

año 4

#5

INVIERNO 2017

REVISTA DE

POLÍTICAS SOCIALES



Año 4
Número 5
Invierno 2017

Revista de Políticas Sociales

Año 4
Número 5
Invierno 2017

Revista de Políticas Sociales

La *Revista de Políticas Sociales* es una publicación semestral del Centro de Estudios de Políticas Sociales del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno.

Año 4. Número 5. Invierno 2017

Director

Mariano Fontela

Consejo de redacción

M. Claudia Belziti

Ana Gómez

Oscar Grillo

M. Patricia Jorge

Roberto C. Marafioti

Nancy C. Mateos

Lucía Romero

UNM Editora

Miembros ejecutivos

Adriana M. del H. Sánchez (presidenta)

Jorge L. Etcharrán

M. Patricia Jorge

V. Silvio Santantonio

Pablo A. Tavilla

Marcelo A. Monzón

Miembros honorarios

Hugo O. Andrade

Manuel L. Gómez

Departamento de Asuntos Editoriales

Pablo N. Penela

Arte y diseño de cubierta

Alejo Cordara

Staff

Sebastián D. Hermosa Acuña

Daniela A. Ramos Espinosa

Florencia H. Peranic

Cristina V. Livitsanos

ISSN: 2347-1204

Registro de propiedad intelectual N° 5236643

© UNM Editora, 2017

La edición en formato digital de esta publicación se encuentra disponible en:

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

ISSN: 2347-1212

Las fotografías que integran esta publicación pertenecen a: Pedro Motta (pág.: 22, 25, 31, 32, 37, 38, 59, 78, 94, 99, 100, 109, 112); Universidad Nacional de Moreno (Pág.: 45, 50, 53, 63, 67, 75, 86, 89, 117); las restantes fotografías son libres de derecho de autor.

Av. Bartolomé Mitre N° 1891, Moreno (B1744OHC), prov. de Buenos Aires

(0237) 466-7186/1529/4530

(0237) 462-8629

(0237) 460-1309

Interno 154

unmeditora@unm.edu.ar

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

Esta publicación está abierta a la colaboración de todos aquellos que deseen expresar en ella sus opiniones. Los artículos y comentarios firmados reflejan exclusivamente la opinión de sus autores. Su publicación en este medio no implica que la Universidad Nacional de Moreno ni sus autoridades necesariamente compartan los conceptos vertidos en ellos. Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos publicados en esta revista a condición de mencionarla expresamente como fuente junto con el título completo del artículo correspondiente y el nombre de sus autores.

Se imprimió en diciembre de 2017 en los talleres de OFINSUMOS S.A. Tucumán 978 1° - C.A.B.A.



Sumario

Presentación <i>Mariano Fontela</i>	7
Sobre la interculturalidad, la intersubjetividad y las políticas públicas <i>Carlos Javier García</i>	9
Salud Mental, una cuestión que atraviesa lo social <i>Claudia Bang, Candela Cabrera, Paula Goltzman, M. Pía Pawlowicz y Margarita Ussher</i>	21
La Ley de Salud Mental, su sanción y su aplicación <i>Estela Carbajo</i>	29
La alfabetización digital <i>Paula Rossi</i>	35
Aprendizajes colectivos y lazo social <i>Candela Cabrera</i>	43
Acompañar e intervenir, despatologizar y descriminalizar: operaciones inherentes a la educación <i>Sandra Alegre</i>	49
Prácticas docentes reflexionadas <i>Sandra Edith Simon</i>	55
El pedagogo que se construye en el Ciclo de la LES (UNM) <i>Oscar Farías</i>	61
Identidad docente y movimiento estudiantil terciario <i>Josefina Ramos Gonzales</i>	73

Las políticas deportivas en la ciudad de
Buenos Aires en torno a la década de 1920
y su influencia con el trazado urbano
Aurelio Arnoux Narvaja 85

Estrategias de abordaje integrales para la pobreza persistente 93
M. Claudia Belziti, Bibiana A. Travi y Mariano Fontela

Prioridades para un abordaje integral
de la pobreza persistente 107
Jorge Gustavo Torres, M. Victoria Sverdllick y Rocío Brandariz

Reseñas bibliográficas 121

La anomalía permanente 123
Mariano Fontela



Gabriel Vommaro y Hélène Combes

El clientelismo político
desde 1950 hasta nuestros días

Buenos Aires, Siglo XXI, 2015, 128 páginas

Presentación

Mariano Fontela

Director del Centro
de Estudios
de Políticas Sociales,
UNM
mfontela@unm.edu.ar

El objetivo de esta Revista de Políticas Sociales no es solamente difundir en los ámbitos académicos la producción de la Universidad Nacional de Moreno, sino más bien realizar aportes a los debates públicos que emergen fuera de ella. De esta manera, este número comienza con dos artículos que contienen discusiones y avances extraídos de la ejecución de un proyecto de investigación integrado por docentes de la carrera de Trabajo Social de la UNM, que analizó estrategias de abordaje integrales frente a la pobreza persistente a partir de la evaluación de la pertinencia de seis posibles prioridades para aumentar la eficacia de las instituciones estatales. El trabajo de campo abarcó una extensa serie de entrevistas a funcionarios y profesionales del Gran Buenos Aires que intervienen en la formulación y la ejecución de políticas sociales. También en el proyecto fueron entrevistadas personas que integran hogares con pobreza persistente, lo que permite ver la contracara de las respuestas de los profesionales.

Este número además contiene un artículo que desmantela críticamente los conceptos de interculturalidad e intersubjetividad y su implicancia para las políticas públicas, cuestiones que también son tratadas en otros dos textos que analizan la aplicación de dispositivos y prácticas integrales en salud mental.

