerado desarrollo tecnológico para el desarrollo humano, sino que también se constata el aumento de viejas y el surgimiento de nuevas desigualdades sociales. (PNUD, 2001) Se avanza así sobre la constatación de que cambio en el modo de desarrollo no genera automáticamente desarrollo humano, sino que sus resultados dependen de las acciones y estrategias elegidas por las sociedades. (Castells & Himanen, 2003; Gasco, 2004)

Más recientemente, Castells & Himanen (2014) apuntan a la necesidad de consolidar estrategias de desarrollo humano informacional, lo que implica consolidar el paradigma informacional con fines de desarrollo humano, en un contexto global crecientemente interdependiente y desigual. Establecer claramente la relación entre desarrollo informacional y el bienestar humano, es la clave para esta articulación. Según estos autores, la relación entre producción material, bienestar humano y organización socio-cultural constituyen el centro del proceso de desarrollo y para el cual las tecnologías de la información y la comunicación juegan un rol preponderante en su resolución juegan un rol central.

El desarrollo humano es la expansión de las libertades, la mejora en las

condiciones de vida de las personas y depende de las oportunidades que tengan y las capacidades que desarrollen. (Sen, 2001) En tal sentido, las desigualdades atentan contra este proceso, existiendo la desigualdad por exclusión, así como la que resulta de privaciones debido a condiciones desfavorables de inclusión y adversas de participación. (Sen y Kliksberg, 2007) Por lo tanto, aquellos grupos, comunidades o personas que accedan y dominen estas tecnologías podrán favorecerse de las mismas para elegir el rumbo de sus vidas o de sus comunidades. Cabe señalar, no obstante, que el acceso a las mismas es desigual, como lo son las sociedades contemporáneas. Por lo tanto, es tan importante considerar las oportunidades que brindan las TIC como su vinculación con las desigualdades sociales existentes.

Todos estos cambios no son lineales ni homogéneos, y menos aún equitativos para todas las personas y sociedades. Surge una nueva desigualdad específica que se suma y se articula con las desigualdades sociales preexistentes: la denominada brecha digital.

Inicialmente se concibió a partir de la brecha de acceso a las TIC, es decir entre quienes poseían los dispositivos tecnológicos (computadoras) y quienes no lo hacían, entre quienes accedían a internet y quienes no lo hacían. Sin embargo, el concepto fue evolucionando hacia una definición más compleja, en la cual se entiende que esta desigualdad específica interactúa y se relaciona con otras desigualdades económicas y sociales. (Norris, 2001; Mística, 2003; Hargittai, 2004; Sassi, 2005)

Por otra parte, se comienza a visualizar las limitaciones para explicar el fenómeno, un análisis limitado a las diferencias en el acceso y la conectividad. Si bien se trata de variables básicas y de partida, comprender los usos que se hacen de las TIC también forma parte de la desigualdad en el aprovechamiento.

Katzman (2010) en el mismo sentido y analizando los requerimientos para el desarrollo en América Latina, sostiene que las destrezas asociadas al dominio de las TIC, conforman elementos centrales para aprovechar las oportunidades económicas, sociales y en el Estado. Así como posibilitan la participación en tanto ciudadanos de su época. No acceder implica quedar al borde de la exclusión por lo que el sistema educativo tiene un rol fundamental en esta reducción de desigualdades. Se trata en definitiva que el sistema educativo contribuya a la reducción de las capacidades desiguales existentes en la sociedad en relación al aprovechamiento de las TIC, en lo que Hargittai, Robinson y DiMaggio (2003) denominan "segunda brecha digital".

La aparición de las TIC ha provocado grandes desafíos para la educación.

Por un lado, ha abierto un sinfín de oportunidad a través del acceso a un gran volumen y diversidad en la información a través de Internet. A su vez, plantean muchas posibilidades para cambios pedagógicos a partir de facilitar nuevas formas de trabajo en red, así como colaborativo y horizontal entre los profesores y estudiantes. Asimismo, las ampliaciones de las herramientas y recursos didácticos de carácter audiovisual, hipertextual e interactivo abren muchas más opciones para el trabajo en el aula y el desarrollo de capacidades. El centro educativo se transforma en un espacio abierto con otras fuentes de información y conocimiento. Esto plantea desafíos profundos a nivel organizacional, pedagógico, didáctico y cultural. (Hardgreaves, 2003)

Estas dimensiones son presentadas por Claro et al (2011) como niveles donde el uso TIC en el ámbito educativo. Por un lado, para la gestión del centro educativo facilitando la tarea administrativa y organizacional. En segundo lugar, a nivel pedagógico facilitando cambios mediante recursos digitales, así como introduciendo métodos centrados en el trabajo más activo del estudiante. Por último, a nivel curricular de forma de complementar aprendizaje de asignaturas con el desarrollo de habilidades y competencias digitales que favorecen la inserción social y económica de los estudiantes en las sociedades actuales.

Según Warschauer (2003), todas estas potencialidades deben de estar favorecidas por la efectiva existencia de acceso y de su calidad. Las habilidades y el conocimiento, los contenidos y el lenguaje, así como el apoyo comunitario y social que se recibe, constituyen elementos fundamentales para lograr un uso de las TIC significativo,

Es en el mismo sentido que Sunkel et al (2013) sostienen la importancia del análisis a nivel del acceso, del uso y apropiación, de los contenidos existentes y a nivel de la gestión educativa, para conocer cuánto están contribuyendo estas tecnologías digitales a la educación.

En síntesis, las TIC constituyen recursos potencialmente beneficiosos para el desarrollo humano y para la educación en particular. Sin embargo, su acceso y aprovechamiento en sociedades desiguales está desigualmente distribuido entre sectores de la población. La educación parece un ámbito adecuado y oportuno para fomentar el desarrollo de habilidades, así como para que el uso y aprovechamiento de las TIC favorezcan los procesos educativos. Por tanto, iniciativas específicas a este nivel han buscado estos beneficios y potenciar estas oportunidades.

EL MODELO 1 A 1 EN URUGUAY

En Uruguay al igual que en el resto de América Latina, la incorporación de las TIC se inicia en el sistema educativo con las primeras experiencias a fines de la década del 80. Estas iniciativas ensayaron diversas modalidades, de laboratorios de informática, PC en las aulas hasta llegar en la primera década del 2000 a la aparición del modelo 1 a 1. Fundamentalmente, bajo el impulso del programa One Laptop Per Child (OLPC) a cargo de Nicholas Negroponte del Massachusetts Institute of Technology (MIT), se propone para propiedad de cada estudiante, una computadora portátil especialmente diseñada para de niños y con fines educativos (denominada XO) ¹ Se trata de un modelo que progresivamente se extiende como novedad en distintos países del mundo y también en América Latina, siendo Uruguay pionero en su aplicación en forma universal. (Severin y Capote, 2010, Pereira, 2015)

En Uruguay se le denominó Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) en honor al árbol nacional, el Ceibo. ² Comienza en 2007 como una iniciativa de política pública que se propone contribuir a la inclusión social a través de la inclusión digital de los niños y niñas uruguayas. Se instrumenta como una política universal del sistema educativo de Uruguay. Experimenta una adaptación de la propuesta de OLPC y desde el inicio los docentes son incluidos como beneficiarios. Hacia 2010 se logra la cobertura de educación primaria y se continúa con educación media, técnica y formación docente. Su implementación implicó importantes esfuerzos logísticos, de gestión y de infraestructura que generaron beneficios y mejoras para distintos aspectos del sistema educativo (edilicios, eléctricos, conectividad, documentación de estudiantes, registros de información, coordinación institucional, formación docente, etc.).

A junio de 2015, cuenta con 737.000 beneficiarios de laptops, tablets y computadoras de los cuales el 95% cuenta con acceso por banda ancha y contando el 99% de los estudiantes de primaria, secundaria, educación técnica y formación docente con acceso a internet en su centro de estudio.

Paralelamente se han desarrollados contenidos digitales educativos, se habían distribuido 3430 kits de robótica en 484 centros educativos a la vez que se había brindado conectividad a barrios de muy bajo nivel socioeconómico (340) (Ceibal, 2014) También se implementaron apoyos para el aprendi-

¹ Para más información sobre OLPC ver: <http://one.laptop.org/about/mission>

² Ver: <http://www.ceibal.edu.uy> / www.ceibal.org.uy

zaje de inglés mediante teleconferencias, así como iniciativas para aprendizaje de matemáticas. Otras iniciativas son:

- Formación anual de aproximadamente 17.000 docentes de todos los subsistemas. Se implementaron cursos para docentes voluntarios, así como talleres realizados con el apoyo de las redes de voluntarios. También se fueron experimentando distintas modalidades de apoyo en función, como el Maestro Dinamizador, maestro ceibal, maestro de apoyo, para fomentar el uso del recurso en el aula y por parte de los estudiantes con fines educativos.
- Robótica educativa, curso en línea masivo y abierto (MOOC) dirigido a adolescentes con el fin de enseñar programación en lenguaje Scratch.
- Olimpiada de Matemática y Razonamiento que obtuvo más de 241.000 descargas del videojuego y 31.200 equipos y 93.700 niños que participaron de la olimpiada.
- Pruebas en línea que cubrieron a todos los estudiantes de 3º a 6º de Primaria (295.548 alumnos).
- Plataforma CREA (sistema de gestión de contenidos), Plataforma Adaptativas de Matemáticas (PAM), Enseñanza de Inglés con profesores (más de 200 escuelas); cerca de 5.000 contenidos educativos multimedia (49 libros de texto).
- Portal educativo (www.ceibal.edu.uy), el Canal Ceibal en YouTube: <http://www.youtube.com/user/canalceibal> que luego se emitió por televisión abierta y bonificada.
- Ceibal se integró recientemente a La Red Global de Aprendizajes para articular e investigar cómo el verdadero potencial de aprendizaje puede ser alcanzado a través de nuevas pedagogías en una sociedad rica en tecnología.

El Ceibal se auto define en una tercera fase de las cuales la primera se orientó al despliegue de dispositivos e Internet, la segunda al despliegue de plataformas y la tercera pensando las tecnologías como aceleradores de nuevas pedagogías

De acuerdo al enfoque, desde el inicio se indica que se buscó que no consistiera en una iniciativa para la mera distribución de computadoras, y facilitar

el cambio de las prácticas educativas para sustituir los paradigmas tradicionales. (Garibaldi & Ibarra, 2011, p.16). Sin embargo, estas etapas mencionadas marcan claramente los énfasis y prioridades en cada momento. Desde el Decreto Presidencial que lo creo en 2007 a con fines de inclusión social, al Ceibal para el cambio pedagógico en 2015 han transcurrido muchas iniciativas y acumulación de experiencia. A continuación, abordaremos sus efectos, sus limitaciones y sobre todo su contribución al desarrollo humano y educativo a nivel de cuatro escuelas de contexto socio-económico vulnerable en el área metropolitana de Montevideo.

ANÁLISIS DEL USO EDUCATIVO Y CON FINES DE DESARROLLO HUMANO A PARTIR DE CUATRO CASOS DE CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO DESFAVORABLE.

En el año 2011 se realizó un estudio en el cual se relevó información sobre la implementación del Ceibal en cuatro escuelas de contexto socioeconómico vulnerable.³ A partir del mismo, se buscó relevar en qué medida a nivel de los centros educativos se constataban las contribuciones del Ceibal en términos de la inclusión social a través de la inclusión digital, así como los obstáculos, problemas y desafíos pendientes en términos del uso significativo, el aprovechamiento de las TIC para el desarrollo y su aprovechamiento educativo. Destacaremos aquí algunos de los aspectos que merecen retomarse a tales efectos.

1. Se repiten dos fenómenos que fueran constatados en una investigación realizada cuando recién se comenzaba a implementar el Ceibal. (Rivoir, 2010) Por un lado, el entusiasmo y expectativa inicial de los estudiantes que constituye un factor central que favorece el uso y la aceptación general de la iniciativa. En favor de la modalidad 1 a 1 se destaca el entusiasmo y valoración que hacen del plan y del hecho que el dispositivo sea de su propiedad. Que sea tecnología móvil es otro factor que valoran por

³ Este se basó en un estudio realizado para CEPAL en calidad de estudio de caso y cuyo producto principal el libro Coord. G. Sunkel (2012) Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas. Se realizaron 23 entrevistas a los actores educativos de las escuelas seleccionadas, cinco por escuela (directoras, 12 maestras, 4 maestras de apoyo a Ceibal, una maestra comunitaria y los dos inspectores correspondientes a la zona de las escuelas). Se trata de cuatro "escuelas de contexto crítico" por la zona de población de nivel socioeconómico bajo en la que se ubican, en el Área Metropolitana de Montevideo. El trabajo de campo se realizó en el mes de octubre de 2011.

la movilidad que la misma les permite en su uso. Asimismo, la conectividad inalámbrica fuera del local y del horario escolar es otro un valor agregado que destacan y en particular, les estimula cuando se utiliza en clase porque les resulta más divertido y que les entusiasma.

2. Por otro lado, la inseguridad de las docentes por el desconocimiento de la herramienta e incertidumbre de los resultados de su inclusión en el aula. A esto se suma las diferencias en el conocimiento sobre las computadoras que tienen los estudiantes y las maestras, situación que cambia las relaciones en términos del poder que da el conocimiento. En general, las maestras indican que resuelven el problema trabajando con los programas que más conocen, aunque también existen las que incorporan en forma creativa el conocimiento de los estudiantes a la dinámica del aula, e incluso alguna que opta por no usar la máquina.
3. Se confirma a su vez que las maestras con mayor formación y capacitación en TIC, explotan mucho mejor el recurso y estimulan más a los niños para tener las máquinas en condiciones. La falta de capacitación o necesidad de mayor formación para su uso educativo es uno de las necesidades de las docentes. Reconocen no obstante que existen múltiples tipos de cursos y posibilidades de capacitación, pero esto requiere de tiempo fuera horario laboral y no siempre se puede o se quiere.
4. El uso no es cotidiano, sino que en general afirman usar entre dos y tres veces por semana, lo que es un poco alejado de la idea general sobre el uso a la par de otros recursos como el cuaderno y el lápiz. No obstante, las maestras reconocen la potencialidad de estas tecnologías para mejorar los aprendizajes y también afirman que es insuficiente el aprovechamiento que se hace de las mismas. La motivación central de las maestras para el uso se explica mayormente por la motivación que tienen los niños para trabajar con las computadoras. Las dificultades para la intensificación del uso y a través del mismo de la innovación, parece enmarcarse en desafíos de transformación educativa y cambio de modelo pedagógico, que trascienden su dimensión tecnológica. Asimismo, este aspecto se relaciona estrechamente con las fases mencionadas del Ceibal, donde recién el programa estaría ingresando a la fase de ver a las tecnologías como aceleradoras del

cambio pedagógico.

5. Se constata que una de las tensiones es que el cambio tecnológico ha avanzado a mayor velocidad que la innovación educativa e institucional. A los efectos de compensar y subsanar este problema y las velocidades diferentes de los aspectos tecnológicos y los educativos, se han experimentado sucesivas iniciativas de apoyo. Se destaca en las escuelas la importancia de las Maestras de Apoyo Ceibal que tiene formación o habilidades específicas y es una figura que ayuda a la maestra de aula. Otro elemento que se releva como importantes es el grado de compromiso de la dirección de la escuela, de los inspectores, así como la prioridad que le den a la incorporación de tecnologías, las autoridades educativas.
6. En las escuelas analizadas, el contexto tiene un peso importante como determinante para el trabajo en lo tecnológico. Las condiciones socio-económicas y culturales adversas, repercuten directamente sobre las capacidades para aprovechar los recursos tecnológicos. Paradójicamente, si bien los sectores sociales son los más beneficiados en términos de conectividad y acceso (Rivoir, 2013; Ceibal, 2014) son a los que más se les dificulta el aprovechamiento y uso significativo de estos recursos digitales debido a las capacidades de partida y sus condiciones de vida. En las escuelas visitadas, el porcentaje de equipos fuera de funcionamiento es alto y se encuentra en estrecha relación con del contexto socio-cultural desfavorable. Se trata de un factor muy perjudicial pues no sólo impide el uso de los estudiantes, sino que desestimula a las maestras para trabajar en clase, pues dificulta la modalidad de trabajo 1 a 1 y es impredecible cuantos niños contarán con su equipo en condiciones.
7. Se han implementado distintas soluciones por parte de Ceibal para superar el problema de la rotura, como el arreglo gratuito de las máquinas en escuelas de contexto crítico o la realización de talleres con los adultos. Este componente, saca a relieve la importancia de medidas específica para escuelas que presentan mayores dificultades evitando de esta forma generar desigualdades aún dentro del sistema educativo. Se evidencia una tensión entre la implementación de la política de carácter universal y condiciones desiguales de partida vinculadas al contexto. Es así que para favorecer la equidad y el aprovechamiento de las TIC en contex-

tos socioeconómicos muy desfavorables es necesario consolidar acciones específicas para resolver problemas de cada contexto.

8. En las cuatro escuelas se evidencia el proceso de reducción de la brecha digital, tanto en el acceso como en el uso significativo de las TIC. Muchos de los niños no tenían acceso a ellas con anterioridad al plan Ceibal y hacían poco uso con fines educativos. Las docentes no visualizan una relación directa entre la incorporación de Ceibal y mejoras en el rendimiento. Sin embargo, se detectan contribuciones en la adquisición de habilidades digitales y formas de manejar y procesar la información. En lo curricular destacan la mejora y aceleración del proceso de lectoescritura en los primeros años. También señalan otras como el desarrollo de la creatividad, el acceso a conocimiento científico visual y práctico con el uso de laboratorios virtuales y el trabajo colaborativo entre estudiantes. Por último, las maestras indican que estos procesos contribuyen con la autoestima de los niños pues se sienten más confiados y autónomos y reconocidos en sus trabajos. Las maestras destacan en particular que ha favorecido el aprendizaje de los niños con problemas de psicomotricidad y los que tienen déficit de atención. Estos últimos logran mejor concentración y finalizan tareas cuando trabajan con la computadora que antes no lograban culminar, o que incluso no hacen aún hoy si trabajan en el cuaderno.

REFLEXIONES FINALES

La experiencia del 1 a 1 en Uruguay con el Ceibal, permite algunas reflexiones respecto a su contribución con el desarrollo humano y la creación de capacidades para el desarrollo informacional. Esta política de carácter universal contribuyó a la reducción de la brecha digital de acceso y uso, favoreciendo a los sectores más excluidos. Desde 2007 a esta parte, la propuesta ha ido evolucionando desde un enfoque de inclusión social hacia propósitos educativos. Estos últimos plantean grandes desafíos y encuentran obstáculos para su consecución. En cuanto a lo tecnológico, radica en que el supuesto que cada estudiante contará con su equipo en clase no se cumple. Más allá de los esfuerzos de Ceibal, el contexto sociocultural adverso atenta contra esta posibilidad, cuestión que desmotiva a las maestras para su incorporación y

genera una desigualdad al interior de los estudiantes. Este es un componente que debe ser considerado y atendido específicamente con soluciones de apoyo particulares dado el contexto.

La iniciativa ha sido novedosa e innovadora, pero ha implicado una importante inversión de recursos públicos fundamentalmente en infraestructura tecnológica. Su continuidad en el tiempo y evolución hacia componentes centrados en los aspectos educativos ha favorecido que se observen los resultados y cambios señalados. Las experiencias analizadas en cuatro escuelas a las que asisten los niños de sectores más vulnerables, dan cuenta del enorme desafío que ha sido para las docentes, de las oportunidades que abrió para los niños tanto como lo difícil que resulta lograr que las desigualdades sociales existentes no frenen el proceso de inclusión digital. Quizá en la tercera fase del Ceibal la inversión en aspectos pedagógicos y sociales conforme un eje central para un nuevo salto cualitativo. Esto sería un logro central en la consolidación de capacidades de aprendizaje y habilidades tecnológicas que contribuyan a formar los ciudadanos que necesita el desarrollo humano informacional para lograr la relación virtuosa entre capacidades informacionales y bienestar de las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Castells, M. & P. Himanen (2014) Reconceptualizing development in the global information age. Oxford University Press.
- Castells & Himanen, 2003
- Castells, M. (2000) La era de la información. Vol. 1 La Sociedad Red. Alianza Editorial. Barcelona.
- CEIBAL (2014) "Cuarto Informe de Evaluación y Monitoreo del Plan Ceibal", file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Resultados-Monitoreo-Estado-Parque-PRIMARIA_Setiembre_2013_Final.pdf, [Consultado: 30-7-15].
- Claro, M., A. Espejo, I. Jara y D. Trucco (2011) "Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA" CEPAL LC/W.456
- Garibaldi, L. & M. Ibarra (2011) *Plan CEIBAL: Mucho más que distribución de computadoras*. La Educ@ción. Revista Digital. Número 145, Mayo, Organización de Estados Americanos. En: http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/studies/EyEP_garibaldi_ES.pdf [18-9-2015]
- Gascó-Hernández, M., F. Equiza-López & M. Acevedo-Ruiz (2007) Information Communication Technologies and Human Development: Opportunities and Challenges. Idea Group Publishing.
- Hardgreaves, A. (2003) Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. Ediciones Octaedro, Barcelona.
- Hargittai, E. (2004) "Internet access and use in context" *New Media and Society*, 6 (1): 115-21.
- Hargittai, E. ; J. P. Robinson; P. DiMaggio (2003) "New Social Survey Perspectives on the Digital Divide", *IT&Society*, vol 1: 5.
- Katzman R. (2010) Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en el sistema educativo, CEPAL, División de Desarrollo Social, Serie Políticas Sociales N° 166, Santiago de Chile, octubre de 2010.
- Mística, Comunidad Virtual Mística (2002), Comunidad Virtual Trabajando la Internet con visión social. RedISTIC, En: <http://redistic.org/index.htm?body=proyectosj> [Consultado: 30-7-14]
- Norris, P. (2001) Digital Divide Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide. En: <http://www.hks.harvard.edu/fs/pnorris/Books/Digital%20Divide.htm> [18-2-2012]

- PNUD (2001) Informe sobre Desarrollo Humano 2001: Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano. Ver: <http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2001> (25-09-15)
- Rivoir, A. & S. Lamschtein (2012a) "Plan Ceibal, un caso de usos de las tecnologías de información y de las comunicaciones en la educación para la inclusión social." En: Sunkel, G. & D. Trucco (Ed.) *Las Tecnologías Digitales frente a los desafíos de la inclusión educativa en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*. CEPAL, Santiago de Chile.
- Rivoir, A. & Lamschtein (2012b) "Cinco años del Plan Ceibal. Algo más que una computadora" Monevideo, UNICEF.
- Rivoir, A. (Coord.) (2010) Informe de Investigación: "El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social" [Citado el 30/03/14] Disponible en Internet: <http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2011/04/Informe-Final-CEIBAL-inclusi%C3%B3n-social-Rivoir-Pittaluga.pdf> [Consultado: 30-7-15]
- Sassi, S. (2005). *Cultural differentiation or social segregation? Four approaches to the digital divide*. *New Media & Society*, 7(5), 684-700.
- Severin E. y Capote Ch (2010) Modelos uno a uno en América Latina y el Caribe. Panorama y Perspectivas, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Sunkel, G., D. Trucco y A. Espejo (2013) "La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multi-dimensional" CEPAL, Santiago de Chile.
- Warschauer, M. (2003) "Technology and social Inclusion: Rethinking the Digital Divide". Massachusetts Institute of Technology Press.