Al igual que en números anteriores, en esta edición de la revista se examinan diversos aspectos de la educación: en este caso, se complementan diferentes tipos de análisis sobre distintas categorías de instituciones, desde la alfabetización digital en los ingresantes a la universidad pública hasta la construcción de aprendizajes colectivos a través de la autogestión en los bachilleratos populares para jóvenes y adultos. Son textos que asumen la dimensión política de la educación en la medida en que amplía las capacidades de las personas para transformar las relaciones de poder que explican su situación y la de las sociedades que integran.

Por último, dos aportes incluyen fragmentos de investigaciones de docentes del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales sobre temas de nuestra historia social: las luchas estudiantiles en la resistencia a las dictaduras y las marcas que dejaron las políticas deportivas en el trazado urbano.

El rasgo común de estos textos es que intentan reflejar la estrategia de la UNM de impulsar estudios e investigaciones que busquen menos describir en detalle los problemas y sirvan más para analizar posibles soluciones. Así, tributan por ejemplo hacia un marco conceptual común donde no solamente se debaten las condiciones “objetivas” del desarrollo y la equidad, sino también las responsabilidades de los sujetos que intervienen y las prácticas regulares de funcionamiento de las instituciones. A ello se suma una evidente disposición a realizar análisis situados de los problemas, evitando referencias tan eruditas como abstractas a teorías de otras latitudes.

Un aspecto adicional que interesa remarcar es que en sus últimas ediciones esta revista no solamente incluye producciones escritas de docentes e investigadores con vasta experiencia, sino también de estudiantes y graduados recientes, lo que en mi opinión indicaría que vamos por buen camino hacia la conformación de una comunidad universitaria donde todas las voces sean tenidas en cuenta. No es algo fácil de conseguir en una institución creada tan recientemente, pero valorarán los lectores si este tipo de ensayos va o no en buena dirección. En cualquier caso, eso se logrará realmente en la medida en que los lectores también sumen sus voces, criticando y debatiendo los contenidos de esta revista. Para eso la publicamos.

Sobre la interculturalidad, la intersubjetividad y las políticas públicas

Carlos Javier García

Docente de la Carrera
de Trabajo Social,
UNM

garciahumanidades@gmail.com

El trabajo que aquí se presenta pretende reflexionar sobre el sentido con que se utilizan términos como interculturalidad e intersubjetividad y las consecuencias que el contenido de estos conceptos pueden producir al elaborar políticas públicas por parte del Estado. Está escrito en primera persona del singular para manifestar más claramente los pasos que va dando el autor en su búsqueda personal, siempre provisoria, sobre este tema.

Interculturalidad no es lo mismo que encuentro de culturas

Al pensar la experiencia de la interculturalidad procuro no caer en el error muy generalizado de que dicho concepto puede asimilarse al de encuentro de culturas. Si acepto dicha asimilación, la deriva de los razonamientos me lleva a preguntarme sobre cómo debería ser este encuentro, cuáles son las reglas de un diálogo respetuoso, cuáles son los puntos en común que acercan a las culturas, y cuáles son las diferencias que las alejan. No niego que estos caminos puedan ser fructíferos, pero corro el riesgo de estar siempre surfeando –para usar un término que impuso Internet– sobre la superficie del problema, nunca en las honduras. Podrá haber entendimientos entre las partes pero no comprensión, se podrán producir conocimientos provechosos, pero no estoy seguro de encontrar sabiduría.

Es que el cotejo de bienes culturales me lleva inexorablemente a la comparación y ésta a pensar la interculturalidad en términos de más y menos, o en parecido y diferente. No afirmo que esto esté mal, simplemente digo que pensar la interculturalidad no es un camino que pueda transitarse analizando sólo los productos culturales –literatura, folklore,

gastronomía, música, instituciones, etcétera. Sospecho que, cuando se pone el *inter* de la interculturalidad entre las culturas, en la comparación de los frutos culturales, se pierde algo enriquecedor para el análisis.

Las ideas centrales que quiero desarrollar en estas líneas son: 1) para que la reflexión sobre la interculturalidad gane en profundidad, primero hay que poner el *inter* dentro de la cultura, es decir convertirlo en *intra*. La interculturalidad se comprende –en el sentido que explicitó Wilhelm Dilthey (1831–1911)– mejor desde la intraculturalidad; 2) los encuentros entre personas sobre este tema sólo serán profundos y enriquecedores cuando permitan compartir la experiencia de vida desde los intersticios de las propias culturas; y 3) el Estado como dispositivo de gobierno al servicio del Bien Común, desarrollando Políticas Públicas adecuadas, puede contribuir en mucho a profundizar las raíces culturales de un pueblo y al consecuente compartir de los frutos.

Considero importante resaltar que no debemos admitir, sin sostener una actitud crítica, la expresión “encuentro de culturas”. Las culturas como elemento abstracto no se encuentran. Las que se encuentran son las personas que encarnan y producen las culturas. Por lo tanto nuestro pensamiento sobre la interculturalidad pierde densidad no sólo si no analizamos primero la intraculturalidad, sino también si no complejizamos este análisis incorporando una reflexión sobre el concepto y la experiencia de ser sujeto.

Una de las razones para hacer este planteo es la experiencia cognoscitiva –que algunos llaman ingenua o acrítica– que nos induce a pensar que, cuando analizamos un objeto de estudio, estamos fuera de él. Si esta sensación, que es engañosa, puede servir aparentemente para algunos ámbitos de las ciencias de la naturaleza, está claro que de ninguna manera puede sostenerse para las ciencias de la cultura. No puedo



salir de mi cultura para analizarla, como no puedo salir del lenguaje para hablar del lenguaje. Es decir, toda pretensión de objetividad para comparar dos culturas, de las que me supongo afuera, se anida en una falacia que dificulta pensar más plenamente este problema.

El biólogo chileno Humberto Maturana (1928-), que propugna la idea de poner “la objetividad entre paréntesis”, explicó esta idea con estas palabras: “Lo que explicamos es nuestra experiencia, y explicamos nuestra experiencia con las coherencias de nuestra experiencia, y al explicar nuestras experiencias, cambia nuestra experiencia. Esto es lo peculiar de nuestra existencia humana como seres que existen en el lenguaje, y es al mismo tiempo que nuestra condición de comprensión de nuestra existencia, las fuentes de nuestra libertad” (Maturana, 1997: 11).

Además, si no me es posible salir de la cultura, de mi cultura, también caduca la ilusión de la distancia entre las culturas. En este sentido: ¿qué quiere decir, realmente, la expresión “cultura lejana”? Intuyo que la llamada “distancia inter-cultural” es sólo un artilugio para no aceptar otras “distancias” dentro de nosotros mismos que, de reconocerlas, nos pondrían ante la evidencia de que muchas certezas y seguridades de nuestra vida no son tales.

La intraculturalidad y sus conflictos

Toda cultura tiene grietas, o bordes de choque, en definitiva zonas de conflicto. Me detengo en este concepto: conflicto. Solemos tener una idea negativa del conflicto, pero afirmo que no es necesariamente así. El concepto proviene del latín (cum-fluere) y hace referencia a dos corrientes de cualquier fluido que se encuentran. El uso más esclarecedor es el de la hidrografía cuando nos habla de la confluencia de dos ríos. Cuando dos corrientes con-fluyen (comienzan a fluir juntas) ambas se alteran y se producen turbulencias y modificaciones en los cursos. Mirando la vida desde esta perspectiva queda claro que nuestra existencia no es más que un conflicto constante, es decir, la confluencia de múltiples circunstancias: nacer es un conflicto, lo mismo que comenzar la escuela, enamorarse, tener hijos, buscar trabajo... La vida misma

comienza –diría un filósofo existencialista– con el conflicto entre el ser y la nada y termina con el conflicto entre la vida y la muerte, o tal vez, entre el tiempo y la eternidad.

La cultura es la construcción que hace el ser humano para protegerse de la conflictividad de la existencia y a la vez, paradójicamente, para enfrentar los conflictos que la cultura encierra. Un ámbito específico de la cultura donde la conflictividad se expresa especialmente es el de la política. Ésta es una actividad de los seres humanos, viviendo en comunidad, que organiza la participación de los ciudadanos en el Bien Común, por dos caminos: uno, el de la construcción de Bien Común; el otro, el del disfrute del mismo. El Bien Común comienza por el cuidado de la vida en todas sus formas –porque sin vida no hay posibilidad posterior alguna– y esta es una verdad que no podemos ocultar: no se protege la vida sin conflicto con la muerte. En un sentido filosófico muy profundo, la política es la lucha contra la muerte en sus múltiples formas: desnutrición y mortalidad infantil, desempleo, violencia institucional, economías saqueadas por personas y Estados poderosos, falta de acceso a la educación, desprotección de las personas mayores, violencia de género, injusticias varias...

El conflicto fundacional de toda existencia humana entre el ser y la nada se expresa de manera multiforme, entrelazado con circunstancias históricas, constituciones psíquicas, deseos, inmanencias y trascendencias. Es en estas grietas de confluencia propias de cada cultura en las que hay que abordar la interculturalidad. Es decir, si quiero entender otra cultura –en la medida que ello me sea posible– debo primero intentar comprender la mía, y esto se produce profundizando en las grietas que la expresan. Una vez más: no llegaré a entender el *inter* de las culturas sin peregrinar primero por el *intra* de las mismas.

Pasando lista a las grietas culturales

Nombremos algunas –sólo algunas– de estas grietas o confluencias: Amor y odio. Varón y mujer. Individuo y persona. Destino y vocación. Conocimiento y sabiduría. Acumular y compartir. Dato y don. Tiempo y

eternidad. Cada par de conceptos está estructurado como una conjunción (letra “y”), porque considero que cada miembro de la conjunción, de alguna manera, forma parte del otro y contribuye a darle sentido. Usando términos lógicos podemos decir que en la vida atravesamos por más conjunciones que disyunciones. Son más frecuentes los “y” que los “o”, porque aún en las disyunciones que excluyen un elemento, éste, el excluido, queda como recuerdo o como negado. Un ejemplo: cuando alguien dice “soy incapaz de odiar”, habría que replicarle “entonces, sos incapaz de amar”. La grieta no se da en odiar o amar, sino en que la misma persona es capaz de amar y odiar. Porque precisamente la grieta es esa sensación y experiencia que tenemos de que somos capaces de las dos cosas. El “somos capaces de”, dicho en términos populares, “nos parte al medio”, nos agrieta.

Esta lista incompleta también tiene el inconveniente que está estructurada en pares, pero no tiene que ser necesariamente así. Todos los elementos mencionados se estructuran de una manera compleja, por lo tanto están a la vez conectados y ocultos unos en los otros. ¿Cómo hablar o reflexionar sobre la grieta entre individuo y persona sin la referencia obligada a varón y mujer, o a destino y vocación? Por lo tanto, la lista de pares nombrados es sólo una forma didáctica de enumerarlos y nunca la construcción de compartimientos estancos.