LOS TIEMPOS DEL CUIDADO EN URUGUAY

Karina Batthyány

RESUMEN

El artículo presenta el marco conceptual y los resultados referidos al trabajo de cuidados obtenidos en el módulo sobre Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado que se incorporó en la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE) en 2013. Consta de tres secciones. La primera de carácter conceptual referida a la importancia de considerar los cuidados como objeto específico de análisis y su problematización desde la mirada de género, abordando el papel de las familias y de las mujeres como proveedoras de bienestar en combinación con el Estado, el mercado y la comunidad. La segunda sección dedicada a analizar los resultados de la Encuesta referidos al cuidado infantil y una tercera sección destinada a la problematización del cuidado de adultos mayores y dependientes. Por último se realizan algunas consideraciones finales referidas a los debates actuales sobre el tema en nuestro país, los hallazgos y las líneas de trabajo a futuro.

PALABRAS CLAVES: género, cuidados, trabajo no remunerado

ABSTRACT:

This article presents the conceptual framework and the results related to care work obtained in time use and unpaid work survey done in 2013 by the National Statistics Institute (INE). It has three sections. The first one, referred to the importance of considering care as a specific subject of analysis and its problematic from the gender perspective, addressing the role of families and women as providers of welfare in combination with the state, the market and

community. The second section devoted to analyzing the results of the survey relating to child care and a third section that addresses elderly care. Finally some concluding remarks regarding the ongoing discussions on the issue in our country, the findings and future lines of work to be done.

KEY WORDS: Gender, care, unpaid work

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es presentar el marco conceptual y los resultados referidos al trabajo de cuidados obtenidos en el módulo sobre Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado que se incorporó en la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE) en 2013.

Este artículo consta de tres secciones. La primera de carácter conceptual referida a la importancia de considerar los cuidados como objeto específico de análisis y su problematización desde la mirada de género, abordando el papel de las familias y de las mujeres como proveedoras de bienestar en combinación con el Estado, el mercado y la comunidad. La segunda sección dedicada a analizar los resultados de la Encuesta referidos al cuidado infantil y una tercera sección destinada a la problematización del cuidado de adultos mayores y dependientes. En esta sección se incluyen además algunos puntos de comparación con la Encuesta de uso del Tiempo realizada en 2007 en Uruguay. Al respecto, es importante mencionar que la Encuesta de Uso del tiempo 2013 realizó modificaciones en el módulo referido al trabajo de cuidados a los efectos de mejorar su captación y brindar insumos para la implementación del Sistema Nacional de Cuidados en Uruguay. Estas modificaciones han permitido enriquecer la información sobre la temática de los cuidados en Uruguay pero no permite una comparación precisa con los datos 2007, por lo que se abordará este punto en términos de tendencias.

Por último se realizan algunas consideraciones finales referidas a los debates actuales sobre el tema en nuestro país, los hallazgos y las líneas de trabajo a futuro.

2. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL CUIDADO

El concepto de cuidado se ha vuelto clave para el análisis y la investigación, con perspectiva de género, sobre las políticas de protección social y el bienestar social, re-interrogando el concepto de bienestar social y aportando nuevas perspectivas conceptuales para su consideración. Se trata de un concepto sobre el que existen varias definiciones y está aún lejos de ser una noción de consenso. Por su riqueza y densidad teórica, el cuidado es, tanto en la academia como en la política, un concepto potente y estratégico, capaz de articular debates y agendas antes dispersas, de generar consensos básicos y de avanzar en una agenda de equidad de género en el país y en la región.

Los debates académicos sobre su contenido se remontan a los años '70, en los países anglosajones, impulsados por las corrientes feministas en el campo de las ciencias sociales.

El concepto de 'cuidados' surge para representar el trabajo de reproducción englobando también la parte más afectiva y relacional de estas actividades (Anderson, 2007; Batthyány, 2009; Pérez Orozco, 2006). Este concepto nace para evidenciar la transversalidad de las prácticas y representaciones definidas como femeninas y mostrar que la parte material e inmaterial, pública y privada, física y emocional van de la mano y están significativamente imbricadas (Carrasco 2001).

Carol Thomas (2011) plantea la necesidad de especificar a qué tipos de cuidados nos referimos al iniciar una investigación y propone siete dimensiones asociadas al concepto multidimensional del cuidado. Éstas son:

- la identidad social de la persona cuidadora, que remite a las características sociales que definen a la persona cuidadora, ya sea en función a roles familiares y/o profesionales.
- la identidad social de la persona receptora, que se refiere a las características sociales de la persona que recibe cuidados y a su grado o situación de dependencia;
- las relaciones interpersonales entre la persona cuidadora y la receptora de cuidados,
- la naturaleza de los cuidados
- el dominio social en el cual se localiza la relación de cuidados, básicamente a la distinción entre los espacios públicos y privados ya que

los cuidados brindados en estos dos ámbitos tiene características diferentes;

- el carácter económico de la relación de cuidados, para entender si es una relación de carácter asalariado o no asalariado;
- el marco institucional y la localización física en el cual se presentan los cuidados.

Podemos decir, sin pretensión de ofrecer una definición exhaustiva, que el cuidado designa a la acción de ayudar a un niño, niña o a una persona dependiente en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana. Engloba, por tanto, hacerse cargo del cuidado material, que implica un “trabajo”, del cuidado económico, que implica un “costo económico”, y del cuidado psicológico, que implica un “vínculo afectivo, emotivo, sentimental”. El cuidado puede ser realizado de manera honoraria o benéfica por parientes, en el contexto familiar, o puede ser realizado de manera remunerada en el marco o no de la familia. La naturaleza de la actividad variará según se realice o no dentro de la familia y, también, de acuerdo a si se trata o no de una tarea remunerada (Batthyány, 2004).

La especificidad del trabajo de cuidado es la de estar basado en lo relacional, ya sea en el contexto familiar o por fuera de ella. En el marco de la familia, su carácter a la vez obligatorio y percibido frecuentemente como desinteresado le otorga una dimensión moral y emocional. No es solamente una obligación jurídica establecida por ley (obligación de prestar asistencia o ayuda) o una obligación económica, debido a que involucra también las emociones que se expresan en el seno familiar al mismo tiempo que, dicho espacio, contribuye a construirlas y mantenerlas.

Fuera del entorno familiar, el trabajo de cuidado está marcado por la relación de servicio, de atención y preocupación por los otros. El trabajo se realiza cara a cara entre dos personas y genera lazos de proximidad, en una situación de dependencia, pues una es tributaria de la otra para su bienestar y mantenimiento. De todas formas, lo que unifica la noción de cuidado es que se trata, hasta hoy, de una tarea esencialmente realizada por mujeres, ya sea que se mantenga dentro de la familia o que se exteriorice por la forma de prestación de servicios personales.

La literatura feminista utiliza el cuidado como una categoría analítica de los regímenes de bienestar que tiene la capacidad de revelar dimensiones importantes de la vida de las mujeres y los varones y al mismo tiempo captu-

rar propiedades más generales de los arreglos sociales sobre las necesidades personales y el bienestar. El cuidado es entendido como trabajo y relación interpersonal, pero también como responsabilidad socialmente construida que se inscribe en contextos sociales y económicos particulares.

2.1 EL CUIDADO COMO PILAR DEL BIENESTAR SOCIAL

Parte importante del problema de brindar bienestar y protección social de calidad a los integrantes de una sociedad radica en una adecuada distribución de esas responsabilidades entre sus distintos miembros. La solución de este problema de distribución del cuidado ha asumido distintas formas en función del momento histórico, social, cultural y económico. Si bien estos factores han determinado que en la distribución de la responsabilidad social del cuidado hayan tenido participación distintos actores sociales como el Estado, el mercado, las familias o formas comunitarias, parte significativa de esta carga ha recaído y recae en las familias, lo que equivale a decir, en la mayoría de los casos, en las mujeres de las familias.

Distintos regímenes de bienestar se asociarán así a distintos regímenes de cuidado, de acuerdo a los modos en los que se asignan las responsabilidades de cuidado y se distribuyen los costos de proveerlo (Sainsbury, 1999). Para caracterizar un régimen de cuidado interesa saber dónde se cuida, quién cuida y quién paga los costos de ese cuidado. (Jenson, 1997)

Analizar el cuidado desde esta perspectiva implica que el punto de partida no es un componente particular de las políticas sociales sino que el conjunto de políticas existentes se analizan de manera integral tomando como punto de partida el cuidado de dependientes. Como se mencionó, es un marco conceptual muy poderoso para el análisis de las políticas sociales porque permite mirar de manera transversal políticas típicamente pensadas de manera sectorial, haciendo manifestos los supuestos sobre el lugar que se pretende que tomen familias y mujeres en la provisión de cuidados en el diseño y aplicación de las mismas.

La cuestión del cuidado irrumpe como aspecto central del sistema de bienestar con la incorporación generalizada de las mujeres al mercado de trabajo y con el reconocimiento de sus derechos de ciudadanía. En el mundo occidental, el trabajo remunerado de las mujeres constituye una nueva regularidad social sin lugar a dudas.

El Estado se ha transformado en protector ante riesgos y contingencias que experimentan las personas a lo largo del curso de la vida. Así se introduce un nuevo enfoque en las políticas sociales de nueva generación, incluyendo a los pilares clásicos del Estado del bienestar –salud, seguridad social y educación– el cuidado de los menores y de los mayores, no ya como excepción cuando no hay familia que pueda asumirlo, sino como nueva regularidad social. Esto implica una nueva concepción de la relación entre individuo, familia y Estado basada en la responsabilidad social del cuidado de las personas.

2.2 EL CUIDADO COMO DERECHO

Otra dimensión importante a considerar es la del cuidado como derecho, dimensión aún poco explorada a nivel de la investigación y la producción de conocimientos en la mayoría de los países. El debate en torno a cómo incorporar la complejidad del cuidado en una lógica de derechos se relaciona con la igualdad de oportunidades, de trato y de trayectorias en el marco de un contexto de ampliación de los derechos de las personas que conduce a un nuevo concepto de la ciudadanía.

El derecho al cuidado, a su vez, debe ser considerado en el sentido de un derecho universal de toda la ciudadanía, desde la doble circunstancia de personas que precisan cuidados y que cuidan, es decir, desde el derecho a dar y a recibir cuidados.

Este derecho reconocido e incluido en pactos y tratados internacionales, aún está en “construcción” desde el punto de vista de su exigibilidad e involucra diferentes aspectos de gran importancia. En primer lugar, el derecho a recibir los cuidados necesarios en distintas circunstancias y momentos del ciclo vital, evitando que la satisfacción de esa necesidad se determine por la lógica del mercado, la disponibilidad de ingresos, la presencia de redes vinculadas o lazos afectivos. En segundo lugar, y esta es quizás la faceta menos estudiada, el derecho de elegir si se desea o no cuidar en el marco del cuidado familiar no remunerado; se trata de no tomar este aspecto como una obligación sin posibilidad de elección durante toda la jornada. Refiere, por tanto a la posibilidad de elegir otras alternativas de cuidado que no sean necesariamente y de manera exclusiva el cuidado familiar no remunerado. Esto no significa desconocer las obligaciones de cuidado incluidas en leyes civiles y tratados internacionales, sino encontrar mecanismos para compartir esas

obligaciones. Este punto es particularmente sensible para las mujeres que, como se mencionó, son quienes cultural y socialmente están asignadas a esta tarea. Finalmente, el derecho a condiciones laborales dignas en el sector de cuidados, en el marco de una valorización social y económica de la tarea. (Baththyány, 2013)

Cuando se habla del “derecho al cuidado”, para que este se reconozca y ejercite en condiciones de igualdad, debe ser un derecho universal. Esta consideración quizás incipiente en nuestra región tiene ya un largo recorrido en los estados de bienestar europeos. Los tres pilares clásicos del bienestar —vinculados a la salud, la educación y la seguridad social— están siendo complementados con el denominado “cuarto pilar”, que reconoce el derecho a recibir atención en situaciones de dependencia (Montaño, 2010).

Como plantea Pautassi, si bien para algunos actores sociales y políticos el cuidado es simplemente una prestación dirigida a las mujeres que buscan trabajar, bajo la falacia de que se debe “apoyar a las mujeres” que necesiten o quieran trabajar, desde la perspectiva de derechos, el cuidado es un derecho de todos y todas y debe garantizarse por medio de arreglos institucionales y presupuestarios, ser normado y obtener apoyo estatal. No es, por tanto, un beneficio para las mujeres y sí un derecho de quienes lo requieren (Pautassi, 2010).

Desde la perspectiva normativa de la protección social propuesta por la CEPAL (CEPAL, 2006), el cuidado debe entenderse como un derecho asumido por la comunidad y prestado mediante servicios que maximicen la autonomía y el bienestar de las familias y los individuos, con directa competencia del Estado. Este es precisamente uno de los grandes desafíos en torno al cuidado: avanzar hacia su reconocimiento e inclusión positiva en las políticas públicas.

En el enfoque de derechos, se cuestiona el papel del Estado como subsidiario, destinado a compensar las prestaciones que no se obtienen en el mercado de trabajo, y se favorece el papel del Estado como garante de derechos. Si el Estado actúa como subsidiario, atiende las demandas de algunas mujeres —frecuentemente, las menos favorecidas— subsidiando, por lo general, servicios de mala calidad o redes comunitarias que aprovechan los saberes “naturales” de las mujeres. Si bien estos servicios alivian las necesidades de las mujeres, también refuerzan la división sexual del trabajo en lugar de cuestionarla.

Por tanto, se trata de un enfoque en que el Estado es garante de derechos y que ejerce la titularidad del derecho. Un Estado que asegure el cuidado como derecho universal de todas las personas.

2.3 LA ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL CUIDADO

La organización social del cuidado refiere a la forma de distribuir y gestionar la provisión de los cuidados que sustentan el funcionamiento económico y social. Para ello se debe considerar la demanda de cuidados existentes, las personas que proveen los servicios así como el régimen de bienestar que se hace cargo de esta demanda. La organización social de cuidado implica una distribución de la responsabilidad de la provisión de bienestar entre el mercado, las familias, la comunidad y el Estado (Arriagada y Todaro, 2012).

Centrarse en el cuidado significa observar el reparto de trabajos y responsabilidades entre la familia, el Estado y el mercado, de tal forma que sea posible analizar las distintas combinaciones de recursos en la práctica del cuidado. A nivel macro, las instituciones se encargan del establecimiento de un marco general y de la distribución mientras que a nivel micro las personas realizan actividades de cuidado directa o indirectamente dentro del marco institucional existente (Daly y Lewis 2000). Ello no incluye solamente la infraestructura material para el cuidado, sino también la dimensión normativa que puede ser explícita o implícita (obligaciones, responsabilidades, valores).

El marco normativo vigente del cuidado es todavía bastante sexista en nuestro país: son mayoritariamente las mujeres quienes en última instancia tienen la responsabilidad de atender a sus familiares. A pesar de las dificultades, los cambios y la insuficiencia de recursos, de una manera o de otra, casi sin que se sepa cómo, las personas con necesidad de cuidado son atendidas. La respuesta está en las mujeres quienes han asumido y siguen asumiendo tal responsabilidad, y quizá esa seguridad retrasa la asunción colectiva del cuidado como problema de todos.

Como se mencionó, en estos últimos años Uruguay ha avanzado en la incorporación del tema de los cuidados a la agenda pública debido a una serie de elementos, entre ellos la existencia de estudios académicos que aportaron conceptualizaciones y evidencias, la nueva información estadística oficial sobre los tiempos de cuidado, la acción de las organizaciones sociales y la decisión política de replantear el modelo de bienestar. El tema está presente en la agenda pública y ha sido uno de los temas centrales de la campaña electoral 2014.

Sin embargo, en el estado actual del régimen de bienestar en el país, existe aún una gran carga de trabajo de cuidados que asumen las familias y particularmente las mujeres de las familias, y es muy reducido el margen de responsabilidad compartida con el Estado, mercado y comunidad. El país se

enfrenta a lo que se denomina una crisis de cuidado que pone en duda que el régimen pueda continuar funcionando de esta forma. Esta crisis del cuidado está configurada por un aumento de las necesidades de cuidado y una reducción de la oferta disponible para satisfacerlo.

Asistimos en primer lugar, a un incremento de la demanda de necesidades de cuidado relacionadas sobre todo al proceso de envejecimiento de la población, caracterizada por un aumento de las personas mayores de 65 años, una reducción del número de hijos/as y una mayor expectativa de vida por los cambios en las condiciones de salud. Uruguay, con el 14.1% de personas mayores de 65 años de acuerdo a los datos del último censo realizado en 2011, junto a Argentina, se encuentran en el grupo de países de envejecimiento avanzado que son pioneros en el envejecimiento en América Latina, a los cuales se agregan Cuba y varios países del Caribe (www.ine.gub.uy)

Por su parte, el aumento sostenido desde los años 70 de la incorporación de las mujeres en el mercado de empleo (tasa de actividad de 55.6% para 2013) junto con una mayor búsqueda de autonomía, reducen el número de mujeres disponibles en forma exclusiva para estas tareas.

En forma paralela se producen ciertas transformaciones familiares caracterizadas por la reducción de la proporción de hogares biparentales con hijos en donde el varón es el único sostén económico del hogar y la mujer es ama de casa a tiempo completo, lo que también reduce la cantidad de personas disponibles para brindar cuidado. Uruguay se ubica entre los países de la región que presenta el porcentaje más bajo de familias tradicionales formadas por hombres proveedores económicos y mujeres amas de casa.

A pesar de esta "crisis de cuidado", lo que se observa hoy en el país es que la resolución de las necesidades de cuidado se continúa cubriendo a través del trabajo de las familias siendo las mujeres las principales proveedoras¹. En los sectores de menores ingresos existe una mayor dependencia de la cobertura pública y una distribución más tradicional en el hogar, el varón se inserta en el mercado laboral a tiempo completo y las mujeres realizan las tareas de cuidado en el hogar. Por su parte, los sectores medios no acceden a la cobertura pública que es focalizada en los sectores de menores ingresos y dependen del acceso al sector privado para comprar servicios de cuidado en el mercado. En los últimos años, se ha desarrollado un sector mercantil con servicios de relativa calidad para los sectores de altos ingresos, para los de bajos ingresos se establecen servicios comunitarios con financiación estatal, mientras que los sectores medios trabajadores tienen que recurrir a sus familiares. En este caso, las restricciones económicas y la vigente división se-

xual del trabajo imponen una mayor carga global de trabajo para las mujeres quienes se ven ante la tensión de articular ambos tipos de trabajo. (Salvador, 2010). Esta sobrecarga del trabajo no remunerado en las mujeres condiciona el acceso y la permanencia en el mercado laboral, oportunidades de capacitación y su autonomía presente y futura.

3. TIEMPO Y PARTICIPACIÓN EN LOS CUIDADOS

En los siguientes puntos de este capítulo se analizarán los tiempos del cuidado en Uruguay, considerando para ello la población demandante de cuidado, las características de los hogares, los ingresos, etc.

En primer lugar, se observa que algo más de una de cada tres mujeres uruguayas participa del cuidado de dependientes, sean estos menores de 12 años, adultos mayores o personas con discapacidad. En el caso de los varones, uno de cada cuatro participa en estas tareas. A su vez, es el cuidado infantil el que mayor participación requiere tanto de varones como de mujeres.

Cuadro 1. Tasa de participación y tiempo promedio de trabajo de cuidados a personas dependientes del hogar. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Trabajo de cuidados total	35,1	22	24,3	17	10,9	5
Trabajo de cuidado a niños/as	31,5	21	21,7	15	9,7	6
Entre 0 y 3 años	13,8	22	9,7	13	4,1	9
Entre 4 y 5 años	7,6	17	5,6	14	2,0	3
Entre 6 y 12 años	18,0	13	11,7	10	6,3	3

Trabajo de cuidados a adultos mayores dependientes (65 años en adelante)	1,2	22	,7	27	0,5	-5
Trabajo de cuidado a personas discapacitadas	3,5	27	2,2	29	1,2	-2

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

El cuadro siguiente permite observar la tasa de participación y el tiempo promedio semanal dedicado al cuidado por varones y mujeres que cuentan con población dependiente en sus hogares.

Como se aprecia, las tasas de participación femeninas son siempre superiores a las masculinas. La diferencia en estas tasas es por demás significativa. En el caso del cuidado de niños, la tasa de participación femenina es del 80% dedicando en promedio 21 horas semanales, mientras que la tasa masculina es de 59% con una dedicación de 15 horas semanales. Para el cuidado de discapacitados, la tasa femenina asciende a 80 y la masculina a 50, siendo los tiempos promedios de 27 horas en el caso de las mujeres y 29 horas en el caso de los varones. Obsérvese por tanto que si bien la tasa de participación masculina es menor en este caso, las horas promedio son levemente superiores. Finalmente, al observar el cuidado de adultos mayores, las mujeres tienen una tasa de participación superior pero los varones dedican promedialmente más horas. Este es un fenómeno que requiere ser profundizado por otros instrumentos de investigación ya que la encuesta no permite, en función del número reducidos de casos, ahondar en su comprensión.

Cuadro 2. Tasa de participación y tiempo promedio semanal dedicado al cuidado de niños, de personas con discapacidad y adultos mayores por sexo, en hogares con presencia de dicha población. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencia M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Cuida niños/as (0 a 12 años)	80	21	59,2	15	20,8	6
Cuida discapacitados	79,9	27	49,7	29	30,2	-1
Cuida adultos mayores	56,2	22	44,5	27	*	
Total	79,7	22	58,8	17	20,9	5

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

Esta misma información se presenta a continuación desagregada por quintiles de ingreso. El cuadro siguiente permite observar la participación y el tiempo destinado a los cuidados en función de los ingresos del hogar para el total de la población. Se aprecia claramente como la participación de las mujeres aumenta a medida que disminuyen los ingresos del hogar aunque las horas promedio dedicadas no se modifiquen. En el caso de los varones ocurre lo mismo aunque con niveles de participación significativamente menores. Obsérvese igualmente que la brecha menor en la participación de varones y mujeres en el cuidado se da en los quintiles cuatro y cinco.

Cuadro 3. Tasa de participación y tiempo promedio en los cuidados por sexo, según quintiles de ingreso. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Primero	60,0	23	40,9	17	19,1	5

Segundo	40,3	23	25,1	18	15,2	5
Tercero	30,2	21	22,4	14	7,8	7
Cuarto	20,4	21	17,8	17	2,6	4
Quinto	12,5	23	10,2	19	2,3	4
Total	35,1	22	24,3	17	10,9	5

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

El cuadro siguiente permite apreciar la misma información pero ahora para los hogares donde hay al menos un dependiente. Obsérvese que la tasa de participación femenina en este caso no varía significativamente en función de los quintiles de ingreso, siendo siempre próxima al 80%. En el caso de los varones, se aprecia una tendencia al aumento de su participación a medida que aumenta el nivel de ingreso de los hogares.

Cuadro 4. Tasa de participación y tiempo promedio dedicado a los cuidados en hogares con población dependiente por sexo, según quintiles de ingreso. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Primero	79,4	23	56,6	17	22,8	6
Segundo	79,2	23	53,5	18	25,7	5
Tercero	81,1	21	60,9	14	20,2	7
Cuarto	77,8	21	69,3	17	8,5	4
Quinto	83,0	23	67,8	19	15,2	4
Total	79,7	22	58,8	17	20,9	6

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

Por último, se observa en el siguiente cuadro la tasa de participación y el tiempo dedicado a las tareas de cuidado no remunerado, tanto para integrantes del hogar como el tiempo destinado al cuidado de otras personas no residentes en el hogar. La tasa de participación de las mujeres para el total de las tareas de cuidados es de 79 y la de los varones de 56, observándose nuevamente una brecha significativa. En términos de horas, las mujeres superan a los varones en 7 horas.

Si se observa el cuidado de niños, la situación es similar en relación a la participación y a las horas destinadas. En el caso de los adultos mayores, se aprecia nuevamente una mayor participación de las mujeres pero un promedio relativo de horas masculinas más altas. En el caso del cuidado de la población con discapacidad es donde se observa la brecha más pronunciada en la participación de varones y mujeres con un tiempo promedio similar entre ambos.

Cuadro 5. Tasa de participación y tiempo promedio dedicado a las tareas de cuidado a personas que integran el hogar y en otros hogares por sexo. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Hace tareas de cuidado para su hogar u otros hogares	78,8	24	56,2	17	22,5	7
Horas semanales dedicadas al cuidado de niños del hogar y de otros hogares	79,8	22	57,7	15	22,1	7
Horas semanales dedicadas al cuidado de adultos dependientes de 65 años y más del hogar y de otros hogares	56,4	19	34,2	23	22,2	-4

Cuidados de discapacitados del hogar y otros hogares	73,4	27	45,5	27	27,9	0
--	------	----	------	----	------	---

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

En los puntos siguientes se analizarán los tiempos de cuidado en función de las poblaciones que lo demandan, comenzando por el cuidado infantil, luego el de adultos mayores y finalmente el cuidado de discapacitados.

EL CUIDADO INFANTIL.

En este apartado analizaremos el tiempo destinado al cuidado de menores de 12 años en los hogares uruguayos, haciendo particular referencia a los menores de 5 años.

Un primer elemento a destacar es que casi un 40% de los hogares uruguayos está integrado por al menos un menor de 12 años. A su vez, el 13% de los hogares, tiene al menos un menor de 3 años, un 8% al menos un menor entre 4 y 5 años y 20% al menos un menor entre 6 y 12 años.

Cuadro 6. Distribución de los hogares uruguayos en EUT y ECH 2013, según presencia de menores de 0 a 3, 4 o 5 y 6 a 12 años en el hogar. Total país, 2013.

	EUT 2013	ECH 2013
No hay menores en el hogar	58,8	60,2
Al menos un menor de 0 a 3 años	12,8	12,4
Al menos un menor de 4 o 5 años	7,9	7,0
Al menos un menor de 6 a 12 años	20,5	20,4
Total	100	100

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado, INE-INMUJERES-FCS y Encuesta Continua de Hogares 2013, INE.

Al observar la distribución de acuerdo a los quintiles de ingreso de los hogares, el primer elemento que se destaca es la gran diferencia en la presencia/ausencia de menores de 12 años.

En el primer quintil de ingresos, 27% de los hogares tienen al menos un menor de 3 años entre sus integrantes, mientras que en el último quintil de ingresos, se registra la presencia de al menos un menor de 3 años en tan solo el 3% de los hogares. En el otro extremo, al observar los hogares sin presencia de menores, se aprecia que el 88% de los hogares del quintil de mayores ingresos no registra menores entre sus integrantes, situación que se observa en solo el 22% de los hogares del quintil de menores ingresos.

Cuadro 7. Distribución de los hogares en función de los quintiles de ingreso y presencia de menores de 0 a 3, 4 o 5 y 6 a 12 años en el hogar. Total país, 2013.

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Total
Sin niños	22,5	51,0	65,7	77,2	88,4	58,8
Al menos un menor de 0 a 3 años	27,3	13,7	8,9	6,9	3,3	12,8
Al menos un menor de 4 o 5 años	13,2	11,1	7,3	4,3	1,9	7,9
Al menos un menor de 6 a 12 años	37,0	24,3	18,2	11,6	6,5	20,5
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

La existencia de uno o más niños en el hogar así como la edad de los mismos está en directa relación con el tiempo que dedican los integrantes de los hogares a su cuidado. En el cuadro siguiente se presenta la información

relevada de la participación y el tiempo que dedican los hogares al cuidado infantil según la edad de los niños.

Al analizar la participación de los hogares en el cuidado infantil, se observa que uno de cada tres hogares se encuentra en situación de cuidar al menos un niño menor de 12 años y que el tiempo promedio destinado es de 37 horas. El 14% de los hogares uruguayos cuida niños menores de 3 años, el 9% niños entre 4 y 5 años de edad y el 23% niños entre 6 y 12 años de edad.

Cuadro 8. Tasa de participación de los hogares y tiempo promedio dedicado al cuidado infantil, según presencia y edad de los niños/as. Total país, 2013.

	Tasa de participación de los hogares en cuidados infantiles	Tiempo promedio brindado por el hogar
Niños/as hasta 3 años	14,0	36
Niños/as de 4 a 5 años	8,6	29
Niños/as de 6 a 12 años	22,7	19
Total	30,5	37

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

Como se aprecia claramente en el cuadro 8, los hogares en los que más tiempo se destina al cuidado infantil son aquellos con niños más pequeños, menores de 3 años. La dedicación semanal en estos casos asciende a 36 horas. Cuando los niños tienen entre 4 y 5 años, el número de horas se reduce significativamente a 29 horas y continúa descendiendo en los hogares que tienen niños entre 6 y 12 años donde se destinan 19 horas a su cuidado.

Al respecto es conveniente recordar que, en Uruguay la cobertura institucional de la atención de los niños pequeños, especialmente de aquellos comprendidos entre 0 y 2 años es muy reducida.

A su vez, se ha mostrado en diferentes investigaciones que los problemas derivados del cuidado de los niños más pequeños es uno de los elementos que más incide en la posibilidad de trabajo de las madres. Los niveles de cobertura de los servicios de cuidado infantil en Uruguay presentan dos rea-

lidades bien diferenciadas según se trata de niños comprendidos entre 0 y 2 años, 3 años o de niños ubicados entre 4 y 5 años de edad, básicamente por que los niños de 4 y 5 años se encuentran, a partir de la reforma educativa de 1995, incorporados a la educación inicial o preescolar de carácter obligatorio y para la cual existen por tanto servicios públicos y gratuitos. Los niños de 3 años están asimismo de manera progresiva incorporándose al mismo régimen.

Cuadro 9. Cobertura de asistencia a establecimientos de cuidado infantil, según edad de los niños. Total país, 2013.

	No Asiste		Asiste		Total	
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
De 0 a 2	100214	73,6	35972	26,4	136186	100
De 3 años	18536	39,6	28270	60,4	46806	100
De 4 años	4663	9,8	43137	90,2	47800	100
De 5 años	2531	5,3	44909	94,7	47440	100

Fuente: elaboración propia en base a los microdatos de la Encuesta Continua de Hogares, 2013, INE.

El cuadro anterior permite observar que en el tramo etario 0-2, uno de cada cuatro niños asisten a algún centro de cuidado o atención. La cobertura de servicios para este tramo etario es francamente baja, más de 100.000 niños de esas edades no asiste a establecimientos de cuidado alguno. La situación cambia a partir de los 3 años, donde la cobertura aumenta a algo menos de dos de cada tres niños. Obsérvese que aún en los tramos de asistencia obligatoria existe uno de cada 10 niños de 4 años que no asiste a centro de educación inicial y un 5% de niños de 5 años en la misma situación.

El cuadro siguiente permite observar el tipo de establecimiento al que asisten los menores de 3 años. Prácticamente uno de cada dos niños de esta edad asiste a CAIF (45%), una proporción ligeramente menor lo hace a centros privados (44%) y uno de cada diez asiste a un centro público de cuidado. A su vez, al hacer la distinción entre hogares pobres y no pobres, se aprecia que en los hogares pobres predomina la asistencia a CAIF (73%) mientras que en los no pobres uno de cada dos niños asiste a centros privados.

Cuadro 10 . Niños entre 0 y 2 años de edad, según tipo de establecimiento de cuidado al que asisten y pobreza en el hogar al que pertenecen. Total país, 2013.

	No pobre		Pobre		Total	
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Público	2813	9,3	1070	18,3	3883	10,8
Privado	15325	50,9	535	9,1	15860	44,1
CAIF	11972	39,8	4257	72,6	16229	45,1
Total	30110	100	5862	100	35972	100

Fuente: elaboración propia en base a los microdatos de la Encuesta Continua de Hogares, 2013, INE.

A su vez, el cuadro 11 permite observar la asistencia a centros de cuidado infantil y su relación con la pobreza de los hogares a los que pertenecen los menores de 5 años. En el tramo de 0 a 2 años de edad, se observa que 8 de cada 10 niños que pertenecen a hogares pobres no asisten a centros de cuidado infantil, situación que se da con 7 de cada 10 niños en hogares no pobres. Para el tramo de edad comprendido entre 3 y 5 años, la brecha de asistencia en función de la pobreza del hogar se amplifica. No asisten el 28% de los niños de hogares pobres y el 15% de los no pobres.

Cuadro 11. Cobertura de asistencia a establecimientos de cuidado infantil, según edad de los niños en cantidad y porcentaje por pobreza del hogar al que pertenecen. Total país, 2013.

	De 0 a 2 años					
	No pobre		Pobre		Total	
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
No asiste	74389	71,2	25825	81,5	100214	73,6
Asiste	30110	28,8	5862	18,5	35972	26,4

	De 3 a 5 años					
	No pobre		Pobre		Total	
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
No asiste	17108	15,4	8622	27,5	25730	18,1
Asiste	93625	84,6	22691	72,5	116316	81,9

Fuente: elaboración propia en base a los microdatos de la Encuesta Continua de Hogares, 2013, INE.

Es importante considerar la asistencia a centros de cuidado infantil pero también las horas semanales que los niños asisten a estos centros. De acuerdo a los datos disponibles, el tiempo promedio de asistencia es de 15 horas semanales.

La asistencia de los niños a centros de cuidado infantil si bien podría contribuir en parte o totalmente al cuidado de calidad de los niños pequeños durante la jornada laboral continua siendo utilizada tan solo en 1 de cada 3 niños menores de 3 años. Las razones de dicha inasistencia están relacionadas muy fuertemente con las representaciones sociales del cuidado las que se manifiestan en la idea de que son edades muy tempranas para enviar a los hijos al centro infantil, como se mostró en el estudio sobre representaciones sociales del cuidado realizado por Batthyány, Genta y Perrotta (2013).

Por su parte la asistencia a centros es más alta entre quienes no son pobres y entre las mujeres madres que trabajan respecto a las que no trabajan. Asimismo las modalidades de unos y otros se diferencian. Son los niños de los quintiles superiores los que asisten mayor número de días a la semana y mayor número de horas. En los hogares pobres, los niños comienzan a ir a centros a edades más tempranas pero lo hacen en menor cantidad de días a la semana y en menor número de horas respecto a los no pobres.

En los servicios públicos de cuidados, existen servicios acotados en términos de horarios disponibles. Por ejemplo la experiencia CAIF de estimulación oportuna es un día a la semana algunas horas hasta los 2 años de los niños. Sin embargo, en el sector privado, más accesible para los quintiles superiores se cuentan con ofertas de horarios de jornada completa.

A su vez, al observar la presencia de mujeres en hogares con menores de 3 años se observa a que el 54% de las mismas pertenecen al primer quintil de ingresos, 21% al segundo. Si se considera hasta el tercer quintil de ingreso, se agrupan allí 88% de las mujeres que viven en hogares con menores de 3

años. Este punto es particularmente importante para la implementación del Sistema de Cuidados en Uruguay, especialmente en lo que refiere a la discusión en torno a la universalización progresiva.

Cuadro 12. Porcentaje de mujeres (mayores de 14 años) en hogares con al menos un menor de 3 años, según quintiles de ingreso. Total país, 2013.

	Recuento	Porcentaje
Primero	116850	54,3
Segundo	45552	21,2
Tercero	27056	12,6
Cuarto	17074	7,9
Quinto	8552	4,0*
Total	215084	100

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

*Los casos no son representativos de la población total.

DISTRIBUCIÓN Y TIEMPO DESTINADO A LAS TAREAS DE CUIDADO INFANTIL

Las tareas vinculadas al cuidado infantil relevadas en la encuesta fueron: darle de mamar o comer a los niños, bañarlos o vestirlos, llevarlos o recogerlos del centro de cuidado infantil, preparar o comprar materiales solicitados por el centro de educación inicial, hacer alguna terapia especial o ayudar a realizar ejercicio, llevarlos a consultas médicas o centros de salud, jugar o llevarlos de paseo.

El cuadro siguiente permite observar la participación y el tiempo destinado por varones y mujeres en los hogares con niños y niñas hasta 12 años de edad.

El primer elemento a resaltar es que la tasa de participación femenina es siempre superior a la masculina, siendo la brecha más pronunciada en las tareas relacionadas a la alimentación y la higiene y la brecha menos pronunciada en las tareas de cuidado de la salud y las tareas recreativas.

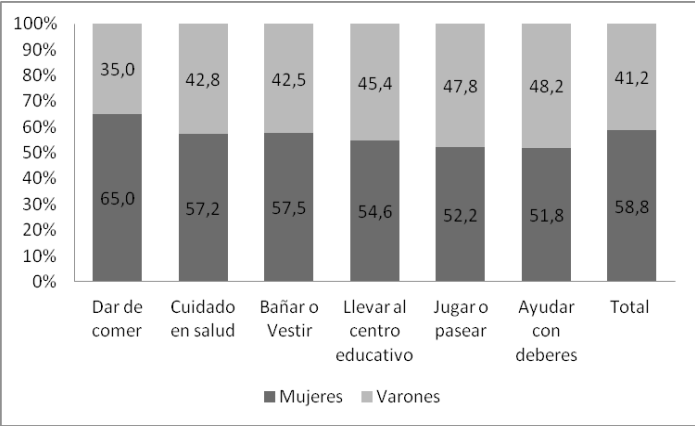
Cuadro 13. Tasa de participación y tiempo promedio dedicado a las actividades del cuidado de niños de 0 a 12 años por sexo, según actividad en los hogares con al menos un menor de 12 años. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Alimentación	39,3	8	18,3	4	21	4
Bañar o Vestir	59	6	19,3	4	39,7	2
Llevar al centro educativo	25,2	4	14,6	3	10,6	1
Ayudar con deberes, etc.	26,5	6	10,6	5	15,9	1
Cuidados en salud	5	10	2*	8*	3*	2*
Jugar o pasear	48,9	15	43,4	14	5,5	1
Total	80	21	59,2	15	20,8	6

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
*Los casos son representativos de la población total.

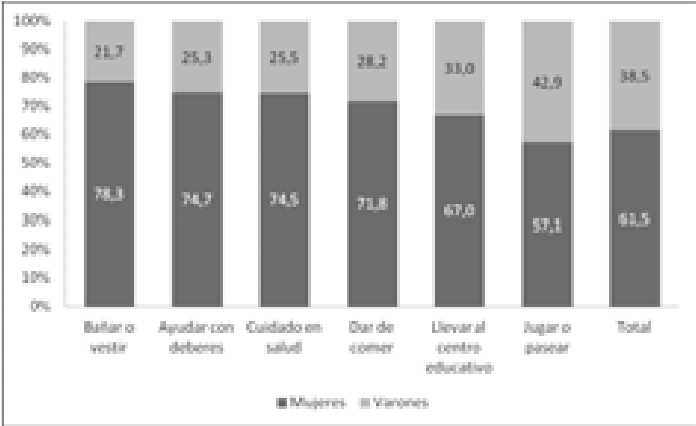
Las siguientes gráficas permiten observar la distribución porcentual de tiempo y participación de varones y mujeres en el cuidado infantil para la población que efectivamente realizan estas tareas, es decir en los hogares donde hay presencia de al menos un menor de 12 años. En todos los casos las mujeres realizan mayor proporción de las actividades de cuidado infantil, superando siempre el 50% del tiempo total destinado. Las tareas en que se observa una mayor proporción de tiempo femenino son alimentación, higiene y cuidados en salud. Por su parte las actividades a las que los varones destinan más tiempo son las lúdico-recreativas y el apoyo escolar.

Gráfico 1. Distribución porcentual del tiempo aportado por mujeres y varones en las actividades de cuidado infantil. Total país, 2013.



Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
*El porcentaje del tiempo de cuidados en salud aportado por los varones, no es representativo de la población total.

Gráfico 2. Distribución porcentual de la participación de mujeres y varones en las actividades de cuidado infantil. Total país, 2013.

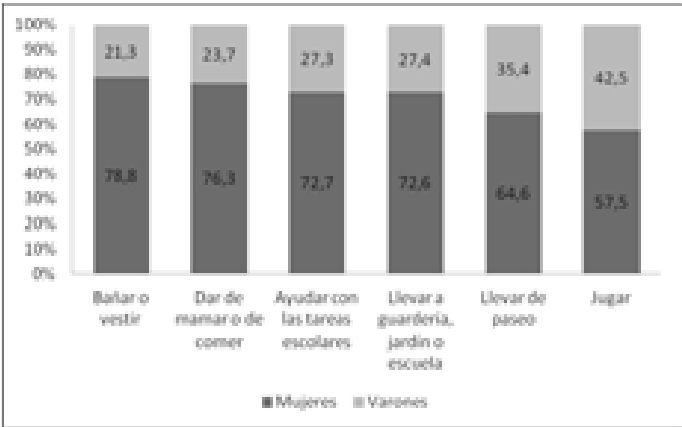


Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
*Las actividades de cuidado en salud no son representativas para ambos sexos.

Obsérvese que la división sexual del trabajo de cuidado infantil al interior de los hogares sigue líneas de género muy definidas en el tipo de tareas que realizan mujeres y varones y también en la intensidad y cantidad de tiempo dedicado a las mismas. La división sexual del trabajo de cuidado infantil no es solo cuantitativa, si no también cualitativa. Las mujeres dedican más tiempo a aquellas tareas que requieren cotidianeidad, sistematicidad, horarios (dar de comer, bañar o vestir, llevar a la institución educativa,) mientras que los varones se concentran más en las tareas que no requieren dedicación diaria o en horarios determinados, que son más flexibles en términos del “uso del tiempo” (jugar o pasear).

Al respecto es conveniente mencionar que prácticamente no se observan cambios en relación a la medición que se realizó en 2007. En este punto es conveniente mencionar que no es posible realizar una comparación sistemática entre la información 2007 y 2013 debido al cambio en el instrumento de medición, si es posible, sin embargo, comparar tendencias.

Gráfico 3. Distribución porcentual de la participación de mujeres y varones en las actividades de cuidado infantil. Total país, 2007.



Fuente: elaboración en base al módulo de uso del tiempo y trabajo no remunerado. Encuesta Continua de Hogares. INE, 2007.

Estas características sugieren la necesidad de observar la evolución en el tiempo de estos comportamientos, para poder contar con más elementos de evaluación de cambios y permanencias en las relaciones de género entre las generaciones más jóvenes, cambios que aparentan ser todavía lentos y donde aún se mantiene una división de las tareas de cuidado de los niños entre varones y mujeres.

Al observar esta realidad en función de las edades de los niños y niñas, se aprecia con claridad lo mencionado. Para los hogares con menores de 3 años la división sexual del trabajo está muy marcada. Las diferencias entre mujeres y varones se acentúan en función de la edad de los niños y niñas.

Si analizamos la distribución de las tareas de cuidado infantil para los menores de 4 años en los hogares con presencia de menores de esta edad, uno de los primeros elementos que sobresale es un predominio de las mujeres (ver cuadro 14) en la realización de todas las tareas relevadas, siendo en algunas de ellas su participación aun más fuerte.

Nótese que la participación femenina en estos casos es de 90% y las horas promedio destinadas son 22, mientras que la participación masculina de 68% y las horas promedio son 13. El cuadro permite apreciar que uno de cada tres varones residentes en hogares con menores de 3 años NO participa en su cuidado, situación que se observa en sólo 1 de cada 10 mujeres.

Cuadro 14. Tasa de participación y tiempo promedio dedicado a las actividades del cuidado infantil de 0 a 3 años por sexo, según actividad. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Le dio de mamar o de comer	74,8	9	30,8	4	44,0	5
Le bañó o vistió	69,7	5	20,5	3	49,2	2

Llevó o recogió del centro de educación inicial o preparó materiales para su desempeño en el centro educativo	12,8	4	7,4	2	5,4	2
Cuidados en salud	6,9	10	3,4*	8*	3,5*	2*
Jugó o le llevó de paseo	67,4	13	54,9	12	12,5	1
Total cuidados de niños de 0 a 3 años	90,1	22	67,6	13	22,5	9

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
*Los casos son representativos de la población total.

En relación a los niños y niñas de 4 y 5 años de edad se siguen observando brechas importantes en la dedicación y participación de varones y mujeres, siendo estas últimas las que mayor tiempo destinan particularmente en las dos primeras tareas relevadas. El tiempo promedio femenino es de 17 horas y el masculino de 14, mientras que la tasa de participación femenina es de 82 y la masculina de 66.

Cuadro 15. Tasa de participación y tiempo promedio dedicado a las actividades del cuidado infantil de 4 a 5 años por sexo, según actividad, en los hogares con niños de 4 y 5 años de edad. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Dar de comer	58	5	31,3	4	26,7	1
Bañar o vestir	58,9	5	24,4	3	34,5	2
Llevar al centro educativo o ayudar con deberes	44,6	4	22,2	3	22,4	1
Cuidados en salud	3,7*	7*	0,1*	2*	3,7*	5*
Jugar o pasear	49,1	13	46,9	13	2,2	0

Total Cuidados a niños/as de 4 y 5 años	81,8	17	65,8	14	16	3
---	------	----	------	----	----	---

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
*Los casos son representativos de la población total.

Por último, al observar la tasa de participación y el tiempo promedio dedicado a las actividades de cuidado infantil para los niños entre 6 y 12 años, se aprecia que las tasas de participación femenina y masculina descienden. Siete de cada diez mujeres realizan este tipo de tareas mientras que menos de uno de cada dos varones lo hace. El tiempo destinado también desciende, siendo 13 horas en el caso de las mujeres y 10 horas en el caso de los varones.