Hagamos, entonces el ensayo de trabajar la intra-culturalidad a partir de uno de estos pares.

Dato y don

Dice Mario Bunge (1919-): “Mientras los animales inferiores sólo están en el mundo, el hombre trata de entenderlo; y sobre la base de su inteligencia imperfecta, pero perfectible, del mundo, el hombre intenta enseñorearse de él para hacerlo más confortable. En este proceso, construye un mundo artificial: ese creciente cuerpo de ideas llamado ciencia. (...) Un mundo le es dado al hombre, su gloria no es soportar o despreciar este mundo, sino enriquecerlo construyendo otros universos. Crea así el mundo de los artefactos y el mundo de la cultura” (Bunge, 1969: 7). Cualquiera que

sea nuestra opinión al respecto, todos tenemos esta experiencia no sólo intelectual, sino también –y fundamentalmente– física, corporal: lo que no somos nos enfrenta. Alguien podría decir, con razón, que en realidad nos rodea. Ciertamente, pero en la medida en que cae en nuestra consideración, corporal, mental o imaginativa, lo ponemos enfrente de nosotros.

Aquí tengo una grieta insoslayable, hay un nosotros y un no-nosotros, y la pregunta que surge ante la mirada es: ¿eso no-nosotros es un dato o un don? Si la respuesta es “dato”, la cadena de interrogantes puede cortarse allí sin mayores inconvenientes. Está allí como podría estar en otro lado, me afecta como podría no afectarme. Sea lo que sea, adquiere la categoría de objeto, no importa que sea una piedra, un perro o un ser humano. Si la respuesta es “don”, aparece la pregunta sobre el “quién” del que hizo la donación. ¿Quién es el donador? Entonces, inmediatamente mi experiencia de sujeto se encuentra con la certeza de otro sujeto, que me ha tenido en consideración –por lo tanto, de alguna manera, me lleva ventaja– pues me ha dado algo. Además, si llego a la convicción de que es un don, también aparece la pregunta sobre si es un don gratuito o debo hacer u ofrecer algo a cambio. La respuesta es evidentemente la segunda, porque si el don fuera gratuito ni siquiera surgiría la pregunta. Lo frente a mí es un don y, me guste o no me guste, soy responsable por él. No importa que sea una piedra, un perro o un ser humano, se me pide una respuesta y la respuesta se manifiesta esencial para que mi vida tenga sentido. Puedo optar por cuidar el don, rechazarlo o ignorarlo. Cualquiera de estas elecciones tendrá consecuencias en mí mismo, abrirá múltiples conflictos y grietas por los que transitará mi existencia. Emmanuel Levinas (1906-1995), haciéndose eco de la tradición bíblica, resalta que el descubrimiento del rostro del otro se convierte en una experiencia crucial en mi vida: “La presencia del rostro significa así un orden irrefutable –un mandamiento– que detiene la disponibilidad de la conciencia. La conciencia es puesta en cuestión por el rostro, (...) el rostro desarma la intencionalidad que lo observa” (Levinas, 2001: 62).

¿Y si el que hizo ese don me pide cuentas de mis acciones? Entonces la grieta, que produjo la presencia del don, comienza a latir bajo el ritmo de la ética. Porque si alguien me pide cuentas, las cuentas éticas no son sobre “más” o “menos”, sino que son sobre el bien y el mal, sobre si actué bien o actué mal.

Si ser humano es el ser responsable –aquel del que se espera la respuesta– surge la pregunta no sólo por el don y el donador, sino también sobre si es el mismo ser el que dona y el que pregunta. En la medida en que mi humanidad corporal está vigente, mi subjetividad y el don frente a mí –aunque nos pese– estamos juntos en el tiempo. ¿Es correcto usar la palabra “estamos”, como si el tiempo fuera un lugar? De todas maneras, siento en mi racionalidad que me urge dar una respuesta, que evidentemente debe ser dada en el tiempo. Ahora bien, no encuentro nada que me impida pensar la unidad del “donador” y del “preguntador”, y al mismo tiempo tengo que admitir que ese ser no está a mi nivel, como dije antes, se me anticipó, es superior a mí. Mi respuesta y yo estamos en el tiempo, entonces la pregunta y quien me interroga surgen desde... ¿la eternidad?

Intento de una fenomenología de la grieta

Una grieta física de cualquier tipo –pensemos en una grieta en la pared, por ejemplo– se caracteriza porque rompe una continuidad. Hablamos de grieta cuando alguna continuidad aparece quebrada. En el tema que nos ocupa, insisto, la grieta o quiebre no hay que ponerla entre las culturas, sino en las culturas. Es más, sin grietas no hay cultura. Más aún: el ser humano es *la* grieta que permite al universo comprenderse como tal.

El yo, mi yo (para reforzar el estilo de primera persona del singular de estas líneas) como referencia subjetiva, construye continuidades internas y externas con las que procura dar sentido a su existencia. El otro que irrumpe –es decir, rompe dentro o rompe hacia adentro– hace patente a mi conciencia que mis continuidades sólo tendrán sentido a partir de los quiebres que las crucen. Decimos, por ejemplo, “desde que me pasó tal cosa (un quiebre) soy otra persona”.