Cuadro 16. Tasa de participación y tiempo promedio dedicado a las actividades del cuidado infantil de 6 a 12 años por sexo, según tipo de actividad en los hogares con niños de 6 a 12 años de edad. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencia M/ V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Bañar o vestir	47	5	13,1	4	31,3	1
Llevar a centro educativo o ayudar con deberes	45,1	6	24,5	5	35,5	1
Cuidados en salud	2,3*	12*	1*	7*	1,7*	5*
Jugar o pasear	32,5	12	29,7	11	31,2	1
Total Cuidados niños de 6 a 12 años.	70,4	13	48,0	10	60,0	3

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
*Los casos son representativos de la población total.

EL CUIDADO INFANTIL EN LOS DISTINTOS TIPOS DE HOGARES URUGUAYOS.

A continuación se analizará el tiempo dedicado por los distintos integrantes del hogar al cuidado infantil. El sexo y el rol de los integrantes del hogar están en directa relación con el tiempo destinado.

Al analizar la proporción de tareas de cuidado infantil que realizan los distintos integrantes del hogar en función del número y la edad de los niños, se observa que la mujeres, jefas o cónyuges, realizan el 42% del total de la tarea de cuidado infantil, mientras que los varones, jefes o cónyuges, realizan el 24%. A su vez, otros parientes mujeres, seguramente abuelas, realizan el 15% y otros parientes varones el 6%. Si se trata de integrantes del hogar que cumplen el rol de hijos o hijas, encontramos que las hijas realizan el 12% de la tarea y los hijos tan solo el 2%. Nuevamente se observa como opera el mandato de género asociando el cuidado a lo femenino en estas situaciones, trascendiendo generaciones y roles desempeñados en el hogar. A su vez, es importante mencionar que en conjunto las hijas y otras parientes mujeres (seguramente abuelas) realizan 26% del cuidado infantil, proporción superior a la que realizan los varones jefes o cónyuges (seguramente padres).

Cuadro 17. Proporción de las tareas de cuidado infantil realizadas por distintos integrantes de los hogares por sexo, según presencia de menores de hasta 5 años de edad. Total país, 2013.

	Jefe/cónyuge		Hijos/as		Otros parientes		Total
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	
Al menos un niño menor de un año	20,3	48,3	0,7	14,5	5,7	10,6	100
Al menos un menor entre 1 y 2 años	14,7	27,8	4,7	23	8	21,8	100
Al menos un menor entre 3 y 4 años	17,1	26	7,6	19,2	7,6	22,5	100
Al menos un menor de 5 años	18,7	28,3	3,4	19,7	7,5	22,4	100
Total	23,8	42,7	2,1	11,5	5,7	14,1	100

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

El cuadro anterior también permite observar que la situación en la mujeres y varones jefes o cónyuges realizan mayor proporción de la tarea de cuidado infantil es cuando se tiene al menos un niño menor de un año.

CUIDADO INFANTIL Y TIPOS DE HOGARES

Un primer elemento a destacar, es que en los hogares biparentales las mujeres dedican en promedio 22 horas y los varones 16, siendo la tasa de participación femenina de 85 y la de los varones 65. En los hogares monoparentales, las mujeres destinan en promedio 18 horas y los varones 12, siendo también significativa la brecha en la tasa de participación. En los hogares extensos y en los compuestos el tiempo femenino destinado al cuidado infantil es similar, aproximadamente 21 horas, mientras que el tiempo masculino es de 13 horas.

Cuadro 19. Tasa de participación y tiempo semanal promedio dedicado a las actividades de cuidado infantil por sexo, según tipo de hogar. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Biparental con hijos de ambos	86,2	22	65,6	15	20,6	7
Biparental con hijos de uno	82,5	22	62,0	17	20,5	6
Monoparental Femenino	73,4	18	42,9	12	30,5	6
Extenso	73,2	20	46,0	13	27,2	7
Compuesto	75,7	21	64,9	13	10,8	8
Total	80,0	21	59,4	15	20,5	6

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
*Se excluyen las personas que no integraban el hogar cuando se les aplicó la encuesta continua de hogares.

A su vez, si se analiza la participación y el tiempo en el cuidado infantil en función del ciclo de vida de los hogares, la tasa más elevada de participación en el cuidado infantil la presentan las mujeres que se encuentran en la etapa inicial de las familias, es decir con hijos menores de 6 años, la cual alcanza al 97 %. Esta tasa desciende a medida que se avanza en las etapas del ciclo de vida, como era esperable. La brecha más significativa entre la tasa de participación de varones y mujeres se encuentra en las familias en etapa de consolidación o salida, mientras que la brecha más importante en términos del tiempo dedicado se encuentra en la etapa inicial. Obsérvese que de todas las mujeres integrantes de hogares cuyo ciclo vital corresponde a la etapa inicial, prácticamente no hay mujeres exentas de trabajo de cuidado infantil en estos hogares. Por su parte, los varones pertenecientes al mismo tipo de hogares tienen una tasa de participación sensiblemente menor, encontrando aquí si un contingente de varones exentos del trabajo de cuidado infantil.

Cuadro 19. Tasa de participación y tiempo promedio dedicado al cuidado infantil, según ciclo de vida familiar y sexo. Total País, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Etapa de inicio	97,4	28	82,3	18	15,1	10
Etapa de expansión	88,5	24	71,2	17	17,3	7
Etapa de consolidación/salida	72	17	46,1	12	25,9	5
Total	80	21	59,4	15	20,5	6

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
*se excluyen las personas agregadas durante la EUT.

El cuadro anterior, en síntesis, permite observar para todos los ciclos de vida de los hogares que las mujeres participan más y dedican más tiempo que los varones al cuidado infantil.

CUIDADO INFANTIL Y TRABAJO REMUNERADO

En el siguiente cuadro observamos la relación entre el tiempo que dedican las mujeres y los varones en los hogares con menores de 12 años en función del tiempo dedicado al trabajo remunerado.

Como se aprecia, en todas las situaciones el tiempo femenino es superior al masculino. Al tomar los dos extremos, encontramos que las diferencias en el tiempo destinado entre unas y otros son importantes. Cuando no se trabaja remuneradamente, las mujeres destinan 22 horas y los varones 14 al cuidado infantil; cuando se trabaja más de 40 horas remuneradas, las mujeres destinan 18 y los varones 13.

Cuadro 20. Tiempo destinado al cuidado infantil, según tiempo destinado al trabajo remunerado (sin desplazamiento) por sexo. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
No trabaja	76,6	23	51,7	15	24,9	8
Hasta 20 horas	82,6	21	49,8*	13*	32,8	8
De 21 a 40 horas	86,8	20	64,9	17	21,9	3
Más de 40 horas	81,9	18	63,7	14	18,2	4
Total	80	21	59,4	15	20,6	6

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
Se excluyen las personas agregadas durante la EUT. *los casos no son representativos de la población total.

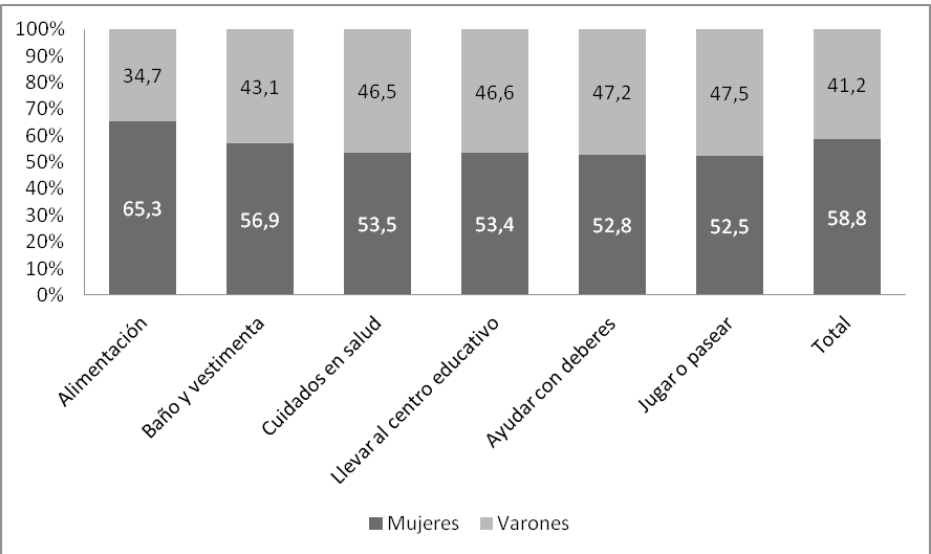
UN CASO PARTICULAR DE ANÁLISIS: LOS HOGARES BIPARENTALES

Una atención particular merecen los hogares biparentales en tanto son por un lado aquellos hogares en los que ambos miembros de la pareja conviven con sus hijos, compartiendo por tanto todo lo que implica la convi-

vencia, un techo, una economía doméstica y las tareas de cuidado infantil. Son, además, aquellos hogares que en teoría podrían ser más equitativos por encontrarse padre y madres presentes y en “igualdad de condiciones” para prestar atención y cuidado a sus hijos. Un argumento recurrente cuando se exponen las diferencias marcadas en la división sexual del cuidado infantil, es que en función de la transformación de los patrones de convivencia y las transformaciones familiares las mujeres tienen más oportunidad de brindar cuidados pues conviven con sus hijos. Se observará lo que ocurre en estos casos, donde en teoría al menos, las condiciones de presencia y posibilidad de dedicación son el punto de partida para ambos.

En el cuadro siguiente se aprecia que en todas las tareas, las mujeres realizan una proporción mayor siendo la tarea de alimentación donde se observa la brecha más pronunciada.

Gráfico 4. Porcentaje del tiempo aportado por varones y mujeres por tipo de tarea del cuidado infantil en hogares biparentales. Total país, 2013.



Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS. Se excluyen las personas agregadas al hogar durante la EUT. * Los casos de varones en cuidados en salud no son representativos de la población total.

La proporción de las tareas que realizan las mujeres en los hogares biparentales, es siempre superior al 50%, y por tanto siempre superior a la proporción de tareas que realizan los varones en los hogares biparentales. Existe siempre una brecha entre el tiempo destinado al cuidado infantil por parte de mujeres y varones en estos hogares. La misma varía en función de la tarea que consideremos.

Recordemos aquí lo mencionado respecto a la división cuantitativa del trabajo de cuidado infantil, que se verifica también para los hogares biparentales, así como la división sexual cualitativa del cuidado infantil.

La distribución de las tareas de cuidado infantil entre los miembros de la pareja en hogares biparentales dista bastante de ser equitativa, se observa claramente la preponderancia de las mujeres en todas las tareas referidas. La división sexual del trabajo al interior de los hogares biparentales, referidas a cuidado infantil está claramente marcada implicando una sobre-participación de las mujeres frente a sus pares masculinos. Parece ser por tanto, que en este tipo de hogares donde ambos miembros de la pareja comparten un mismo hogar, la atención y el cuidado de los niños es una tarea que se distribuye de forma desigual.

Frente a la constatación de la desigual distribución entre los miembros de la pareja de las tareas de cuidado infantil, podría atribuirse la misma a que la carga de trabajo remunerado femenino es menor a la masculina, o incluso a que las mujeres “están en su casa para cumplir este tipo de tareas”. Sin embargo, si observamos la distribución de estas tareas entre los miembros de la pareja, en función de si alguno de ellos o ambos trabajan remuneradamente, encontramos el tiempo semanal promedio que dedican las mujeres es siempre mayor al de los hombres.

En los hogares biparentales, en promedio las mujeres destinan 22 horas semanales al cuidado infantil y los varones 16.

Cuadro 21. Tasa de participación y tiempo promedio dedicado por varones y mujeres al cuidado infantil en hogares biparentales según tipo de tarea. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Alimentación	43,1	9	22,7	5	20,4	4
Baño y vestimenta	66,8	6	23,2	4	43,6	2
Llevar al centro educativo	28,8	4	17,5	3	11,3	1
Ayudar con deberes	30,2	5	12,6	5	17,6	0
Cuidados en salud	6,1	9	2,7*	8*	3,5	1
Jugar o pasear	52,1	16	46,7	14	5,5	2
Total	85,4	22	64,7	16	20,7	6

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
*Los casos no son suficientes como para sacar conclusiones sobre la diferencia en este ítem.

Como se observa en el siguiente cuadro, en todas las situaciones las mujeres dedican más tiempo al cuidado infantil que los varones. Una mujer no ocupada dedica en promedio 27 horas al cuidado infantil mientras que un varón en la misma situación dedica 20 horas, a su vez, en el otro extremo, una mujer ocupada con más de 40 horas laborales en la semana, dedica 18 horas mientras que el varón 15. La diferencia constatada en la dedicación al cuidado infantil, no sería por tanto atribuible al trabajo remunerado si no a la vigencia de contratos de género tradicionales que feminizan el cuidado infantil, convirtiéndolo en una tarea “natural” femenina.

Cuadro 22. Tiempo promedio dedicado por los miembros de la pareja al cuidado infantil según sexo y horas de trabajo remuneradas. Total país, 2013.

	Mujeres	Varones	Diferencia M/V	Relación M/V
--	---------	---------	----------------	--------------

No trabaja	27	20	7	1,3
Entre 0 y 40 horas	22	18	4	1,2
40 horas y más	18	15	4	1,3
Total	24	16	7	1,4

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
Se excluyen los casos incorporados durante la EUT.

Cuadro 23 Tasa de participación y tiempo dedicado por los miembros de la pareja al cuidado infantil según sexo y horas de trabajo remuneradas (sin desplazamiento). Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
No trabaja	93,9	27	72,1	20	21,8	7
Entre 0 y 40 horas	93,8	22	73,0	18	20,8	4
40 horas y más	89,8	18	71,1	15	18,7	3
Total	93,0	24	71,6	16	21,3	8

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
Se excluyen los casos incorporados durante la EUT.

CUIDADOS DE ADULTOS MAYORES

El envejecimiento de nuestro país y la creciente importancia de las enfermedades crónicas e invalidantes plantean la necesidad de abordar la problemática relacionada con el cuidado y la atención de las personas adultas mayores. Estos cuidados se realizan en gran medida en el seno de las familias y en menor medida en la red de servicios sociales y sanitarios.

Evidencias internacionales (García Calvente, et al; 1999; Díaz X. et al; 2006; Durán; 2008) y estudios nacionales desarrollados por el equipo de Sociología de Género de la Facultad de Ciencias Sociales de UDELAR (Batthyány, Genta, Perrota 2012,2014 muestran que el predominio en el protagonismo de los cuidados a las personas mayores no se encuentra en los servicios formales de atención sino en el llamado apoyo informal. El apoyo informal se refiere a los cuidados y atenciones que son proporcionados a quien los precisa por sus allegados, familiares, amigos, vecinos, y se caracteriza por la existencia de afectividad en a relación y no está necesariamente profesionalizado.

El cuidado y la atención de los adultos mayores y de los enfermos dependientes en los hogares es una tarea de difícil captación que requiere de abordajes metodológicos múltiples, cuantitativos y cualitativos, y las Encuestas de Uso del tiempo no resultan ser instrumento más idóneo para su captación.

En términos de caracterizar a las personas que brindan cuidados a adultos mayores en el hogar, el presente documento, realiza un análisis de las principales variables para este grupo de personas. Si bien la cantidad de casos no permite presentar la información con mayores niveles de desagregación, sí se puede establecer un perfil entre quienes declaran realizar actividades de cuidado de personas enfermas o dependientes. Como muestran los antecedentes nacionales (Aguirre – Batthyány, 2005 y 2009) (Batthyány, Genta, Perrotta, 2013) y varios estudios internacionales, es difícil captar este tipo de cuidados ya que el acostumbramiento a estas situaciones las hacen no fácilmente reconocibles.

El trabajo de cuidados de adultos mayores fue definido a través de una serie de tareas consideradas imprescindibles ante tales como: alimentación, administración de medicinas, higiene, vestimenta, acompañamiento a servicios de salud, compañía en el hogar, etc.

En el total de la población, el 3.4% de las personas declaran realizar alguna de estas tareas de cuidado a adultos mayores, lo que representa aproximadamente 89000 personas cuidadoras, de las cuales casi la mitad tienen entre 30 y 59 años de edad. A su vez, algo más de la tercera parte tienen 60 años y más.

Cuadro 24. Edad de las personas que cuidan adultos mayores o personas con discapacidad. Total país, 2013.

De 14 a 29	15,3
De 30 a 59	48,8
De 60 y más	35,9
Total	100

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

Si se analiza la composición por sexo y edad de las personas que cuidan adultos mayores, que el 64% de las cuidadoras son mujeres y el 36% son varones, relación que se mantiene con ligeras variaciones al interior de los distintos tramos etarios.

Cuadro 25 Sexo y edad de las personas que cuidan adultos mayores o personas con discapacidad. Total país, 2013.

	Mujeres	Varones	Total
Entre 14 y 29 años	60,2	39,8	100
Entre 30 y 59 años	65,0	35,0	100
Desde 60 años en adelante	62,9	37,1	100
Total	64	36	100

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

*Los casos no son representativos de la población total

Como se presentó al inicio del capítulo, las mujeres participan en mayor

medida que los varones en el cuidado de los adultos mayores y éstos dedican más tiempo promedio. La subestimación en la identificación del tiempo de cuidado de los adultos mayores continúa siendo un problema que estos instrumentos no logran captar.

Cuadro 26. Tasa de participación y tiempo promedio de trabajo de cuidados a personas dependientes mayores de 65 años, sobre el total de los hogares y el total de los hogares con presencia de dicha población. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Cuidados a adultos mayores dependientes (65años en adelante) / Sobre el total de los hogares*	1,2	22	0,7	27	0,5	-5
Cuidados a adultos mayores dependientes (65años en adelante)/ Sobre los hogares con presencia de mayores de 65 dependientes*	56,2	22	44,5	27	11,7	-5

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
*Los casos no son representativos de la población total

CUIDADO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

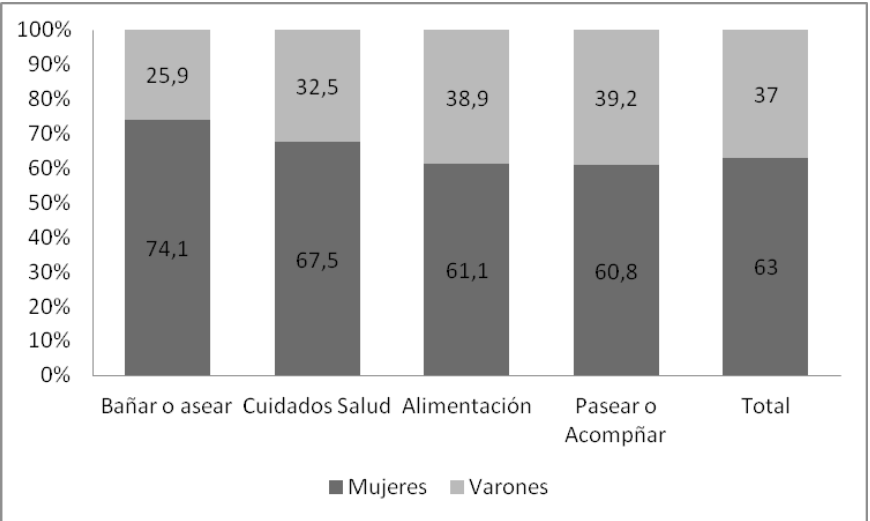
En los siguientes cuadros se analizará el tiempo y la participación de varones y mujeres en las actividades de cuidado de personas con discapacidad. La encuesta indagó en torno a las siguientes actividades: dar de comer; bañar, asear, vestir; llevar al centro médico, administrar medicinas, ayudar con ejercicios o terapias especiales; acompañar.

Al analizar la participación de varones y mujeres, se aprecia que las mujeres participan en todas las tareas en mayor medida que los varones. Obsérvese que la participación femenina en las distintas tareas es siempre superior a

la media. La tarea con mayor participación de las mujeres está vinculada a la higiene y vestimenta, seguida por tareas vinculadas a asistencia o tratamiento médico.

Los varones, por su parte, registran una participación apenas superior a la tercera parte del total de las tareas a realizar, registrándose el valor máximo en tareas de acompañamiento y alimentación.

Gráfico 5.. Porcentaje de mujeres y varones que cuidan a personas con discapacidad, según tipo de tarea. Total país, 2013.



Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.
*Los casos de varones en cuidados en salud no son representativos de la población total.

Cuadro 27. Tasa de participación y tiempo promedio dedicado a las actividades de cuidado de personas con discapacidad por sexo. Total país, 2013.

	Mujeres		Varones		Diferencias M/V	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio

Alimentación	32,2	8	21,7	7	10,5	1
Bañó o aseó a personas con discapacidad	44,2	7	16,4	5	27,8	1
Llevó a centro médico, administró medicinas, ayudó con ejercicios o terapias especiales	49,2	5	25,1	7	24,1	-2
Llevó a pasear o acompañó a personas con discapacidad	54,0	25	36,9	28	17,1	-2
Total de cuidados en discapacidad	79,9	27	49,7	29	30,2	-2

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

*Los casos no son representativos de la población total.

El siguiente cuadro permite observar la asistencia a establecimiento de cuidados de la población con discapacidad. Como se aprecia apenas un 17% asiste a este tipo de establecimientos.

Cuadro 28. Cobertura de asistencia a establecimientos de cuidado para personas con discapacidad.

	Porcentaje
Sí	17,3*
No	82,7
Total	100

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

*No significativo.

APOYOS RECIBIDOS POR LOS HOGARES PARA EL CUIDADO DE SUS DEPENDIENTES.

Al considerar todos los hogares con al menos un dependiente, es decir los hogares que tienen al menos una persona menor de 12 años, al menos un mayor de 65 dependiente o al menos un discapacitado o enfermo, se aprecia

que el 91% de esos hogares no reciben apoyo alguno de personas externas al hogar para su cuidado. Tan solo 9% de los hogares declaran recibir este tipo de apoyo, elemento sin duda que deberá ser considerado en el Sistema Nacional de Cuidados.

Cuadro 29. Proporción de hogares con población dependiente* que recibe ayuda de personas externas al hogar para el cuidado. Total país, 2013.

No reciben apoyo	91,1
Reciben Apoyo	8,9
Total	100

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

*(al menos un niño menor o de 12 años o al menos un mayor de 65 dependiente o al menos un discapacitado o enfermo)

A su vez, del total de personas que reciben apoyo de personas externas al hogar para el cuidado de sus integrantes, 72% recibe apoyos remunerados y 28% recibe apoyos no remunerados.

Cuadro 30. Porcentaje de personas que reciben ayuda remunerada o no remunerada, sobre el total de las personas que cuentan con apoyo para los cuidados de miembros externos al hogar. Total país, 2013.

	Porcentaje
Apoyo remunerado	71,9
Apoyo no remunerado	28,1
Total	100

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

Al analizar esta información en función de la composición del número de

horas remuneradas y no remuneradas recibidas como apoyo para el cuidado de dependientes, nuevamente observamos que 78% de las horas son remuneradas y 22% son no remuneradas.