La continuidad de un determinado sexo se resignifica por el quiebre que produce el otro sexo. La continuidad de la nacionalidad se construye ante el quiebre que produce el extranjero. En definitiva, si afirmo que la continuidad me orienta hacia la identidad, también debo aceptar que no hay identidad auténtica si no reconozco la alteridad. El quiebre de

Sujeto e intersubjetividad

la continuidad da sentido a la continuidad. La continuidad del yo se construye sobre los quiebres que produce un tú. La continuidad que produce la acumulación de la riqueza se quiebra cuando el pobre irrumpe en ella. Juan Carlos Scannone (1931-) ha escrito especialmente sobre este último quiebre mencionado: “Se habla de irrupción porque se quiere señalar un hecho nuevo, que ‘rompe’ con algo anterior, y que ‘entra’ (in-rumpere) en la conciencia y la historia como de golpe y abruptamente. Tal novedad se da al menos en la conciencia, tanto de la Iglesia latinoamericana, que últimamente se plantea cada vez más explícitamente el problema vital de los pobres, de las causas estructurales de su pobreza (Medellín) y de la opción preferencial por los pobres (Puebla), cuanto en la conciencia de la teología (en especial: la teología de la liberación), las ciencias humanas y sociales y las letras (por ejemplo, la novela) latinoamericanas y aun, de la misma filosofía (filosofía de la liberación), así como de amplios sectores de la sociedad. Aún más, el hecho masivo del descalabro económico en muchos países latinoamericanos, la amenaza que involucra para la vida de los más desprotegidos (que son mayoría) y para la paz social, se ha hecho cada vez más patente hasta para el más desprevenido: está ahí” (Scannone, 1993: 124).

Sin embargo percibo que con esta aceptación no alcanza, está impregnada de la concepción moderna del sujeto, que privilegia la experiencia de individuo sobre la de persona. Sobre esto volveré más adelante.

Puedo concluir, entonces, que entre una cultura y otra hay grietas, que no se podrán atravesar o unir si no hay primero una profundización de las grietas propias instaladas dentro cada cultura. Es más, lo que me lleva a entender a otra cultura es la comprensión de mi cultura, porque la profundización de los quiebres culturales no me encierra en los frutos culturales, sino que me abre a los abismos antropológicos más profundos, es decir a las raíces de la cultura (amor, odio, vida, muerte, pena, dolor, sufrimiento, esperanza, alegría...), precisamente allí donde todos los seres humanos encontramos, para bien o para mal, las raíces que dan sentido a nuestra vida. Esto me lleva a insistir en la idea de que no debemos separar las discusiones sobre la cultura de la concepción que tenemos de sujeto.

Detengámonos un momento sobre el sujeto. El sujeto que somos ahora, nos guste o no, es un sujeto moderno. “Moderno” aquí significa hijo de la Modernidad, producido por la Modernidad. La filosofía de la Modernidad ha sido y es, para los que transitan ese camino, una filosofía del sujeto.

El sujeto moderno (y aclaro que lo que sigue es una simplificación de procesos muy complejos) nace como fruto de la introspección sobre sí mismo de un individuo al cual lo externo ya no le garantiza su propia existencia. Los sujetos en la Edad Media, por ejemplo, se constituían en primer lugar por su pertenencia a una realidad comunitaria con otros sujetos –el nosotros daba sentido al yo– y, en segundo lugar, por su inserción en un mundo natural creado y –como el mismo hombre– reflejo de un Creador que le da sentido a su existencia. Tanto el mundo de los otros como el mundo natural están ante él como una realidad cierta, reflejo de un Dios Creador, y lo obligan a tomar decisiones.

Descartes (1596-1650), el llamado padre de la Filosofía Moderna, construye un sujeto desconfiado del mundo exterior, un sujeto que ha perdido la certeza del afuera: todo resulta engañoso, de tal manera que al final del camino de introspección sólo le queda afirmar que el hecho de ser engañado es una prueba de que existe, purificada luego con la famosa frase “pienso, luego existo”. Dice en la segunda de sus *Meditaciones Metafísicas*: “Así pues, supongo que todo lo que veo es falso; estoy persuadido de que nada de cuanto mi mendaz memoria me representa ha existido jamás; pienso que carezco de sentidos; creo que cuerpo, figura, extensión, movimiento, lugar, no son sino quimeras de mi espíritu. ¿Qué podré, entonces, tener por verdadero? Acaso esto solo: que nada cierto hay en el mundo. (...) Ya estoy persuadido de que nada hay en el mundo; ni cielo, ni tierra, ni espíritus, ni cuerpos, ¿y no estoy asimismo persuadido de que yo tampoco existo? Pues no: si yo estoy persuadido de algo, o meramente si pienso algo, es porque yo soy. Ciertamente que hay no sé qué engañador todopoderoso y astutísimo, que emplea toda su industria en burlarme. Pero entonces no cabe duda de que, si me engaña, es que yo soy; y, engañeme cuanto quiera, nunca podrá hacer que yo no sea nada, mientras yo esté pensando que soy algo. De manera que, tras pensarlo bien y examinarlo

todo cuidadosamente, resulta que es preciso concluir y dar como cosa cierta que esta proposición: ‘yo soy’, ‘yo existo’, es necesariamente verdadera, cuantas veces la pronuncio o la concibo en mi espíritu” (Descartes, 1980: 223-224).

Ahora bien, Descartes hizo tan bien su trabajo de destruir todos los “engaños” del mundo exterior que después no encontró el camino de regreso para construir las certezas. En su *Discurso del Método* afirma: “juzgué que podía admitir esta regla general: que las cosas que concebimos muy clara y distintamente son todas verdaderas” (Descartes, 1976: 63). No encontró el camino de regreso –decía– porque el sujeto cartesiano es continuo y quiere un mundo continuo, sin grietas, y donde no hay grietas no hay misterio, y sin misterio en el mundo externo ni en mi propia subjetividad no hay espacio posible para el encuentro con el otro. Es decir, todo queda tan parejito y prolijo, tan continuo, que no hay grietas no sólo para encontrarme con el otro, sino que tampoco puedo encontrarme conmigo mismo. No hay sujeto auténtico ni, por lo tanto, cultura auténtica, ni hay posibilidad de intersubjetividad y de interculturalidad simplemente... porque no hay grietas.