Cuadro 31. Porcentaje de las horas diarias remuneradas y no remuneradas, sobre el total de horas recibidas como apoyo para el cuidado de las personas dependientes. Total país, 2013.

	Porcentaje
Horas remuneradas	78,2
Horas no remuneradas	21,8
Total	100

Fuente: elaboración propia en base al módulo de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado de la Encuesta Continua de Hogares 2013, INE-INMUJERES-FCS.

4. REFLEXIONES FINALES

Los elementos presentados en las páginas anteriores dan cuenta de la persistencia de inequidades entre varones y mujeres en el cuidado de niños y personas dependientes. Surge claramente de los datos presentados que el cuidado sigue siendo una responsabilidad primordialmente de las familias y fundamentalmente de las mujeres.

De acuerdo a los elementos presentados en este capítulo y a las evidencias de las investigaciones mencionadas, se aprecia claramente que el sistema económico y el bienestar social dependen actualmente tanto del trabajo remunerado de varones y mujeres como del trabajo doméstico y de cuidados familiares, a cargo fundamentalmente de mujeres. El trabajo remunerado de las mujeres, las transformaciones del mercado de trabajo y de las familias ponen en cuestión los supuestos del bienestar basados en la familia y el ciclo vital típico. El trabajo remunerado femenino ha problematizado la división sexual del trabajo en la familia, modificando los roles de género. Sin embargo, a pesar de su creciente participación en los mercados laborales, las mujeres siguen siendo consideradas como responsables primarias de la vida familiar, en tanto que los varones se consideran como proveedores principa-

les de los hogares.

En Uruguay las desigualdades sociales están estrechamente vinculadas con la provisión desigual de cuidado familiar y social conformando un verdadero círculo vicioso: quienes tienen más recursos disponen de un mayor acceso a cuidados de calidad, en circunstancias que tienen menos miembros del hogar que cuidar. Aquellos que disponen de menores recursos para acceder a los cuidados mercantiles y que tienen más cargas de cuidado acumulan desventajas por el mayor peso del trabajo doméstico familiar, por las dificultades en el acceso a los servicios públicos y la necesidad de recurrir a cuidadoras en situación de informalidad.

Una constatación innegable en nuestro país es el posicionamiento de la temática del cuidado en la agenda pública como resultado del desplazamiento del foco del análisis desde el ámbito privado de las familias a la esfera pública de las políticas. Para esto representaron hitos claves en el proceso, las informaciones obtenidas a partir de la realización de las encuestas del uso del tiempo que permiten visibilizar las injusticias de género en el reparto de la carga de cuidado, como se ha presentado en este artículo, los análisis de la organización social del cuidado y los cambios demográficos y familiares, así como las miradas más integrales de los sistemas de protección social.

La actual organización social del cuidado en Uruguay presenta un gran desequilibrio entre los cuatro ámbitos de acceso al bienestar: las familias, el Estado, el mercado y la sociedad civil. Esta organización social del cuidado se basa principalmente en el trabajo no remunerado que las mujeres realizan al interior de los hogares, y es sumamente estratificada en función del nivel socio económico. El Estado tiene una presencia marginal aún como proveedor de servicios de cuidados.

Surge por tanto la necesidad de políticas públicas para reconocer, reducir y redistribuir el trabajo de cuidados y promover un cambio en la actual división sexual del trabajo. Al respecto se destacan dos mecanismos de redistribución. Un primer mecanismo que pretende incidir en la división del trabajo no remunerado de cuidados al interior de los hogares, es decir entre mujeres y varones, de modo que los últimos aumenten su participación en los quehaceres domésticos y de cuidado. El segundo mecanismo apunta a la división entre las instituciones y actores principales del cuidado ya que actualmente se delega casi toda la responsabilidad en las familias.

En ambos mecanismos se requiere una mayor intervención estatal en términos de políticas y programas que pretenden aliviar la carga que actualmente recae en las mujeres de los hogares. Uruguay presenta en estos momentos

iniciativas en ambos sentidos. La elaboración de políticas de cuidados tiene un gran potencial para impactar en la equidad de distribución del ingreso; en la equidad entre varones y mujeres; en la promoción de procesos de cambio poblacionales; en la división sexual del trabajo y el déficit de cuidados a nivel familiar; y en el mercado de trabajo.

Resulta importante avanzar en formulación de políticas públicas que se propongan la transformación de esta situación y una distribución más equitativa de las responsabilidades de cuidado, elemento para lo cual el Sistema de Cuidados que comenzó a instrumentarse en marzo de 2015 puede ser decisivo. Asimismo, para la formulación y el posterior monitoreo de estas políticas es necesaria la producción de información relevante para la toma de decisiones.

Al mismo tiempo, también se considera el cuidado como uno de los campos que la protección social debe tomar en cuenta, y que debe ser resuelto desde la ecuación institucional Estado-mercado-familias-comunidad.

El estudio de los regímenes de cuidado tiene en cuenta la división del cuidado de niños, niñas y adolescentes, enfermos y adultos mayores dependientes existente entre el Estado, las familias, el mercado y la comunidad, en cuanto al trabajo, la responsabilidad y el costo. Supone analizar empíricamente los servicios, las transferencias de dinero, de bienes y de tiempo proporcionados por las distintas esferas y la distribución de la provisión entre ellas. En este marco, es importante desagregar las funciones que realizan las familias para poder ver con mayor claridad cuáles y cómo es posible “desfamiliarizarlas” y ver qué implicancias tienen para las relaciones de género.

Es interesante la reflexión que Tobío¹ realiza en torno a las formas y los efectos de las políticas del cuidado. La autora nos recuerda que gradualmente, el Estado va asumiendo tareas de reproducción social que las familias ya no pueden abordar, sea por el tipo de conocimientos que requieren o por que la disponibilidad es ahora menor. Aquí están incluidas muchas de las actividades relacionadas con el cuidado de las personas, además de las actividades vinculadas a las áreas educativas y de salud, que se entienden cada vez más como un derecho, como un derecho social.

En definitiva, la discusión sobre el cuidado ha conducido a colocarlo como un problema de política pública al que deben responder los Estados. No se trata, por tanto, de un problema individual y privado al que cada persona responde como puede y en función de los recursos de los que dispone, sino

¹ Tobío, C. et al (2010) “El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI” Colección Estudios Sociales No. 28. Fundación la Caixa, Madrid.

que se trata de un problema colectivo que requiere de respuestas colectivas y, por ende, sociales. Reducirlo a una dimensión individual deja a las mujeres expuestas a negociaciones individuales y desventajosas.

La mayor inserción laboral de las mujeres ha implicado una considerable extensión de su tiempo de trabajo, debido a que ellas mantienen sus responsabilidades familiares mientras los varones se dedican casi exclusivamente al trabajo remunerado. Las mujeres tienen actualmente mayor autonomía económica, pero enfrentan grandes problemas para articular los tiempos de trabajo remunerado y los tiempos que requieren los cuidados, debido a la disparidad en la dedicación de madres y padres y a la insuficiencia de políticas que atiendan al cuidado infantil.

El estudio del uso del tiempo es una herramienta fundamental para conocer y entender las desigualdades de género y la reproducción de roles, a través de datos que muestran la inequitativa distribución en el tiempo destinado al trabajo remunerado y no remunerado, así como la disponibilidad de tiempo de mujeres y varones para otras actividades cotidianas.

Finalmente, destacar la importancia de construir un discurso común en torno al tema de los cuidados. En Uruguay se ha avanzado en este sentido y para ello el aporte desde lo conceptual y la producción de información resultaron claves. Uno de los aportes más importantes en este sentido, que ha permitido evidenciar injusticias de género en el cuidado, son las encuestas de uso del tiempo y los estudios sobre la organización social del cuidado.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, J. – Sistemas de género y procesos de cambio. En: Batthyány, K. "Género y desarrollo. Una propuesta de formación". FCS-UDELAR, Doble clic, Ed. Montevideo, 2006.
- Aguirre, Rosario; Batthyány, Karina (2005) Uso del tiempo y trabajo no remunerado. Encuesta en Montevideo y área metropolitana 2003 Universidad de la República-UNIFEM. Montevideo.
- Arriagada, I y Todaro, R. (2012) Cadenas Globales de Cuidados: el papel de las migrantes peruanas en la provisión de cuidados en Chile. ONUMUJERES, Santiago de Chile.
- Batthyány, Karina (2004), "Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino?", Montevideo, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR)/Oficina Internacional del Trabajo (OIT).
- Batthyány, Karina (2009), "Cuidado de personas dependientes y género", *Las bases invisibles del bienestar social. El trabajo no remunerado en Uruguay*, Rosario Aguirre (ed.), Montevideo, Instituto Nacional de Estadística (INE)/Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES)/Universidad de la República (UDELAR)/Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM).
- Batthyány, Karina (2013) Perspectivas actuales y desafíos del Sistema de Cuidados en Uruguay. En: Pautassi y Zibecchi (Coord) Las fronteras del cuidado. Agenda, derechos e infraestructura. Ed Biblos. Buenos Aires, 2013.
- Batthyány, K, Genta, N. y Perrotta, V. (2012) La población uruguaya y el cuidado: Persistencias de un mandato de género Encuesta nacional sobre representaciones sociales del cuidado: Principales resultados. Serie Mujer y Desarrollo. N° 117. CEPAL, Chile.
- Batthyány, Karina. Genta, Natalia. Perrotta, Valentina. 2013. La población uruguaya y el cuidado. Análisis de representaciones sociales y propuestas para un Sistema de Cuidados en Uruguay. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social
- Batthyány, Karina, Genta, Natalia, Perrotta, Valentina (2013) El discurso experto sobre el cuidado desde una perspectiva de género: un análisis comparativo entre el cuidado infantil y de adultos/as mayores en Uruguay. Revista Austral de Ciencias Sociales, No. 25, Chile, 2013.

- Batthyány, K, Genta, N. y Perrotta, V. (2014) Los cuidados no remunerados en salud: el rol de las familias y las mujeres. Primeros resultados de la Encuesta Nacional de Cuidados No Remunerados en Salud. Disponible on line en: http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/27200/1/articulo_sociologia_2014.pdf
- Carrasco, C., Borderías C. y. Torns T (2011), "El trabajo de cuidados: antecedentes históricos y debates actuales", en Carrasco, C., Borderías C. y. Torns T (eds.), El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas. Madrid: Catarata.
- Cepal (2006): La protección social de cara al futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad. Síntesis: Acceso, funcionamiento y solidaridad. Síntesis del Trigésimo período de sesiones de la cepal, Montevideo, Uruguay, 20 al 24 de marzo del 2006, Santiago de Chile, cepal.
- Cepal (2010): «El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo», Sonia Montañó Virreira y Coral Calderón Magaña (coords.), *Cuadernos de la cepal*, n.º 94, cepal Santiago de Chile.
- Daly, Mary and Lewis, Jane (2000), "The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states", British Journal of Sociology Vol. No. 51 Issue No. 2, June 2000, pp. 281–298, London School of Economics and Political Science, Published by Routledge Journals, Taylor & Francis Ltd
- Durán, María Ángeles. 2008. Diez buenas razones para medir el trabajo no remunerado en el cuidado de la salud, En: La economía invisible y las desigualdades de género. La importancia de medir y valorar el trabajo no remunerado?. Washington, D.C.: OPS.
- Díaz, X., Mauro, A. y Medel J. (2006) "Cuidadoras de la vida: Visibilización de los costos de la producción de salud en el hogar. Impacto sobre el trabajo total de las mujeres". Santiago de Chile, Chile. Disponible on line en: <http://www.cem.cl/pdf/cuidadorasvida.pdf>
- García-Calvente, MM; Mateo, I. Gutierrez, P.(1999) "Cuidados y cuidadores en el sistema informal de salud. Granada: Escuela andaluza de salud pública e Instituto Andaluz de la Mujer" García-Calvente, M. 2004:84
- Pautassi, Laura (2010): «Cuidado y derechos: la nueva cuestión social», *El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo*, Sonia Montañó Virreira y Coral Calderón Magaña (coords.), *Cuadernos de la CEPAL*, n.º 94, cepal, Santiago de Chile.
- Pérez Orozco, A. y López Gil, S. (2011). Desigualdades a flor de piel: Cade-

nas globales de cuidados. Concreciones en el empleo del hogar y políticas públicas. Santo Domingo ONU Mujeres.

- Sainsbury, D. (1999) *Gender and welfare state regimes*. Oxford University Press, Oxford.
- Salvador, Soledad. 2010. "Hacia un sistema nacional de cuidados en Uruguay". Documento preparado para Seminario Hacia un sistema nacional de cuidados en Uruguay. Santiago de Chile: CEPAL
- Thomas, C. (2011), "Deconstruyendo los conceptos de cuidados", en C. Carrasco, C. Borderías y T. Torns (eds.), *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas*. Madrid: Catarata.
- Tobío, C. et al (2010) "El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI" Colección Estudios Sociales No. 28. Fundación la Caixa, Madrid.

LA SOCIEDAD CUBANA ENTRE MODERNIDAD Y ARCAÍSMO DURANTE LA DICTADURA DE BATISTA

Silvia Castillo

RESUMEN

¿Se puede afirmar que existía en Cuba una parte de la burguesía deseosa de iniciar una gestión nacionalista y anti Estados Unidos? ¿Se contentaba verdaderamente con el lugar que le concedían en su propio país? Una amplia parte de las clases dominantes había encontrado un *modus vivendi* en la estructura agroexportadora de Cuba. La burguesía cubana había invertido esencialmente en el azúcar a principios de los años cincuenta. La burguesía comercial, por su parte, se preocupaba poco por fomentar las industrias nacionales que habrían competido con los productos que importaba. Las capas medias compuestas por medianos y pequeños comerciantes y por empleados públicos, no podían cantar loas a la política de Batista. En fin, la Cuba de Batista conoció en ese entonces un amplio éxodo rural hacia las grandes ciudades, mientras que la clase obrera era traicionada por líderes sindicales vendidos a la dictadura.

PALABRAS CLAVE: Cultura- Cuba- Política- Fulgencio Batista

ABSTRACT

This paper addresses the situation of different social classes during the dictatorship of Fulgencio Batista in Cuba. Can it be said that in Cuba there was a part of the bourgeoisie eager to initiate a nationalist and an anti-US management? Are they really satisfied with the place accorded them in their own country? A large part of the ruling classes had found a *modus vivendi* in the agricultural export structure of Cuba. The Cuban bourgeoisie had invested

primarily in sugar in the early fifties. The commercial bourgeoisie, meanwhile, cared little to promote domestic industries that would have competed with imported products. The middle layers composed of medium and small businesses and public servants, could not sing praises Batista policy. The Cuba of Batista then met a large rural exodus to the big cities, while the working class was betrayed by union leaders sold to dictatorship.

KEYWORDS: Culture- Cuba- Politics- Fulgencio Batista

INTRODUCCIÓN

La Cuba de los años 50 estaba formada por dos sociedades paralelas y diferentes. Una, la próspera capital, dedicada al turismo y a los servicios, moderna, con clases medias asociadas al capital extranjero, que trabajaban en los casinos, en los hoteles de lujo, en los talleres de reparación de coches, en la prensa y en la radio, en el comercio internacional, como choferes de taxis, actores, bailarines y cantantes, e incluso a veces, como prostitutas de todas las categorías. La Habana era una fiesta. Fuera de ella, en el resto de la isla, la vida de la población se acompasaba con el *tiempo muerto y las zafras*. La principal variable explicativa de muchos fenómenos políticos y sociales era ese desarrollo desigual y combinado que se manifestaba en esa dicotomía ciudad-campo.

Cuando se produjo el golpe de Estado de Fulgencio Batista, el 10 de marzo de 1952, las clases populares acogieron la noticia con un sentimiento ambivalente. Reemplazar la debilidad del presidente Carlos Prío Socarrás (1948-1952) por el hombre fuerte del cuartel de Columbia podía parecer algo bueno, tanto más cuanto que Batista había sido el primer presidente constitucional y que en 1944 había sabido ceder su lugar a Ramón Grau San Martín. Esos antecedentes, si bien no hacían de él un demócrata, al menos lo presentaban como un político capaz de respetar ciertas normas, aunque para ello hubiera sido necesaria la presión amistosa de Franklin D. Roosevelt y de los Estados Unidos. Pero esa ruptura del proceso democrático iniciado en 1940 por el mismo personaje, resultaba injustificable. Al fin de cuentas, las elecciones se acercaban y la suerte del país podía cambiar. Sin embargo, el pueblo no sabía si Prío hubiera aceptado el resultado de las urnas. En todo caso, era ya lejano

el tiempo de 1933 y su revolución¹. Las clases populares no apoyaban ese levantamiento militar y experimentaban un confuso sentimiento de vergüenza ante la facilidad con la que Batista había logrado apoderarse del poder. Si la escasa educación política de buena parte de la población, en particular en los medios rurales, daba un respiro al régimen, en las grandes ciudades, como La Habana y Santiago, una juventud cada vez más impaciente, se preguntaba cómo desembarazarse de esa nueva administración del Estado. Los representantes de la burguesía, de la oligarquía y del capital extranjero creían, en cambio, al menos en los inicios de ese gobierno, que Batista llevaría a cabo lo que Prío no había logrado: limitar la fuerza de los sindicatos y hacer pesar la crisis económica sobre las espaldas de los trabajadores. Por eso, en cuanto se difundió la noticia del golpe de Estado, se precipitaron a manifestar su apoyo al poder. Gastón Godoy, presidente de la comisión de la Asociación Nacional de Colonos y Hacendados, el general Enrique Loynaz del Castillo de la Asociación de veteranos de la independencia, los representantes de la asociación de banqueros y Elliot Roosevelt², hijo del ex presidente de los Estados Unidos, todos, rendían visita a Batista³ y le pedían que resolviera los problemas a los que cada uno de esos sectores económicos se enfrentaba.

¿BURGUESÍA O BURGUESÍAS?

Las clases dominantes cubanas invertían en diferentes ramas de la economía, creando así grupos sociales cuyos intereses podían encontrarse en contradicción.

La burguesía industrial estaba compuesta por dos grandes sectores⁴, que no se excluían necesariamente: el que se dedicaba a la explotación del azúcar, propietarios de las centrales, pequeños y medianos, y el que había invertido en otras industrias y cuyo peso en un país con una economía extravertida,

¹ El 4 de septiembre de 1933 tuvo su punto culminante la llamada Revolución de los sargentos, que introduciría un cambio profundo en la historia de Cuba. Thomas, Hugh (1973), *Cuba la lucha por la libertad*, Barcelona: Grijalbo, p. 833.

² Elliot Roosevelt se interesaba por la compra de una cadena de radio y estaba acompañado por un grupo de armadores de su país. Roca, B., «El golpe de Estado del 10 de marzo» en *Fundamentos*, La Habana, mayo de 1952, N°122, reproducido en *Historia de las relaciones de EE.UU. con Cuba*, p. 512.

³ *Bohemia* N°12, 20 de marzo de 1952, pp. 78-79.

⁴ Seguimos la clasificación propuesta por Ibarra Cuesta, Jorge, en *Cuba 1898-1958 Estructura y procesos sociales*.

basada en la exportación, era más débil. Este último grupo, que expresaba sus puntos de vista en la revista *Cuba económica y financiera*, defendía la necesidad de ampliar el mercado interno por medio del aumento del sueldo mínimo en la industria azucarera. Sugería que el Estado debía hacer desaparecer algunos impuestos que alcanzaban la principal producción nacional con el fin de permitir la financiación de la mejora salarial. Pero en realidad, las restricciones azucareras condujeron a una disminución del mercado interno y los perdedores fueron los sectores industriales que habían apostado por dicho mercado y la burguesía cuyos ingresos dependían directamente del azúcar.

Los industriales no formaban pues un grupo de características homogéneas. Algunos de ellos habían comprado tierras y se habían convertido en propietarios de latifundios. Otros habían tejido vínculos económicos con representantes del capital financiero norteamericano presente en la isla⁵. Otros, en fin, habían fusionado sus intereses con los de los grupos agroexportadores. Como consecuencia de la complejidad de esos lazos, aunque el sector preconizaba la diversificación económica y una industrialización autónoma, era incapaz de asegurar un desarrollo auto centrado. Esos industriales temían que la industrialización del país condujese a una competencia difícil de superar. Por ejemplo, cuando, en 1952, el gobierno publicó el decreto 2144 que otorgaba ventajas fiscales y aduaneras a las nuevas industrias, los jefes de empresa hicieron oír su descontento a través de la Asociación Nacional de Industriales. Propusieron un proyecto alternativo al del gobierno, rehusando reconocer el carácter de nueva industria a las fábricas que produjeran artículos sustitutivos de otros ya confeccionados en el país. El objetivo implícito de la corporación era prohibir la instalación de fábricas textiles que perjudicasen los jugosos negocios de la familia Hedges⁶.

La burguesía agrícola puede ser analizada según que su actividad se volcase hacia la producción azucarera o no. El primero de esos sectores había defendido cierto *statu quo*, sin cuestionar las alternativas que históricamente habían fundado la inserción de la isla en la economía mundial y de las que era el principal beneficiario. La Asociación de Colonos y Hacendados se preocupaba por la reciprocidad y la salvaguarda de la cuota cubana en el mercado

⁵ Ibarra Cuesta, J., *op. cit.*, p. 64.

⁶ Cepero Bonilla, Raúl, «Los industriales ponen trabas a la industrialización del país», en *Prensa Libre* del 27 de junio de 1952, en *Escritos económicos*, p. 174. Meses más tarde, este autor publicó un nuevo grito de alarma denunciando la actitud de los industriales. En su artículo «La lucha por las trabas a las nuevas industrias», *Prensa Libre* del 18 de octubre de 1952, afirmaba que «El clan que controlaba la Asociación Nacional de industriales gozaba de grandes influencias políticas».

de los Estados Unidos. En el curso de esos últimos años, la burguesía local había comprado buena parte de las centrales azucareras de la isla, que anteriormente habían pertenecido a capitales extranjeros. Al principio de los años cincuenta, el capital cubano controlaba el 71% de las centrales que producían el 56 % del total. Tenía interés, por lo tanto, en mejorar su rentabilidad pero no se beneficiaba con la política del gobierno⁷. La pasividad del régimen respecto de Estados Unidos la impulsaba a adoptar cierto nacionalismo, que se limitaba a la satisfacción de sus intereses. Esta burguesía azucarera no estaba interesada en el desarrollo de la industria nacional ni en el del mercado interno pues a cambio de vender azúcar se veía obligada a importar otros productos. Le hacía falta mantener una situación estable, dando la espalda a los acuciantes problemas del país. Pero hacia el fin del período, había tomado conciencia de que la política batistiana en el ámbito del azúcar no era lo suficientemente agresiva como para afrontar una competencia mundial cada vez más ruda, ni para hacer frente a una caída de los precios internacionales. Los políticos cubanos se mostraban incapaces de modificar las tendencias.