Gottfried Leibniz (1646-1716) afirma que los individuos son como mónadas que, además, están “en el mejor mundo posible” (*Monadología*, proposición 53). De esta concepción y experiencia moderna de sujeto surge una herramienta que intenta re-ligar a los sujetos. Pero no me resulta convincente esta propuesta porque esa realidad no es mundo, porque en él no es posible ser sujeto. Esta herramienta es el Estado moderno que organiza el mundo de los hombres –y aquí este término debe entenderse principalmente como sinónimo de “varones”– como un gran contrato. El concepto de Contrato Social de Thomas Hobbes (1588-1679) y de J. J. Rousseau (1712-1778) es hijo dilecto de esta concepción sobre la sociedad, donde prevalece el concepto de individuo sobre el de persona.

Si lo que le da valor a mi relación con el otro frente a mí (al cual nos referimos más adelante) no es el reconocimiento de él como un don –del que además soy responsable– sino un contrato, ocurre un cambio fundamental en la comprensión de la vida misma: el otro se convierte en un dato y, como todo dato, un objeto manipulable, un objeto a la mano para ser usado. Siguiendo la enseñanza del filósofo argentino Carlos Cullen (1943-), digo que el escenario dejó de ser la plaza (el ágora) que crearon los griegos y pasó a ser el mercado. Dice Cullen: “El mercado

es un espacio donde se intercambian ‘valores’, se vende y se compra. Entonces la segunda escena de este pequeño relato tiene que ver con la desconfiguración política del espacio ético. El primer espacio empieza configurando políticamente el espacio ético, el ágora es una configuración política de la ética. Tiene su crisis con el pórtico y con el jardín. En esa segunda escena, el punto de partida la desconfiguración política del espacio ético, como lo han señalado diversos autores, Habermas entre ellos, el mundo moderno separa la política de la ética. Desvincula la razón del poder de la razón del bien y de la justicia. (...) La política se hace un saber instrumental, deja de ser un saber práctico regido por la ética y pasa a ser un saber instrumental orientado, desde Maquiavelo y Hobbes, a enseñar cómo adquirir el poder y cómo mantenerlo. Esta desvinculación entre ética y política privilegia como nuevo espacio social hegemónico el mercado” (Cullen, 2008).

La acción política que tiene como finalidad última construir el bien común, comienza a ser vista como una transacción comercial. Para que el comercio funcione no debe haber grietas, sino continuidades. Lo que nivela y empareja el mundo como mercado es la capacidad económica de los que participan en él. En un mercado sólo tienen presencia –es decir sólo son sujetos– los que tienen algo que vender y los que tienen con qué comprarlo. Los poderosos –es decir, los ricos– mediatizan su poder a través del dinero, que simboliza el deseo que puede realizarse para garantizar la continuidad de la vida. Los pobres, es decir los que no poseen dinero, sólo pueden ofrecer la inmediatez de sus cuerpos y la fuerza de trabajo de los mismos para evitar que en las confluencias de la existencia la muerte les arrebatase la vida.

El Estado moderno adolece de este pecado original en su concepción: se constituye a partir de sujetos aislados que construyen un nosotros por conveniencia. Prima el cuidado de mí, antes que el ser responsable por el otro. Prima el yo antes que el nosotros. No es casual, por lo tanto, que los filósofos y políticos que fundamentaron esta construcción pusieran como primer derecho el de la propiedad privada y quedara así acuñada en el sentido común moderno “mi derecho termina donde comienza el derecho del otro”. La libertad, para ellos, se adquiere como se adquiere una propiedad de uso exclusivo. No soy libre, sino que tengo libertad. Todo es cuestión, entonces, de adquirir la astucia suficiente para correr el alambrado de mi propiedad (mi libertad) en detrimento de la propiedad

del otro (su libertad). Esto es válido tanto para las personas como para las naciones modernas europeas (en esto Estados Unidos es europeo) que han visto justificado así el reparto que han hecho del mundo en beneficio propio. La Modernidad ha sido desde su origen intrínsecamente imperialista, como bien enseña Enrique Dussel (1934-): “1492, según nuestra tesis central, es la fecha del ‘nacimiento’ de la Modernidad; aunque su gestación –como el feto– lleve un tiempo de crecimiento intrauterino. La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero ‘nació’ cuando Europa pudo confrontarse con ‘el Otro’ y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un ‘ego’ descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue ‘des-cubierto’ como Otro, sino que fue ‘en-cubierto’ como ‘lo Mismo’ que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del ‘nacimiento’ de la Modernidad como concepto, el momento concreto del ‘origen’ de un ‘mito’ de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de ‘en-cubrimiento’ de lo no-europeo” (Dussel, 1996: 3).

Esto se nota de manera muy evidente cuando el Estado (nacional y mundial) es conducido por fuerzas conservadoras. Todo circula y marcha de manera ordenada y coordinada en función de preservar y garantizar el fluir ordenado de los bienes transables del mercado y no el Bien Común de la sociedad. Su organización administrativa, su división de poderes, fluyen amablemente para los que tienen poder adquisitivo. Para los pobres la presencia estatal más reconocida suelen ser las fuerzas del orden que los reprimen. Es notable cómo, en estas circunstancias, aumenta la acumulación de cada vez más riquezas en cada vez menos manos. Y los centros de poder nos dicen, como nuevos “Leibniz”: “este es el mejor mundo posible”.