Julio Lobo, llamado el rey del azúcar, uno de los cubanos más ricos, había invertido considerablemente en las refinerías. ¿Cómo explicar esta confianza hacia una industria que había dado ya sobrados signos de agotamiento o, que, en todo caso, había sido abandonada por los inversionistas norteamericanos? ¿Cómo explicar que un hombre de negocios astuto como él, haya confiado en el régimen de Batista en materia de política azucarera? Únicamente la falta de audacia y un conservadurismo en los negocios podían dar cuenta de esta actitud suicida del grupo social del que Julio Lobo era uno de los más ilustres representantes.

El malestar alcanzaba incluso a la gran burguesía azucarera. Las restricciones impuestas por los Estados Unidos y la actitud errática del gobierno no podían sino exacerbar su impaciencia. Unánimemente reclamaba una política más agresiva, capaz de conquistar mercados, sin someterse a los dictados de Washington. Ese gobierno ya no la representaba cuando Julio Lobo tomó partido en la protesta. La gran burguesía azucarera se dio cuenta de que Batista era incapaz de llevar adelante una política de defensa del sector. ¿Por qué, en esas condiciones, no dar crédito al joven barbudo que aseguraba que el capital de los Estados Unidos no tenía nada que temer de los revolucionarios?⁸ Conociendo el descontento de esta parte de la población, Fidel Castro le da

⁷ Según Winocur, Marcos, *Las clases olvidadas de la revolución cubana*, p. 49, la burguesía azucarera era apta en tanto clase social a desafiar a los productores norteamericanos de remolacha.

⁸ *Time*, 1ero de abril de 1958, «Cuba, this man Castro», p. 35, Nueva York.

garantías, el 4 de febrero de 1958, de suerte que el 20 de julio del mismo año, durante la firma del Pacto de Caracas, la fórmula será «todos contra Batista».

La riqueza de la oligarquía latifundista se fundaba en la propiedad de enormes extensiones de tierra. En 1958, veintiocho unidades agrícolas poseían más de mil *caballerías*⁹ cada una. Ese grupo controlaba el 83 % de toda la superficie dedicada al azúcar¹⁰. Al lado de esos latifundistas tradicionales, durante los años cuarenta, habían aparecido muchos nuevos propietarios de la tierra que explotaban sus bienes con métodos capitalistas. Según el censo agrícola de 1946, 21 204 explotaciones agrícolas tenían menos de quince años de antigüedad¹¹. Constituían el 43 % del total de los propietarios. Este grupo, junto al de los colonos de unidades de más de cien hectáreas, formaban la verdadera burguesía agraria. Eran más poderosos, aunque sea en número, que la oligarquía tradicional. Ese grupo social, que se extendía con nuevos competidores, se reveló demasiado débil como para defender sus intereses de clase. La pérdida relativa de poder económico de la oligarquía habría podido favorecer un proceso de modernización de la economía y, con él, del Estado. Esa clase burguesa en ascenso se sentirá representada por Batista, un nuevo rico, como ella, y será su mejor apoyo durante los primeros años de su régimen.

La burguesía comercial, sobre todo importadora, era la aliada objetiva de la dominación norteamericana. Su existencia y su porvenir dependían de las importaciones y por consiguiente se oponía a toda tentativa de desarrollo de industrias nacionales. La importación iba pareja a la exportación de azúcar, una no podía vivir sin la otra. La *sacarocracia* había invertido a menudo en la importación. Las dos actividades tenían por interés común su oposición a la industrialización del país. En algunas escasas ocasiones, los importadores eran también industriales, aunque los intereses de esos sectores resultaban contradictorios. La Cámara de Comercio y de Industria de Cuba y la revista *Cuba importadora e industrial*, eran los portavoces de ese sector.

La burguesía «rentista» estaba compuesta por los que no se atrevían a arriesgar en las inversiones productivas a causa de la eventual competencia con los productos importados de Estados Unidos o por temor a los ingresos demasiado inestables del comercio azucarero. A menudo provenía del entorno de hombres políticos, quienes, por medio del fraude y de la corrupción,

⁹ *Caballería*: medida de superficie que equivale a 13,4202 hectáreas.

¹⁰ Ibarra Cuesta, Jorge (1995), *Cuba 1898-1958 Estructura y procesos sociales*, La Habana: ed. Ciencias Sociales, p. 106.

¹¹ *Ibidem*, p. 81.

lograban constituir fortunas sin haber recorrido la trayectoria burguesa tradicional.

Muchos capitales que se formaron gracias a los conflictos de los años cuarenta, tuvieron tendencia a refugiarse en el extranjero o en los bancos. Las inversiones entre 1946 y 1952 representaban el 9,3 % de los ingresos nacionales, mientras que en Argentina y en Brasil constituían el 18,6 y el 18,7 % respectivamente. La falta de confianza en el futuro de la isla era evidente.

Según López Segrera¹² y Charadán López¹³, los diferentes sectores que formaban la burguesía cubana no estaban en contradicción. En su conjunto, según estos autores, esta clase poseía solamente el poder político y nunca había logrado combinarlo con el poder económico¹⁴. Algunos elementos prueban lo contrario. Por ejemplo, en 1954, cuando los colonos cultivadores de caña de azúcar, criticaron el comportamiento egoísta de los propietarios de las centrales azucareras (hacendados). Las concesiones que el gobierno había decretado a favor de los productores de caña de azúcar no eran respetadas por esos industriales, quienes rehusaban pagar la diferencia de precio, entre 3,68 y 3,90 pesos la tonelada, que las autoridades habían previsto. Eso representaba una pérdida para el conjunto de los colonos de casi 14 millones de pesos. La Asociación de Hacendados depositó varios recursos por inconstitucionalidad contra esas medidas adoptadas por el gobierno. Esta crisis en el sector azucarero prueba la existencia de una doble contradicción: la que separaba a los colonos de los propietarios de las centrales y la que distanciaba a estos últimos del gobierno. Hasta el golpe de Estado de Batista, la burguesía se había contentado con el rol de administradora que las sociedades norteamericanas presentes en la economía cubana le habían asignado. Batista, después de su golpe de Estado, creó un Consejo Consultativo y dictó estatutos constitucionales que concedían a la burguesía una representación directa en la conducción de la Nación.

En 1957 y 1958 las inversiones nacionales habían aumentado en un 50 %

¹² López Segrera, F. (1980), *Raíces históricas de la revolución cubana (1868-1959)*, La Habana: UNEAC, p. 41-42.

¹³ Charadán López, Charadán López, Fernando (1982), *La industria azucarera en Cuba*, La Habana: ed. Ciencias sociales, p. 103. Este autor señala tres rasgos característicos de la burguesía cubana. El primero, el débil peso del sector industrial no azucarero. El segundo, la no separación entre los diversos sectores que componían las clases dominantes y finalmente, la ausencia de contradicción entre burguesía cubana e intereses del capitalismo de los Estados Unidos. Creemos errónea esta última afirmación pues el conflicto en la industria textil prueba lo contrario Ver Castillo, Silvia, «Algunas observaciones sobre la economía no azucarera en la Cuba batistiana», *Horizontes sociológicos* N°1, Buenos Aires, 2013.

¹⁴ López Segrera, F., *op. cit.*, p. 40.

con respecto a 1950-1951¹⁵. El plan Truslow¹⁶ alcanzaba su objetivo de estimular las inversiones, pero era sobre todo el capital financiero norteamericano el que financiaba la política de grandes obras públicas. Algunas grandes sociedades de capitales extranjeros recibieron ayudas del Estado: ESSO cobró 6 millones de dólares, mientras que las fábricas de caucho, las destilerías de petróleo y las empresas productoras de cemento se beneficiaron con el apoyo económico de la dictadura¹⁷. Aprovechando la prodigalidad del régimen, que se manifestaba por otra parte por medio de exoneraciones fiscales y por las condiciones favorables a la repatriación de beneficios, un centenar de nuevas sociedades norteamericanas se establecieron en Cuba desde 1952¹⁸ para multiplicarse por tres al final del período.

¿Se puede afirmar que existía en Cuba una parte de la burguesía deseosa de iniciar una gestión nacionalista y anti Estados Unidos? ¿Se contentaba verdaderamente con la plaza que le concedían en su propio país? Una amplia parte de las clases dominantes había encontrado un *modus vivendi* en la estructura agroexportadora de Cuba. En teoría, el único grupo interesado por el desarrollo económico era el de los industriales que producían para el consumo interno; pero, dominadas por los capitales foráneos o por grupos monopolísticos cercanos a Batista, esas empresas evitaban una industrialización que les hubiera hecho perder sus privilegios. A menudo, tímidas tentativas industrializadoras gubernamentales se frenaban por estos intereses corporativos. Batista no supo nunca llevar a cabo una política coherente hacia los diversos sectores de la burguesía. Algunas medidas, rápidamente olvidadas, se dirigían francamente contra los intereses del sector. Por ejemplo, cuando en 1952 el gobierno legisla para instaurar un impuesto sobre los automóviles, la burguesía en su conjunto exigió su derogación¹⁹. El gobierno se había fijado el objetivo de incrementar sus ingresos fiscales sin haber medido demasiado las consecuencias políticas de la decisión. El poder daba la impresión de ac-

¹⁵ Banco Nacional de Cuba, *Memoria 1958-1959*, citado por Pérez Stable, Marifeli, (1993), *La revolución cubana*, Miami: ed. Colibrí, p. 60.

¹⁶ En 1950, un equipo de especialistas del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) bajo la dirección de Adam Truslow, había visitado Cuba con el fin de analizar la situación económica de la isla y había preconizado la necesidad de la diversificación económica. Ver «Un plan imperialista para Cuba: el informe Truslow», en *Historia de las relaciones de EE. UU. con Cuba, selección de lecturas*, López Civeira, Francisca y Gil Márquez, Enrique Luis (1985), La Habana: Ministerio de educación superior, pp. 257-287.

¹⁷ López Civeira, Francisca et Gil Márquez, Enrique Luis (1985), *Historia de las relaciones de EE. UU. con Cuba, selección de lecturas*, La Habana: Ministerio de educación superior, p. 283.

¹⁸ López Civeira, F. et Gil Márquez, L., *op. cit.*, p. 284.

¹⁹ Cepero Bonilla, R., «Hacia la crisis económica», *Prensa Libre* del 28 de diciembre de 1952, en *Escritos económicos*, *op. cit.*, p. 204.

tuar a los tumbos, sin tener cuidado en proteger las alianzas indispensables a su supervivencia.

El Estado acrecentó su autonomía respecto de los grupos sociales que habían dado su consentimiento durante la llegada al poder de Batista, con el fin de defender sólo los intereses de las sociedades del gran capital monopolista extranjero. El período estuvo marcado por el auge de la gran industria, con lo que una ínfima parte de la población sacaba provecho.

LAS CLASES MEDIAS ENTRE AUGE Y PROLETARIZACIÓN

Dos grandes sectores componían las capas medias cubanas: el de los pequeños y medianos comerciantes y el de los asalariados. El primero, formado por inmigrantes españoles en su mayor parte, sufría duramente las extorsiones de fondos exigidas por los codiciosos funcionarios del gobierno de Batista. Su actitud hacia el gobierno era, por consiguiente, de descontento.

Un buen número de asalariados formaban parte de la burocracia del Estado, pues cada equipo gubernamental aportaba su cuota de creación de puestos con el fin de colocar su red de apoyo clientelista. Los funcionarios que ya gozaban de un puesto tenían la costumbre de adaptarse a todas las nuevas circunstancias para no perder las ventajas adquiridas o el empleo. Estas prácticas conducían al aumento del número de funcionarios, concentrados en su mayoría en La Habana. Pero los empleos creados no alcanzaban para responder a las necesidades ingentes de la población. Como consecuencia de la restricción de la producción azucarera, Batista se vio obligado a reducir el presupuesto del Estado, lo que acarreó una disminución de entre el 10 y el 16% de los sueldos de los funcionarios²⁰. Mientras el coste de la alimentación pasaba entre 1944 y 1957 del índice 172 a 241,7²¹, es decir que sufría un aumento del 40 %, los sueldos de los funcionarios solo progresaban en un 14,4 %. En otras palabras, la expansión en número de ese sector social no era sinónimo de mejora de sus condiciones de vida reales. Esta disminución del gasto público iba a crear, de rebote, otros desdichados: los comerciantes, quienes sufrieron una merma de su facturación proporcional a la pérdida de ingresos de sus clientes.

²⁰ Ibarra Cuesta, J., *op. cit.*, p. 96.

²¹ Base 100 = 1941.

Aunque el sector terciario se desarrolló durante los años 40 y 50, su situación distaba mucho de ser brillante para los trabajadores. La legislación laboral preveía la posibilidad de contratar aprendices y personal con contrato temporales, que podían ser remunerados por debajo del salario mínimo.

La desaparición de 30 000 pequeños productores rurales constatada entre los dos censos agrícolas se explicaba en parte por las migraciones internas hacia la ciudad, donde esta mano de obra sin cualificación se empleaba a bajo precio en un sector de servicios en plena expansión, ya que, en Cuba, en 1953, un 37 % de la población activa trabajaba en él. A pesar de esta proporción, el crecimiento exacerbado de los servicios no reflejaba modernidad sino que era una característica del desarrollo desigual y combinado que dividía al país en dos partes. Una, La Habana, en la que se concentraban riquezas y consumo, y el resto de la isla, donde una población vinculada históricamente al sector primario, abandonaba esos sitios para tentar fortuna ejerciendo los nuevos oficios ciudadanos. La prosperidad aparente de La Habana era un espejismo que ocultaba mal la miseria del campo.

Varias tesis divergentes se enfrentan en cuanto a la caracterización de la importancia de los sectores medios y al rol que desempeñaron en la evolución del régimen de Batista y la revolución de Fidel Castro. Pérez Stable²² considera que la existencia de amplias capas medias alentaría la transformación social y el paso a una modernidad capitalista, mientras que Ibarra Cuesta²³ afirma que esta clase estaba lejos de ser decisiva y que además, sufría un proceso de proletarianización. Los cubanos, aunque se favorecían con salarios reales que se situaban entre los más altos de América latina, juzgaban sus ingresos refiriéndose a los de los norteamericanos y en función del nivel de vida del vecino. La proximidad geográfica, los frecuentes viajes y la presencia permanente de un mundo de voluptuosidad y de lujo en la prensa cubana, incitaban esas clases medias a imitar a sus vecinos por medio de las modas en el consumo, lo que acarreaba una sensación difusa de insatisfacción. Si la pauperización de las clases medias fue relativa, no es por eso menos cierto que engendraba sentimientos susceptibles de modificar la actitud de dichas clases respecto al poder: una revolución no tiene correlato indispensable y mecánico en la transformación de las condiciones objetivas de vida, sino que es un proceso en el que intervienen múltiples factores.

El desempleo seguía siendo una preocupación aguda para los jóvenes. En La Habana, una democratización en el acceso a la enseñanza superior no

²² Pérez Stable, Marifeli, *La revolución cubana*, Miami: ed. Colibrí, 1993.

²³ Ibarra Cuesta, J., *op. cit.*, p. 94.

hacía olvidar que esos estudios podían ser la antecámara de un periodo de desempleo.

LOS OLVIDADOS DEL PROGRESO

Para realizar la misión de «modernización» de la economía solicitada en el Plan Truslow, el gobierno tenía que lograr que los sindicatos se pusiesen al servicio de los patrones y crear un clima propicio a las inversiones. Esta política conducía a la merma del salario real de los obreros y al aumento del desempleo, consecuencias no deseadas por el equipo que había diseñado dicho proyecto económico, dificultades a las que el plan de obras públicas del gobierno debía aportar un remedio. Los gastos «compensatorios» o gastos «alegres», según palabras de la oposición política, eran financiados por medio de empréstitos contractados en bancos norteamericanos, lo que aumentaba así la deuda pública cubana. Ese era el precio que había que pagar para evitar un desempleo masivo. Ante la amplitud de la crisis económica relacionada con la caída del precio del azúcar, el ministro de trabajo dio la espalda a la clase obrera y puso en ejecución la medida de despidos «compensados», que flexibilizaban el mercado laboral²⁴. Esta directiva, aprobada por el líder sindical Eusebio Mujal, se acompañaba de la generalización de la adhesión sindical obligatoria. Algunos dirigentes, entre los cuales cabe citar a Conrado Bécquer, vice-secretario de la Federación Nacional de Trabajadores Azucareros (FNTA), Jesús Artigas de la Confederación de Trabajadores de Cuba (CTC), Rodrigo Lominchar representante obrero de la refinería Niquero y Julio Martínez, obrero siderúrgico²⁵, se opusieron sin embargo a tal medida que llevaría al desempleo a alrededor de un millón de trabajadores. La prosecución de esta política exigía el apoyo de un sindicalismo obediente, lo que Batista encontró en Mujal, dirigente «auténtico» de la CTC. Apenas pocos meses después del golpe de Estado se produjeron numerosos despidos. Una encuesta sobre el empleo, el subempleo y el paro, realizada por el Consejo Nacional de Economía señalaba en 1958 que 361 000 cubanos estaban desempleados y 304 000 estaban subempleados. Es decir que el 30,2 % de la población activa se encontraba en situación de gran precariedad. Y la situación

²⁴ Cepero Bonilla, R., «Despido compensado», *Prensa Libre* del 10 de abril de 1954, en *Escritos económicos*, *op. cit.*, p. 263.

²⁵ Cepero Bonilla, R., «Despido compensado», *Carteles* del 18 de abril de 1954, en *Escritos económicos*, *op. cit.*, p. 267.

de los que tenían trabajo tampoco era envidiable: el 62,2 % de los empleados cobraban menos de setenta y cinco pesos por mes de salario²⁶.

En 1953, a causa de la crisis del azúcar, los salarios de ese sector disminuyeron en un 8 %, lo que añadido a la limitación de la producción, convertía la situación en muy preocupante para los trabajadores de esta rama clave. Para proteger los intereses de los inversionistas, el gobierno necesitaba limitar los efectos de la baja del precio del azúcar. Con el fin de disminuir aún más los costes de producción relacionados con la mano de obra, aceptó vender el azúcar a granel. Los ingresos globales de los obreros de ese sector bajaron a raíz de dos fenómenos: por un lado, la disminución del número de asalariados debido al acortamiento de la duración de la zafra, y por otra parte, a la baja directa de los salarios. El nivel de vida de los obreros del azúcar había empeorado tanto que el gobierno tuvo que restablecer el diferencial²⁷ antes de la *zafra* de 1956²⁸.

La situación social en el campo era cada vez más precaria. Quienes antes habían poseído pequeñas explotaciones individuales poco rentables, se convertían, empujados por las dificultades, en obreros agrícolas en los grandes latifundios azucareros. Otros, más audaces, viajaban a La Habana para emplearse en los servicios. Los que usufructuaban tierras sin ningún título de propiedad, los *precaristas*, concentrados en las provincias de Camagüey, Las Villas y Oriente, trabajaban a menudo en paralelo en las explotaciones de caña de azúcar, bajo las órdenes de un patrón y dedicaban la parcela de tierra que poseían a la huerta, con vistas a la satisfacción de las necesidades alimenticias de la familia y al cultivo del café en la Sierra Maestra. Los colonos eran o propietarios de la tierra, o arrendatarios. Lo que los definía en Cuba era el hecho de trabajar parcelas pequeñas o medianas²⁹. Podían ser independientes o tener relaciones contractuales con un patrón de refinería. Poco antes de la llegada de Batista al poder, se había iniciado un proceso de paso del *colono* libre al colonato controlado. Habían mejorado su poder adquisitivo hasta 1952, año del principio del declive que iba a proseguirse hasta 1957.

Los productores de café dependían de una situación particular. De hecho,

²⁶ Cepero Bonilla, R., «Gastan miles de millones de pesos y el desempleo aumenta», *Prensa Libre*, 23 de febrero de 1958, en *Escritos económicos*, op. cit., p. 480. Castañeda, C., «665 000 cubanos sin trabajo», *Bohemia* N°7, febrero de 1958, p. 98.

²⁷ Se trataba del pago de un «diferencial» azucarero, es decir que los salarios de los obreros del azúcar podían mejorarse según el precio efectivamente pagado por los compradores. Esta había sido la medida más popular del gobierno de Grau san Martín.

²⁸ Winocur, Marcos (1979), op. cit., p. 40.

²⁹ Ibarra Cuesta, J., op. cit., p. 108.

excepto una categoría de propietarios, una multitud de estatus de propiedad de la tierra era posible: colonos, aparceros, arrendatarios o incluso *precaristas*. Estos últimos eran 13 718 según el censo agrícola de 1946, de los cuales 11 447 (el 84 %) únicamente en la provincia de Oriente³⁰. Era una población diseminada en la Sierra Maestra³¹ principalmente, adscrita a organizaciones sindicales de otros productores agrícolas, mucho más poderosos, y, por consiguiente, con poco peso durante las negociaciones con el gobierno³²: el 20,1 % de estos productores poseían unidades de menos de cinco hectáreas, que representaban solo el 0,9 % del total de las superficies cultivables.

Con el objeto de obtener el apoyo político de los campesinos, Batista publicó un decreto el 17 de julio de 1952 que garantizaba el derecho a quedarse en las tierras que trabajaban a los *precaristas* y a los pequeños arrendatarios³³. Lo que no bastaba para frenar la caída de sus ingresos y obtener de ellos el apoyo al gobierno. La población obrera urbana aumentaba en número, en particular debido al auge de la construcción y a la implantación de algunas industrias de capital extranjero que se habían instalado gracias a las ayudas concedidas por el régimen. En 1953, los ferroviarios y los obreros del henequén vieron una baja en sus salarios, mientras los portuarios y los obreros del tabaco fueron amenazados con el despido por la llegada de la mecanización en sus actividades. Los tabacaleros en particular, gozaban de una cohesión y de una conciencia de clase adquiridas por el tipo mismo de organización de su producción.

Par la acción de algunos sindicatos, existía en la ciudad una aristocracia de trabajadores que seguía percibiendo salarios relativamente elevados. Era el caso de los obreros de la electricidad, de la cerveza, de teléfonos, de bebidas gaseosas, los portuarios, los bancarios y los del transporte³⁴.

Algunos sindicatos se habían aliado a la dictadura. Habían facilitado la ta-

³⁰ Winocur, Marcos (1973), *Cuba : sucre, café et révolution. Notes sur l'attitude des classes sociales face à la dictature de Fulgencio Batista et à la guérilla de Fidel Castro*, Tesis de Tercer ciclo, École Pratique de Hautes Études, Universidad París I, bajo la dirección de Pierre Vilar. p. 69.

³¹ Feijóo, Samuel, «Así es la Sierra Maestra», *Bohemia* N°53, 30 de diciembre de 1956, p. 59.

³² Lo que hace decir a Ibarra Cuesta que los productores de café tenían poca conciencia de clase. Op. cit., p. 105. Según Verdès-Leroux, Jeannine (1989), *La lune et le caudillo. Le rêve des intellectuels et le régime cubain (1959-1971)*, París: L'arpenteur, ed. Gallimard, p. 109, «Esos campesinos no eran representativos del mundo campesino».

³³ Losada, Abel (1999), *Cuba: población y economía entre la independencia y la revolución*, Vigo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo, p. 313.

³⁴ Rodríguez, Carlos Rafael (1983), *Letra con filo*, tres volúmenes, La Habana: ed. Ciencias sociales, Vol. II, p. 243.

rea a Batista pero al mismo tiempo habían perdido toda legitimidad sobre la masa de trabajadores. No eran creíbles, y esa falta de representatividad instauraba una situación de vacío ideológico que iba a contribuir a hacer adherir a los trabajadores a las ideas expuestas por los jóvenes revolucionarios. Los resultados de los litigios entre le patronato y los empleados presentados ante la jurisdicción de la justicia laboral prueban que la dictadura no defendía los asuntos de los trabajadores. Entre 1939 y 1945, los trabajadores habían ganado 87 procesos y los patrones 49. Durante el gobierno de Prío, uno de cada tres procesos era ganado por los trabajadores, mientras que en 1953, 1954, 1957 et 1958, éste fue el caso solo en uno de cada cuatro.

Un indicador relativamente fiable de la importancia de la distribución salarial en la economía nacional, es el volumen global de salarios pagados. El total de salarios pagados en 1955 fue de 629 300 000 pesos, lo que representaba un aumento de 13 millones de pesos comparado con 1954 y una caída de 87 millones respecto a 1952. Es de notar que esta alza se concentraba exclusivamente en la provincia de La Habana. En 1952 esta provincia había absorbido el 53,3 % del total de los salarios pagados. En cambio, en 1955 representaba el 62,6 % del total. En otras palabras, en el curso de esos años, la creación de puestos se producía en la provincia más rica, en detrimento del conjunto del país. Tres provincias fueron profundamente afectadas por la caída de los salarios. Se trata de Las Villas, de Camagüey y de Oriente.

Salarios pagados en las actividades comerciales e industriales en 1952 y en 1955 por provincia (en millones de pesos) y en % del total³⁵

Provincia	Salarios pagados (en millones de pesos)		% del total	
	Año 1952	Año 1955	1952	1955
Las Villas	75	51	10,5	8,1
Camagüey	92	55	13,0	8,8
Oriente	104	76	14,5	12,0
Matanzas	39	31	5,4	5,0
Pinar del Río	24	22	3,3	3,5

³⁵ Fuente: Cuadro realizado a partir de datos publicados en el artículo de Cepero Bonilla, R. «Participación de las provincias en el total de salarios», *Prensa Libre*, 9 de julio de 1956, en *Escritos económicos*, op. cit., p. 416.

La Habana	382	394	53,3	62,6
TOTAL	716	629	100,0	100,0

Los años siguientes no cambiaron esta relación entre la capital y el resto del país. Más del 60 % del total de los salarios pagados quedaban en La Habana. Por otra parte, a los trabajadores urbanos se les respetaba el salario mínimo, la semana de cuarenta y ocho horas, las vacaciones pagas, la protección a la maternidad y la protección social. Esos logros no existían fuera de La Habana. A despecho de estos aspectos favorables, el alza del coste de la vida en la ciudad llevó a varios sectores productivos a paralizar sus actividades.

Salarios pagados en las actividades comerciales e industriales entre 1956 y 1958³⁶

(En millones de pesos y en % du total)

Años	Salarios	Sólo provincia de La Habana	% La Habana / Total
1956	667,7	420,7	63,0
1957	725,0	450,6	62,2
1958	723,0	463,3	64,0

Salarios pagados en las actividades comerciales e industriales y en la industria azucarera (En millones de pesos)³⁷

Año	Salarios nominales	Salarios reales
1951	1 030 827	407 175
1952	1 109 757	434 223
1953	900 235	362 792
1954	849 615	363 638
1955	848 625	371 685
1956	971 419	427 421

³⁶ Fuente: Banco Nacional de Cuba, *Memoria 1958-1959*, op. cit., p. 151. Esas cifras no incluyen los salarios agrícolas del sector azucarero.

³⁷ Fuente: Ibarra Cuesta, J., op. cit., p. 94.

1957	1 039 892	430 513
------	-----------	---------

Los salarios nominales no volvieron nunca a alcanzar su nivel de 1952. Entre 1953 y 1956, siguieron muy por debajo de este valor para volver a subir en 1957. Esta caída de la masa salarial es tanto más significativa por cuanto Batista había emprendido su ambiciosa política de obras públicas con el fin de compensar la situación creada por el derrumbe de la economía azucarera. Todos sus esfuerzos fueron vanos en términos de progreso en la distribución social de la riqueza.

Cuando uno se interesa por los salarios reales, se percibe que el peor período es sobre todo el de los tres años de estancamiento azucarero y que, desde 1956, se nota una mejoría, resultado, probablemente, del plan de gastos públicos.

CONCLUSIONES

La burguesía cubana había invertido esencialmente en el azúcar pues poseía el 71% de los ingenios, a principios de los años cincuenta, cuando el sector iba a entrar en crisis. La burguesía comercial, por su parte, se preocupaba poco por fomentar las industrias nacionales que habrían competido con los productos que importaba. Pocos cubanos arriesgaban su fortuna en inversiones productivas en la isla, prefiriendo colocar sus capitales en los bancos extranjeros, y eran por lo tanto, muy diferentes en este comportamiento al de los sectores dinámicos de otros países de América latina, como Argentina o Brasil en la misma época.

Las capas medias compuestas por medianos y pequeños comerciantes y por empleados públicos, no podían cantar loas a la política de Batista que reducía drásticamente el salario de los funcionarios, lo que implicaba efectos negativos para el comercio local. Su poder adquisitivo no lograba recuperar el alza de los precios que afectaba los bienes de primera necesidad.

La Cuba de Batista conoció en ese entonces un amplio éxodo hacia las grandes ciudades. La Habana atraía en esa época, como un espejismo, a los campesinos –jornaleros, colonos, *precaristas*– que iban a ejercer pequeños oficios poco lucrativos. Los oropeles de la capital nutrían las frustraciones de una masa importante que soñaba con el modelo norteamericano en una sociedad cada vez más empobrecida. En 1958, 361 000 cubanos estaban parados, 304 000 subempleados. La precariedad era la regla.

El mundo obrero había sido traicionado: la complacencia de Eusebio Mujal hacia el gobierno de Batista y, por consiguiente, hacia los intereses norteamericanos, paralizaba la vida sindical. En los conflictos entre patrones y empleados u obreros, el propietario ganaba la partida cada vez más a menudo. Cuando se creaban empleos, era en La Habana y su región (más del 60% de los salarios, sin contar las ventajas sociales con las que no se beneficiaba el resto de los cubanos). Las disparidades y las desigualdades entre la capital y la provincia se confirmaban. Tímido era el desarrollo e inquietante la proletarización acelerada de amplios sectores de la vida económica. En ese marco social se engendraba una revolución que cambiaría el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Banco Nacional de Cuba, *Memoria 1958-1959*.
- Castañeda, Carlos, «665 000 cubanos sin trabajo», *Bohemia* N°7, febrero de 1958.
- Cepero Bonilla, Raúl (1983), *Escritos económicos*, La Habana: ed. Ciencias sociales.
- Cepero Bonilla, R., «Los industriales ponen trabas a la industrialización del país», en *Prensa Libre*, 27 junio de 1952, en *Escritos económicos*.
- Cepero Bonilla, Raúl, «Hacia la crisis económica», *Prensa Libre*, 28 diciembre de 1952, en *Escritos económicos*.
- Cepero Bonilla, Raúl, «Despido compensado», *Prensa Libre*, 10 de abril de 1954, en *Escritos económicos*.
- Cepero Bonilla, Raúl, «Despido compensado», *Carteles*, 18 de abril de 1954, en *Escritos económicos*.
- Cepero Bonilla, Raúl, «Gastan miles de millones de pesos y el desempleo aumenta», *Prensa Libre*, 23 de febrero de 1958, en *Escritos económicos*.
- Cepero Bonilla, R. «Participación de las provincias en el total de salarios», *Prensa Libre*, 9 de julio de 1956, en *Escritos económicos*.
- Charadán López, Fernando (1982), *La industria azucarera en Cuba*, La Habana: ed. Ciencias sociales.
- Feijoó, Samuel, «Así es la Sierra Maestra», *Bohemia* N°53, 30 de diciembre de 1956.
- *Fundamentos*, La Habana, mayo de 1952, N°122, reproducido en *Historia de las relaciones de EE.UU. con Cuba*.
- Ibarra Cuesta, Jorge (1995), *Cuba 1898-1958 Estructura y procesos sociales*, La Habana: ed. Ciencias Sociales.
- López Civeira, Francisca y Gil Márquez (1985), Enrique Luis, *Historia de las relaciones de EE. UU. con Cuba, selección de lecturas*, La Habana: Ministerio de educación superior.
- López Segrera, Francisco (1980), *Raíces históricas de la revolución cubana (1868-1959)*, La Habana: UNEAC.
- Losada, Abel (1999), *Cuba: población y economía entre la independencia y la revolución*, Vigo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Pérez Stable, Marifeli (1993), *La revolución cubana*, Miami: ed. Colibrí.

- Rodríguez, Carlos Rafael (1983), *Letra con filo*, tres volúmenes, La Habana, ed. Ciencias sociales.
- Thomas, Hugh (1973), *Cuba la lucha por la libertad*, Barcelona: ed. Grijalbo.
- *Time*, 1^{er} de abril de 1958, «Cuba, this man Castro», Nueva York.
- Verdès-Leroux, Jeannine (1989), *La lune et le caudillo, Le rêve des intellectuels et le régime cubain (1959-1971)*, París: L'arpenteur, ed. Gallimard.
- Winocur, Marcos (1973), *Cuba : sucre, café et révolution. Notes sur l'attitude des classes sociales face à la dictature de Fulgencio Batista et à la guérilla de Fidel Castro*, Tesis de Tercer ciclo, École Pratique de Hautes Études, Universidad París I, bajo la dirección de Pierre Vilar.
- Winocur, Marcos (1979), *Las clases olvidadas de la revolución cubana*, Barcelona: Crítica.



NOTAS

TEJIENDO ITINERARIOS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ana Silvia Monzón

Las ciencias sociales, en Guatemala, han tenido una vida azarosa. En los inicios del siglo veinte apenas había interés por explicar la realidad social, económica y política. Se vivía bajo un régimen autoritario un período sí y otro también. La libertad de pensamiento y la investigación social eran prácticamente inexistentes. Lo que se conocía de la sociedad eran crónicas o relatos de viajeros, y más tarde, descripciones desde una mirada colonialista, con pretensión científica, que perfilaba una imagen exótica de este territorio y de lo que aquí acontecía.

Fue en los años cuarenta y cincuenta que empezaron a ensayarse explicaciones más complejas y críticas sobre la dinámica social guatemalteca. En los años setenta, al influjo de los cambios que se vivían a escala mundial como la emergencia de nuevos movimientos sociales incluidos el feminismo, el ecologismo, el pacifismo, y de las voces de los pueblos indígenas y afrodescendientes, se crearon espacios académicos para las ciencias sociales que hasta entonces habían estado subsumidas –como es el caso de la Sociología– en el estudio del derecho.

En los ochenta, la represión dirigida contra las/los intelectuales más críticas/os del país y de la universidad estatal, limitó severamente el desarrollo de las ciencias sociales. La falta de esa generación –por muerte, exilio u olvido–

aún pesa y sigue siendo necesario recuperar su historia, así como identificar los vínculos con las actuales generaciones de cientistas sociales.

Este es el sentido de espacios como el Congreso Pre-ALAS en Guatemala (previo al que estará realizando la Asociación Latinoamericana de Sociología a finales de año) llevado a cabo recientemente en la universidad estatal, convocado por diversas entidades académicas y centros de investigación social.

Espacios como este son cada vez más frecuentes, para fortuna de quienes consideramos vital el desarrollo de un pensamiento propio, de una mirada situada y autocrítica, de la creación de diálogos o mejor aún polílogos entre diversos saberes, posicionamientos y generaciones.

El encuentro de más de cien personas, la mayoría mujeres como lo indica el número de trabajos presentados, ha sido una muestra de las problemáticas que hoy interpelan a las/los cientistas sociales en el marco de la globalización neoliberal, el patriarcado y las estructuras sotoraciales que despojan, explotan, exolian y violentan a las personas, los pueblos y a la naturaleza.

La crítica, y no la complacencia con el *estatus quo*, predominó en este Congreso donde se evidenció la crisis civilizatoria expresada en el agotamiento de un modelo que promueve la producción y el consumo sin control, alienta la polarización y privilegia las soluciones violentas de los conflictos, compromete la sustentabilidad de la vida a escala planetaria, exacerba el individualismo y niega la posibilidad de la colectividad, la solidaridad y la ética.

También se constató la precariedad institucional para el desarrollo de las ciencias sociales, el escaso margen para su sostenibilidad y la necesidad apremiante de perfilar un trabajo cada vez más transdisciplinario, *crítico y constructivo* para comprender la realidad que tenemos y ante la cual es preciso posicionarnos.

Celebramos que en medio de la desesperanza, de visiones apocalípticas, de estructuras de poder que parecen inamovibles, de la anomia social, y de la sensación de que “aquí no pasa nada”, emerjan voces disidentes, críticas, sujetos y sujetas políticos, pueblos y movimientos que, desde otras lógicas, otros lugares y otros saberes reflexionan, cuestionan y accionan; develan los entramados de poder y sus mecanismos, hacen propuestas y vislumbran alternativas, otros mundos posibles.



DECLARACIÓN FINAL

CIENCIAS SOCIALES EN MOVIMIENTO: DESAFÍOS PARA UN MUNDO EN TRANSFORMACIÓN CONGRESO PRE ALAS, 16 DE JULIO DEL 2015

El Congreso Pre-ALAS realizado del 14 al 16 de julio del 2015 es un espacio que ha reunido a estudiantes, personas académicas e investigadoras individuales, de centros de investigación y Universidades de Guatemala, Honduras, El Salvador, México y Argentina; bajo el lema central: “Ciencias Sociales en movimiento: desafíos para un mundo en transformación”.

En ese marco, las y los participantes consideramos pertinente presentar la siguiente:

Declaración:

1. Es emblemático que el Congreso Pre-ALAS 2015 haya sido acogido por la Universidad de San Carlos de Guatemala, ya que es un mandato de la Universidad pública contribuir al análisis, propuesta y solución de los problemas socioeconómicos, políticos y culturales de nuestro país.

2. En este espacio de encuentro ha estado presente la memoria de decenas de académicos/as y estudiantes que perdieron la vida por la cruel represión que durante el Conflicto Armado Interno criminalizó a la academia crítica y a la organización estudiantil de esta casa de estudios. Su legado plantea un compromiso para las nuevas generaciones de científicos sociales en la continua búsqueda de claves analíticas para vincular esa historia con los problemas del presente.
3. Nos complacen las sinergias establecidas entre las Escuelas de Ciencia Política, Historia y Trabajo Social de la USAC, FLACSO, AVANCOS, de la Universidad del Valle de Guatemala, y de la Asociación Latinoamericana de Sociología, que dieron su aval a esta actividad académica.
4. El Congreso ha motivado la reflexión y el análisis sobre las problemáticas estructurales y coyunturales de la sociedad guatemalteca y de la región centroamericana, propiciando el encuentro, intercambio y socialización de aportes entre estudiantes, docentes, investigadoras/es y de personas de otras disciplinas como economía, derecho, agronomía e ingeniería, interesadas en el aporte de las Ciencias Sociales ante los dilemas de nuestra realidad.
5. El Congreso ha tenido una amplia respuesta, con alrededor de cien ponencias y una decena de coloquios, en el marco de los diversos ejes de análisis: Los desafíos epistémicos de la academia, los diálogos y saberes de las epistemologías mayas y feministas, abordajes desde el cuerpo y las emociones; el estudio de la naturaleza del modelo de desarrollo y las pugnas de intereses en las dinámicas sociopolíticas y económicas globalizadas; la memoria histórica y la justicia, los actores, pueblos y movimientos sociales en resistencia frente al poder hegemónico. Los nuevos escenarios y las problemáticas emergentes, las formas de violencia, dominación y afección al ambiente, a partir del cambio climático.
6. Identificamos como desafío el impulsar unas Ciencias Sociales que sean capaces de responder a los problemas de nuestro tiempo y espacio. Nos enfrentamos a cambios indispensables, como trascender el imaginario y prácticas coloniales y machistas, a develar la naturaleza y efectos del actual ciclo de acumulación del capital y la globalización, que imponen nuevas formas de desposesión de los territorios para la expansión de las inversiones de

las élites económicas, en complicidad con los Estados y la clase política corrupta. Esto implica asumir profundas responsabilidades que nos llevan a un compromiso de transformación crítica y autocrítica, que comienza desde lo personal, lo institucional en la organización y producción de la academia; ya que los cambios deben comenzar en casa para incidir luego en la transformación de la realidad social que nos aqueja y ser no sólo analistas, sino actores de cambio hacia sociedades más justas, incluyentes, democráticas, humanas y en armonía con el Buen Vivir, en otro Mundo Posible.

7. En este sentido, un proceso impostergable es la realización de una reforma universitaria que exige el involucramiento de la comunidad universitaria para proyectar una universidad pública que responda, desde los ámbitos de su competencia, al compromiso con el cambio en la sociedad guatemalteca.
8. La crisis política, institucional y social que atraviesan nuestros países requiere profundas transformaciones sociales dirigidas a refundar la naturaleza misma de los Estados, de las sociedades, trascendiendo las opresiones clasistas, patriarcales y racistas. Es ahí donde es indispensable el aporte de interpretación, análisis y prospección de las Ciencias Sociales, que coadyuven a plantear escenarios de presentes y futuros posibles, que desde la memoria y la historia contribuyan a dibujar en una práctica cotidiana y estratégica un cambio civilizatorio ya impostergable.

POR UNAS CIENCIAS SOCIALES EN MOVIMIENTO

Ciudad Universitaria, Guatemala

16 de julio 2015

COLABORADORES

AUTORES POR ORDEN DE APARICIÓN DE LOS ARTÍCULOS

MARCELO ARNOLD-CATHALIFAUD

Profesor Titular de la Universidad de Chile. Departamento de Antropología, área de Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales. Presidente de la Asociación Latinoamericana de Sociología (2013-2015) y Decano de la Facultad de Ciencias Sociales (2006-2014). Ha sido Director del Magíster en Antropología y Desarrollo; Director Académico del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad, ambos programas del Departamento de Antropología y Director del Observatorio Social del Envejecimiento y la Vejez en Chile. Autor de numerosas publicaciones, estudios e investigaciones donde aplica la Teoría de los Sistemas Sociales. Su trabajo académico se centra en el desarrollo de esta teoría (sociopoiesis), epistemología constructivista, estudios en sistemas organizacionales e investigaciones sobre complejidades emergentes de la sociedad contemporánea. Entre estas últimas, efectos sociales de las biociencias sobre la sociedad, los organismos y el ambiente; cambios en las formas de solidaridad y colaboración social; política, desigualdades y exclusión social; desarrollo de las ciencias sociales regionales y, actualmente, los impactos de los procesos de envejecimiento poblacional.

marnold@u.uchile.cl

JUAN IGNACIO PIOVANI

Magíster en Métodos Avanzados de Investigación Social y Estadística (City University London, 1998). Doctor en Metodología de las Ciencias Sociales

(Università di Roma "La Sapienza", 2005). Posdoctorado en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba, 2007). Estadía Posdoctoral en el Programa de Posgrado en Sociología & Antropología (IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011-2012). Coordinador de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RedMet). Profesor titular ordinario de Metodología y Director del Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. Investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Premio Houssay 2014 en Ciencias Sociales. Ha publicado *Alle origini della statistica moderna. La scuola inglese di fine Ottocento*, Milán, Angeli (2006) y *Metodología de las Ciencias Sociales* (con A. Marradi y N. Archenti), Buenos Aires, Emecé, 2007 y Cengage, 2010, 2012. Asimismo, ha coeditado *Género, trabajo y políticas sociales. Estudios de caso en el Gran La Plata* (con A. Eguía y S. Ortale), Buenos Aires, CLACSO, 2015; *La metodología de la investigación en debate* (con N. Cohen), La Plata, Edulp-Eudeba, 2008; *Género y Trabajo: asimetrías intergéneros e intragéneros en áreas metropolitanas de la Argentina, 1992-2002* (con A. Eguía y A. Salvia), Buenos Aires, Eduntref, 2007 y *El sudeste asiático: una visión contemporánea* (con S. Baglioni), Buenos Aires, Eduntref, 2004. Es autor de más de 50 artículos y capítulos de libros sobre temas de su especialidad, publicados en varios países de América Latina y Europa.

ALBERTO L. BIALAKOWSKY

Profesor Titular de la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales (FCS), Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador y Director de Proyectos de Investigación UBACYT del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-FCS-UBA). Coordinador del Seminario Permanente Procesos Laborales e Intellecto Colectivo (IIGG-FCS-UBA). Sociólogo, Magister en Ciencias Sociales, Doctor Honoris Causa, Profesor Visitante Rhodes University, Grahamstown, Sudáfrica. Miembro del Consejo Consultivo de Expresidentes de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).

albiala@gmail.com

CECILIA LUSNICH

Docente e Investigadora de la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales (FCS), Universidad de Buenos Aires (UBA) y del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-FCS-UBA). Coordinador del Seminario Permanente Procesos Laborales e Intellecto Colectivo (IIGG-FCS-UBA). Socióloga, tesista en la Maestría Ciencias Sociales del Trabajo, UBA.

ceciliamlusnich@gmail.com

JORGE ROJAS HERNÁNDEZ

Magíster Artium en Sociología y Ciencias Políticas y Doctor en Sociología, Universidad de Hannover, Alemania Federal. Investigador y docente, entre 1983 y 1994, en el Instituto de Sociología de la Universidad de Hannover. Profesor Titular del Departamento de Sociología de la Universidad de Concepción. Ex Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción. Profesor del Programa de Doctorado en Ciencias Ambientales de la Universidad de Concepción. Ha publicado más de 100 artículos, libros y capítulos de libros en español y alemán. Especialista en teoría social; procesos de globalización, desarrollo regional; trabajo y empresa; medio ambiente y cambio climático global. Publicaciones recientes: "Sociedad Bloqueada. Movimiento estudiantil, desigualdad y despertar de la sociedad Chilena". Editor y autor: "Cambio Climático Global: vulnerabilidad, adaptación y sustentabilidad. Experiencias internacionales comparadas". Investigador del Centro de Recursos Hídricos para la Agricultura y la Minería. Actualmente Vicerrector de Relaciones Institucionales y Vinculación con el Medio de la Universidad de Concepción.