Subjetividad y colonización

Lo dicho hasta aquí me hace comprender el enorme peligro que encierra vivir, y sobre todo aceptar, una cultura colonizada. La penetración cultural –sobre la que tanto nos enseñaron Simón Rodríguez (1769-1854), Albert





Memmi (1920-), Paulo Freire (1921-1997), Aimè Cesaire (1913-2008) o Franz Fanon (1925-1961)– destruye en la persona la capacidad de comprenderse a sí misma desde sus raíces culturales. La colonización establece una continuidad arbitraria que no admite quiebres, ya que éstos pondrían en evidencia que toda continuidad es existencialmente absurda.

Un sujeto colonizado culturalmente queda desarticulado de sus raíces, por lo tanto se convierte en un sujeto estéril de futuro. Parafraseando al poeta uruguayo Mario Benedetti: mira en la vidriera del mundo del colonizador paraísos ajenos a los que no accederá nunca. Por este motivo es que no hay colonización que no sea violenta, porque sólo por la violencia –física, psicológica, política, económica– puede lograrse que la vida se vuelva individualista (sin el quiebre de la alteridad), desesperada (sin el quiebre del futuro), desarraigada (sin el quiebre de la memoria), anestesiada (sin el quiebre de las pasiones), en definitiva una vida monótona donde el tiempo sólo pasa porque no permite el quiebre –tal vez el más profundo– de la eternidad.

Ocurre que a veces trato de darle una vuelta más al asunto, el ser humano se impone esta monotonía a sí mismo. Se coloniza, es decir, se oprime a sí mismo. ¿Por qué hace esto? Creo que la razón más profunda es que tiene miedo. Tal vez haya que decir: me tengo miedo. Tengo miedo a lo

desconocido que habita en mi interioridad. El quiebre intercultural más profundo que soporta mi existencia es la continuidad del yo fisurada, no ya por la alteridad fuera de mí, sino por la alteridad dentro de mí.

El filósofo argentino Rodolfo Kusch (1922-1979) nos habla en su obra *Geocultura del hombre americano* del “miedo a ser nosotros mismos”. Uno de esos miedos es el miedo a la historia, la historia que recibimos en la educación escolar y la que transmiten los centros hegemónicos de saber. Dice Kusch: “No puede ser historia un cúmulo de palabras, con hechos científicamente estudiados que nos sobrepasan y que nos pesan porque nos confirman constantemente nuestra inferioridad ante países míticos que fueron tomados como ejemplos” (Kusch, 2000: 56).

Las políticas públicas sobre las grietas, algunos ejemplos

Estoy proponiendo a la conciencia del lector o la lectora las siguientes proposiciones: a) toda reflexión sobre la interculturalidad comienza reflexionando sobre las continuidades y quiebres de la propia cultura,

es decir la intraculturalidad; b) toda reflexión sobre la intersubjetividad comienza reflexionando sobre las continuidades y quiebres del mismo sujeto, es decir la intrasubjetividad; b) toda acción, personal o comunitaria, que intente poner en diálogo –por lo tanto en conflicto– las continuidades y quiebres de las culturas y de los sujetos es una acción política que se expresa, debe expresarse –en caso del Estado– en políticas públicas. Es decir, el yo y el tú sólo adquieren dimensión plena de sí mismos insertos en el nosotros.

Cuando una fuerza política que busca una renovación social y pretende distribuir más equitativamente la riqueza –tanto monetaria como simbólica– asume el gobierno de un país, se encuentra con que el aparato estatal, es decir el Estado como herramienta, es una traba y no una ayuda. Todo cruje, y las personas “serias” de los países “serios” comienzan a hablar de populismo. Aunque lo digan de manera descalificadora, dicen una verdad: el populismo, con sus errores y aciertos, es el intento de poner una herramienta política como el Estado moderno, pensado para los poderosos y los ricos, pensado para el mercado, al servicio de los débiles, de los pobres, es decir, volver a pensar el Estado para la plaza. No la plaza de Atenas, donde sólo algunos varones eran pueblo (*demos*) sino las plazas de los que reclaman derechos, de los que afirman que la educación, la salud o la alegría no pueden ser objetos regulados por el mercado. En la Argentina es la plaza de las mujeres que dan vuelta sin cesar alrededor de la grieta de la historia, para rescatar de ese abismo a sus seres queridos. Es la plaza de los que no quieren continuidades ficticias, sino que lo que quieren es gritar las grietas, sus grietas, las grietas de todos. Es la intersubjetividad en serio, son los sujetos expuestos, salidos de sí, para compartir el “inter” de la inter-subjetividad. Señalo, al pasar, que “grieta” y “grito” tienen la misma raíz. Un grito es una grieta en el silencio, porque grito no es lo mismo que ruido. Un grito de rebelión del oprimido es una grieta en la continuidad del discurso “parejito y educado” del opresor. Un grito de una mujer que sufre violencia de género es una grieta en la continuidad de una sociedad ganada por el machismo. Por eso a las dictaduras les fascina el silencio, y vale como ejemplo que uno de los lemas más conocido de la dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) fue “el silencio es salud”.

Si nos ponemos a enumerar los “intra” de los sujetos argentinos podemos mencionar, entre otros: la pobreza, el hambre, la deuda externa fraudulenta, los desaparecidos por la violencia institucional de la dictadura cívico-militar, pero también los desaparecidos por el gatillo fácil, el desempleo, la falta de atención sanitaria... Todas grietas dolorosas. Pero también la continuidad de estas grietas es quebrada por grietas gozosas como la solidaridad, el compañerismo, la alegría a pesar de todo, la esperanza ineludible, la religiosidad popular...