MARÍA JOSÉ PAZ PÉREZ

María José Paz Pérez es una joven mujer guatemalteca mestiza, estudiante de la Licenciatura en Sociología por la Universidad de San Carlos de Guatemala. Para el año 2015, cierra el pensum de estudios y es pasante en el Instituto Centroamericano de Estudios Políticos. También posee estudios de los idiomas inglés, portugués y maya quekchí; y ha trabajado en procesos de sistematización sobre la Política Nacional de Resarcimiento.

majopaz00@gmail.com

MARCELA DUBÓN QUEVEDO

Abogada y Notaria por la Universidad de San Carlos de Guatemala, Postítulo en "Estrategias jurídicas de incidencia para los derechos humanos de las mujeres" Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Chile. Actualmente cursa la Maestría en Derecho Constitucional en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Consultora independiente, Notaria en ejercicio, Abogada litigante, Docente en procesos de capacitación a funcionarios en materia de Derechos Humanos y Asesora legal en temas de violencia de género.

marceladubon@gmail.com

JAIME RÍOS BURGA

Doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense

de Madrid. Profesor Principal de la Escuela Académico Profesional de Sociología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Director de la Escuela Académico Profesional de Sociología UNMSM 2010-2015. Profesor en el Instituto de la Alta Calidad de la Educación e Instituto de Gobierno de la USMP. Profesor del Pregrado en la URP. Miembro de la Asociación Internacional de Sociología. Vice Decano de la Región Lima Callao del Colegio de Sociólogos del Perú. 2013-2014. Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) 2014-2015. Director Fundador de SOCIOLÓGICA, Revista del Colegio de Sociólogos del Perú. D.R.

jaimecultura1@gmail.com

DIURIS BETANCES OLIVARES

(Distrito Nacional, Santo Domingo República Dominicana, 1983). Observatorio Político Dominicano (OPD) Funglode. Investigadora de la Unidad de Sociedad Civil. Maestrante en Ciencias Políticas para el Desarrollo por el Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales (IGLOBAL) y Universidad de Salamanca. Trabaja temas relativos a la sociedad civil: incidencia y participación de los actores de la sociedad y manifestaciones de acción colectiva. Docente de Investigación Social en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).

d.betances@opd.org.do

DILENIA MEDINA PIMENTEL

(Distrito Nacional, Santo Domingo República Dominicana, 1950). Observatorio Político Dominicano (OPD) Funglode. Encargada de la Unidad de Sociedad Civil. Doctoranda en Psicología Social por la Universidad Complutense de Madrid, Maestría en Educación y especialización en Socio-pedagogía por Intec, licenciada en sociología por la UASD. Trabaja en temas vinculados con las protestas sociales y la sociedad civil. Ha publicado investigaciones en el Intec y en el OPD. Es profesora de Metodología de Investigación y asesora de tesis en Intec.

dileniamedina@gmail.com

JORGE ANDRÉS VERA

Licenciado en Administración – Universidad el Museo Social Argentino. Doctorando en Ciencias Económicas UnLaM. Docente universitario investigador. Universidad Nacional de Río Negro – Universidad Nacional del Comahue. Publicaciones recientes: “El caso de la cadena vitivinícola en Mendoza” (Realidad Económica N°292); “Argentina, dos contracciones económicas durante

los primeros gobiernos peronistas” (Realidad Económica N°277).

jvera@unrn.edu.ar

MARTÍN ALEJANDRO FERREYRA

Licenciado y Profesor en Sociología FCPyS, UNCuyo, Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Ciencia Política y Sociología, Diplomado Superior en Economía Política con mención en Economía Regional, (FLACSO), sede Bs As. Investigador del IMESC-IDEHESI CONICET y profesor de la Cátedra Economía Argentina en la carrera de Trabajo Social en la FCPyS UNCuyo. Ha publicado varios artículos entre ellos “La doble periferialidad del circuito petrolero mendocino” (Revista Ciclos n°41); “El caso de la cadena vitivinícola en Mendoza” (Realidad Económica N°292).

GABRIELA MANINI

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Cuyo, donde actualmente se desempeña como docente de grado. Realizó estudios de posgrado en filosofía política en la Universidad de París X y es candidata a doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires.

gabrielamanini@hotmail.com

MARÍA MARGARITA ALONSO ALONSO

Dra en Ciencias de la Comunicación Social por la Universidad de La Habana. Vicerrectora del Instituto Universitario Internacional de Toluca, México. Vicedecana de Investigaciones y Posgrado de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de La Habana de 1993-2008. Docente de nivel de Doctorado en diversas universidades de Cuba, México y Ecuador. Ha obtenido premios por su actividad científica, tales como: Mejor resultado en la Esfera de las Ciencias Sociales, del Consejo Científico de la Universidad de la Habana, 1999. Miembro del Consejo Estatal de Investigación e Innovación Educativa de las Escuelas Normales, de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

maguy43@yahoo.com

LOURDES ELENA FERNÁNDEZ RIUS

Dra. en Ciencias Psicológicas por la Universidad de La Habana, Cuba. Profesora del Instituto Universitario Internacional de Toluca. Fue vicedecana de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (2001 – 2008). Investigadora invitada del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM. Es autora de artículos en revistas

académicas y capítulos de libros, en Cuba y en otros países. Ha publicado los siguientes libros: "Ética, Profesión y Humanismo"; "Personalidad y relaciones de pareja"; "Pensando en la Personalidad"; "Género, Valores y Sociedad"; "Género, amor y sexualidad: retos de hoy"; "Género y Ciencia: ¿apoteosis del egoísmo?".

lulufrius2004@yahoo.com.mx

ANA RIVOIR

Doctora por el Programa de Doctorado sobre Sociedad de la Información y el Conocimiento (Universidad Oberta de Catalunya, España), Licenciada en Sociología (Facultad Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay) y Magister en Desarrollo Regional y Local (Universidad Católica del Uruguay). Investigadora y docente del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales la Universidad de la República y Coordinadora del Grupo de Investigación ObervaTIC (www.observatic.edu.uy) de la misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay (Nivel I).

KARINA BATTHYÁNY

Departamento Sociología
Facultad de Ciencias Sociales
UDELAR

SILVIA CASTILLO

*Paris-Sorbonne University Abu Dhabi (PSUAD), Emiratos Árabes Unidos.

Doctora en Estudios Ibéricos e Iberoamericanos por la Universidad de Pau, Francia. Catedrática de español por oposiciones (agrégée), Maestría (Diploma de estudios avanzados, DEA) Sociología del tercer Mundo, Universidad Panteón-Sorbona. Actualmente es Vicedecana de la Facultad de Lenguas Extranjeras Aplicadas de la Universidad París-Sorbona, donde es profesora titular. También se desempeña como Head of Department de Lenguas Extranjeras Aplicadas de la Paris-Sorbonne University Abu Dhabi. Sus campos de investigación son la historia actual de Cuba y las migraciones y exilios de latinoamericanos.

silvia.castillo@psuad.ac.ae

EVALUADORES

ABRAMOVAY MIRIAM

Coordenadora da Área de Juventude e Políticas Públicas da FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais); Doutora em Ciências da Educação – Université Lumière Lyon 2 França, Pós-Doutoranda da CLACSO, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986). Formou-se em Sociologia e Ciências da Educação pela Universidade de Paris, França (Paris VIII – Vincennes).

BAEZ JESICA

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora adjunta del Seminario: Abordajes socioeducativos de la problemática de género y sexualidades y Jefa de Trabajos Prácticos de la asignatura: Investigación y estadística educacional II en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Coordinadora del Área: Educación, género y sexualidades del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (UBA). Becaria posdoctoral del CONICET-IICE.

FAINSOD PAULA

Doctora en Educación (UBA). Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Salud (FLACSO-CEDES). Docente en "Sociología de la Educación" y "Abordajes socioeducativos de las problemáticas de género y sexualidades" FFyL- UBA. Profesora de Formación Docente en la CABA (ENS N°2/ENS N°7). Investiga en el IICE en el marco del Proyecto UBACyT coordinado por la Dra. Morgade. Co- Coordinadora del Área Educación, género y sexualidades. CIDAC- FFyL-UBA. Desde el año 2010 Co-Directora de Proyectos UBANEX. Autora del libro: Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media, entre otras publicaciones.

FEFFERMANN MARISA

Maestra y Doctora en Psicología Escolar y del Desarrollo Humano por la Universidad de São Paulo (USP). Actualmente es investigadora del Instituto de Saude de la Secretaria de Saude do Estado de São Paulo (SES/SP), del Laboratório sobre o Preconceito del Instituto de Psicologia de la USP, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Brasil (FLACSO), profesora universitaria y de la SES/SP. Con experiencia en el área de investigación en

Psicología, con énfasis en Psicología Educacional y Social, actuando principalmente en los siguientes temas: salud mental, juventud, violencia, tráfico de drogas, Primeiro Comando da Capital (PCC), pandillas, educación, violencia en la escuela. Actualmente cursa el Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias sociales, Niñez y Juventud (CLACSO). Miembro del Grupo de Trabajo- Infancia y Juventud: Políticas, culturas e Instituciones Sociales de la CLACSO. Autora del Libro: *Vidas Arriscadas: o cotidiano de jovens trabalhadores do tráfico de drogas*.

FRIEDMANN ADRIANA

Dra. en Antropología por la Pontificia Universidade Católica de San Pablo (PUC), Magister en Educación (UNICAMP) y Licenciada en Pedagogía (USP). Docente de cursos de Posgrado y consultora de la Facultad de Educación Instituto Singularidades. Coordinadora del Núcleo de Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento (NEPSID). Coordinadora de la Comunidad de Aprendizaje "Mapa da Infância Brasileira". Consultora de diversas fundaciones en el tema de Infancia y Juego. Autora de varios libros y artículos en el área.

GRINBERG SILVIA

Investigadora de CONICET. Doctora en Educación (UBA) y Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO). Profesora de la UNSAM-EHU, Sociología de la Educación y Pedagogía. Profesora y coordinadora área socio-pedagógico UNPA-UACO. Coordina el Centro de Estudios en Desigualdad, Sujetos e Instituciones de la UNSAM. Su trabajo se concentra en la pregunta por la desigualdad educativa, atendiendo a los procesos de subjetivación en el marco de los estudios de gubernamentalidad, biopolítica y la educación. Durante los últimos años, se ha venido desarrollando la investigación en los contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Su investigación se orienta específicamente hacia la comprensión de los dispositivos pedagógicos y los procesos de subjetivación en tiempos de gerenciamiento.

HERAS MONNER SANS ANA INÉS

Doctora y Magister en Educación con especialidad en etnografía y sociolingüística de la interacción, títulos que obtuvo con Beca Fulbright en la Universidad de California. Trabaja como investigadora en el sistema de ciencia y técnica en el Centro de Estudio de las Desigualdades, Sujetos e Instituciones

(CEDESI-UNSAM-CONICET). Desde 2003 combina dicho trabajo con su participación en una organización auto-gestionada, el Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano, donde realiza tareas de investigación, comunicación y formación. Es Profesora Nacional de Educación Física (INEF, Argentina). En este último rol se desempeñó como docente en una cooperativa de trabajo durante 1984-1991 y participó de experiencias educativas socio-comunitarias auto-organizadas entre 1979 y 1991, práctica que le ha permitido reflexionar sobre los desafíos de la auto-gestión desde entonces. También estudió Historia en la UBA, Argentina.

LEVY ESTHER

Dra. en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Especialista en Gestión y Planificación de Políticas Sociales y Magíster en Políticas Sociales (UBA). Docente e investigadora de la UBA y de la UNPA. Secretaria Académica de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA. Coordinadora Académica de la Diplomatura de Extensión Universitaria Diseño y planificación de proyectos de desarrollo local para la generación de empleo. (CIDAC/ FFyL) y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS).

MEDAN MARINA

Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magister en Políticas Sociales, Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales, y Licenciada en Comunicación Social (UBA). Es investigadora asistente del CONICET (Argentina), e investigadora en el Programa de Estudios Sociales en Infancia y Juventud del Centro de Estudios Desigualdad, Sujetos e Instituciones (CEDESI) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Es docente de grado en UBA y UNSAM. Ha dictado clases de políticas sociales en infancia y adolescencia en posgrados de la UBA y la Universidad Tres de Febrero. Sus temas de investigación son las políticas estatales de regulación social de adolescencias y juventudes en contextos de pobreza y desigualdad -especialmente aquellas con objetivos de inclusión social, garantía de derechos y/o prevención del delito-, y sus interacciones con la población destinataria, con especial atención en el cruce de edad, clase y género. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y publicado artículos en revistas especializadas sobre sus temas de estudio.

PINEDA BÁEZ NISME YURANY

Doctoranda Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE . Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE . Especialista en análisis de datos. Universidad de la Salle. Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Militar Nueva Granada. Psicóloga. Universidad Católica de Colombia. Consultora en temas de infancias y desarrollo social. Docente investigadora Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

SALAZAR HENAO MYRIAM

Psicóloga de la Universidad de los Andes. Magister en Ciencias de la Educación Universidad de Manizales-Universidad de la Habana. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Universidad de Manizales-CINDE. Posdoctora en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Red CLACSO de Postgrados, Red INJU, Pontificia Universidade Católica de São Paulo PUCSP, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza CINDE-Universidad de Manizales, Colegio de La Frontera Norte, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Católica Silva Henríquez. Docente investigadora Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Grupo Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud. Línea Políticas y Programas de Niñez y Juventud. Maestría en Educación y Desarrollo Humano y Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud.

SOSENSKI SUSANA

Doctora en historia por El Colegio de México, investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1). Sus líneas de investigación se han enfocado a la historia social y cultural de la infancia en los siglos XIX y XX. Ha impartido cursos en la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Universidad Autónoma de Baja California Sur y en la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde es profesora de licenciatura y posgrado. Es autora de libros, artículos académicos, libros de texto y de divulgación.

UNDA RENÉ

Dr. (c) Ciencias Sociales. Niñez y Juventud (CINDE-U. de Manizales, Colombia). Lic. en Sociología y Ciencias Políticas (PUCE, Ecuador). Profesor investigador de la U. Salesiana del Ecuador. Director del Centro de Investigación sobre Niñez, Adolescencia y Juventud, CINAJ, UPS Ecuador. Miembro del equipo coordinador del GT "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales", CLACSO.

VASSILIADES ALEJANDRO

Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO Argentina). Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la UBA. Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro. Becario posdoctoral del CONICET. Investigador y docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires.

WANSCHELBAUM CINTHIA

Doctora por la Universidad de Buenos Aires en el área de Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente de la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

COORDINADORES

MELINA VÁZQUEZ

Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad Católica de Sao Paulo, Universidad de Manizales, CINDE y CLACSO. Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Investigación en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) de la misma Universidad y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Co-coordina el Equipo de Estudios de Políticas y Juventudes (EPoJu, Instituto Gino Germani, UBA) y el Grupo de Trabajo de CLACSO "Juventudes e Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales". Dirige el proyecto PICT 2012-1251 "Activismo y compromiso político juvenil: un estudio sociohistórico de sus experiencias políticas y militantes (1969-2011)" (ANPCyT) y el proyecto UBACyT 20020130200085 "Jóvenes militantes y espacios juveniles en agrupaciones político partidarias: una aproximación a las formas de compromiso juvenil luego de la crisis de 2001" (UBA), conjuntamente con Pablo Vommaro. Integra, además, proyectos nacionales e internacionales acreditados así como también proyectos de extensión universitaria. Es docente de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

mvazquez@sociales.uba.ar

EDUARDO LANGER

Doctor en la Universidad de Buenos Aires con mención en Educación. Doctorado realizado con becas de Postgrado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Además es Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO/Argentina y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es becario Postdoctoral por el CONICET y se desempeña como Profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Sus temas de investigación en esas universidades se refieren a las relaciones entre gubernamentalidad y educación desde el campo crítico de la sociología de la educación a través del estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo, especialmente, a las prácticas de resistencias de jóvenes y a las luchas de las familias por la escolarización tal como se presentan en las tramas peculiares de la vida escolar en el nivel secundario.

langereduardo@gmail.com

MARÍA CAMILA OSPINA-ALVARADO

Candidata a doctora en Ciencias Sociales TAOS-Tilburg University. Magístra en Psicología Clínica, Universidad Javeriana (Orden al Mérito Académico Javeriano). Psicóloga, Universidad de los Andes (Summa Cum Laude). Directora Línea de Investigación "Construcción de paz en la escuela para la ciudadanía y la democracia". Coordinadora de las investigaciones "Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas" y "Subjetividades en niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz", del grupo de investigación "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud, clasificado en categoría A en Colciencias y adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Docente Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Co-Coordinadora del Grupo de Trabajo Clacso "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales.

mospina@cinde.org.co

LILIANA GALINDO RAMÍREZ

Candidata a Doctora en Ciencia Política, Universidad de Grenoble, Doctoranda invitada, Centre de Recherches Politiques CEVIPOF de Sciences Po Paris. Socióloga e Investigadora del Observatorio de Juventud, Universidad Nacional de Colombia. Publicaciones (2015), en imprenta: *The network as chronotope: Internet and political practices in the Colombian student movement MANE and Occupy São Paulo*, En: Feixa, Carles, Leccardi, Carmen; Nilan, Pam. (Eds.). Youth, Spaces and Times. Agoras in the Global City. Leiden & Boston: Brill. *Jóvenes activistas. Movimientos de protesta e internet en Colombia y Brasil*. En: Feixa, Carles, Oliart, Patricia (Coords.), Juvenopedia. Mapeo de los territorios de la juventud. NED. *Política y juventud en la era digital. Una mirada a través de los casos de Colombia y Brasil*. En: Acosta, Fabián (Coord.), Jóvenes, juventudes, participación y políticas: asociados, organizados y en movimiento. Bogotá: Subdirección de Juventud. Con Oliveira, Rita de Cássia Alves, *Movimientos juveniles y usos de las tecnologías digitales en América Latina: Ocupa Sampa de São Paulo y Movimiento estudiantil colombiano MANE*, en: VVAA, libro GT Clacso. Co-Coordinadora del Grupo de Trabajo Clacso "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales.

mlgalindor@gmail.com

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

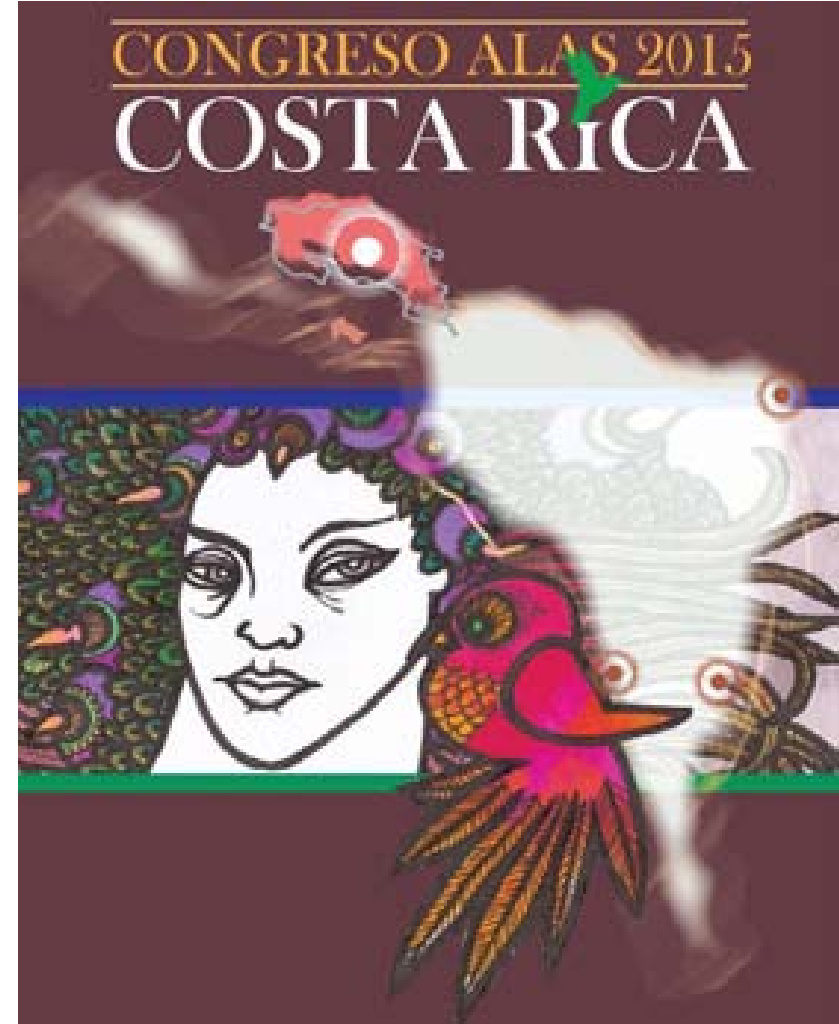
1. Los artículos serán originales, sobre temas de interés para las Ciencias Sociales, con énfasis en el pensamiento crítico y de cambio alternativo.
2. Los artículos se podrán enviar en castellano, portugués, inglés, o bilingües si sus autores los presentan también (parcial o totalmente) en idiomas regionales 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, volumen 7 número 12, noviembre de 2015. Para su composición se emplearon tipos de las familias ZapfHumnst BT, Helvetica Neue y Big Caslon de 7, 10, 11 y 13 puntos.



La Sociología en la región Latinoamericana: interpelaciones a partir de los Congresos de la Asociación Latinoamericana de Sociología. MARCELO ARNOLD-CATHALIFAUD / Algunos desafíos para la evaluación académica en Ciencias Sociales. JUAN IGNACIO PIOVANI / Procesos laborales e intelecto colectivo, nuevos productores en el entorno latinoamericano del siglo XXI. ALBERTO L. BIALAKOWSKY Y CECILIA LUSNICH / Transformaciones globales, educación y movimientos de la sociedad en el siglo XXI: paradigma de la complejidad socioecológica. JORGE ROJAS HERNÁNDEZ / Pensamiento decolonial, ¿sociólogos al servicio de quién? MARÍA JOSÉ PAZ PÉREZ / “No firma”. Mujeres analfabetas: ciudadanas guatemaltecas en pleno siglo XXI. MARCELA DUBÓN QUEVEDO / Una reflexión desde la experiencia del Encuentro Internacional Pre ALAS Perú 2015: Hacia una sociología transcultural de vida. JAIME RÍOS BURGA / Las redes sociales como recurso de movilización social: el caso del 4% a la Educación. DIURIS BETANCES OLIVARES / Las protestas sociales en República Dominicana durante el 2013. DILENIA MEDINA PIMENTEL / Planificación y acción del capital inglés para la gestación y control del circuito frutícola en el Alto Valle de Río Negro. JORGE ANDRÉS VERA Y MARTÍN ALEJANDRO FERREYRA / Totalidad, contradicción y figuraciones de la conciencia. Una (des) articulación desde el drama en las lecturas de Hegel, Marx y Althusser. GABRIELA MANINI / El sentido de la escuela como objeto de estudio: Apuntes teórico metodológicos. MARÍA MARGARITA ALONSO ALONSO Y LOURDES ELENA FERNÁNDEZ RÍOS / Desigualdades y estrategias para la inclusión digital en la educación. Elementos de la experiencia uruguaya. ANA RIVOIR / Los tiempos del cuidado en Uruguay. KARINA BATTHYÁNY / La sociedad cubana entre modernidad y arcaísmo durante la dictadura de Batista. SILVIA CASTILLO