Una política pública es un instrumento de intervención sobre las grietas, para repararlas (que no es lo mismo que taparlas). La creación y la puesta en práctica de esta política pública debe ser popular, es decir debe tener al pueblo –recordemos que el corazón del pueblo son los pobres– no sólo como destinatario, sino también como protagonista. Para ello los profesionales en políticas públicas deberían purificarse del sujeto moderno que todos llevamos dentro y tener el coraje de salir de sí para adentrarse en las grietas por donde fluye la vida del pueblo. Por donde fluye el nosotros del proyecto comunitario de Patria.

Esta es una decisión política, por lo tanto fundamentalmente ética. Para un gobierno conservador que, además, hoy se emparenta con el neoliberalismo, el Estado es una herramienta para administrar variables. El otro es sólo un dato de la realidad que le permite decir a un funcionario del gobierno, por ejemplo, “estamos pensando para el resto del año una desocupación de más del 15% para reducir la demanda y así bajar la inflación”. Para un gobierno popular el Estado es una herramienta para facilitar el encuentro entre sujetos y sus culturas. De ninguna manera son datos, son dones por los que debemos dar cuenta.

Veamos algunos ejemplos de políticas públicas que quiebran continuidades, porque reconocen la alteridad que da sentido a la identidad, tanto de las personas como de la Patria: las leyes migratorias que ven al inmigrante como un hermano que llega y no como un intruso; las leyes educativas que incluyen a niñas y niños con capacidades diferentes en el sistema, reconociéndoles su alteridad de sujetos de derecho a la educación, en medio de la continuidad de las personas denominadas “normales”; las leyes contra la violencia de género, que reconocen la alteridad de la mujer frente a la continuidad del machismo; las leyes económicas que dan impulso a las PyMES, reconociendo su alteridad

en una continuidad económica que sólo considera en sus análisis “ortodoxos” a los grandes capitales financieros; las leyes que apoyan a las economías regionales –sobre todo las que producen alimentos–, porque reconocen la alteridad de estos productores frente a la continuidad de los que impulsan el monocultivo apoyado en agroquímicos; las leyes que crean universidades en zonas marginales, porque reconocen la alteridad de los más humildes y su derecho a estudiar, rompiendo la continuidad de la educación universitaria elitista. Dejo al lector que complete con otras leyes e, incluso, que repase políticas públicas que oculten las grietas, oculten la alteridad. Por ejemplo, la denominada “Campaña al desierto” de Roca fue base de la Argentina Moderna que fundó la Generación de 1880. O la “Ley de Residencia”, cuyo autor fue Miguel Cané (sí, el mismo de *Juvenilia*), ocultó la alteridad de miles de inmigrantes que fueron deportados por sus ideas políticas y su búsqueda de justicia social.

Cuando un conjunto de habitantes delimitan un territorio y establecen leyes para comportarse dentro del mismo y se proponen objetivos en común, decimos que nace una Nación y los habitantes devienen ciudadanos. Cuando estos ciudadanos comprenden que no alcanza con escribir en papeles las reglas, que hay que encarnarlas en la comunidad, reconociendo que no soy libre si el otro no es libre, que la economía no debe medirse sólo por la cantidad de dinero que se acumula, sino por la cantidad de pan (y aquí pan significa: alimento, educación, salud, justicia...) que es capaz de hacer llegar a la mesa de cada familia, que por las grietas de mi propio ser se “cuela” el otro frente a mí, cuando comprenden que lo que le da sentido al pan es que nos hace compañeros, cuando se empiezan a dar estas realidades, además de tener una Nación, somos Patria. La Nación puede cumplir con el destino que le han propuesto sus fundadores, y la historia nos enseña que las naciones pueden desaparecer si ese destino fue pensado con mezquindad. Pero sólo la Patria nos convoca a cumplir con la vocación de cuidar la vida, que es propia de cada ser humano como persona y propia de los que se identifican como pueblo. Las políticas públicas deberían ser analizadas, además de por los parámetros institucionales propios de la Nación, por los criterios raigales de los pueblos, donde la Patria siempre está por hacerse, no porque nunca se llega a la justicia social, sino porque ésta siempre busca alcanzar mayor extensión (a más personas) y mayor intensidad (a lo más profundo de las personas y de la comunidad). ¿Será

por eso que algunos mandatarios que no cumplen con los mandatos del pueblo, sino con los del neoliberalismo, en un rasgo de sinceridad, no se animan a jurar por la Patria?

Bibliografía

- Buber, Martin (2002): *Yo y Tú*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bunge, Mario (1969): *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires, Siglo XX.
- Cesaire, Aimè (2006): *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, Akal.
- Cullen, Carlos (2008): “Entre desarrollo y educación. Ética ¿dónde habitas?” Conferencia de agosto del 2008, en revista *Educarnos*, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Descartes, René (1976): *Discurso del Método*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Descartes, René (1980): “Meditaciones Metafísicas”. En *Obras Escogidas*. Buenos Aires, Charcas.
- Dussel, Enrique (1996): *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Conferencias de Frankfurt, 1992. La Paz, Plural.
- Fannon, Franz (1973): *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires, Abraxas.
- Freire, Paulo (1971): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Kusch, Rodolfo (2000): *Geocultura del hombre americano*. En *Obras completas*, Tomo III. Rosario, Fundación Ross.
- Levinas, Emmanuel (2001): *La huella del otro*. México DF, Taurus.
- Maturana, Humberto (1997): *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile, Dolmen.
- Memmi, Albert (2011): *Retrato del colonizado, precedido del retrato del colonizador*. Temuko, Wallmapuwen.
- Rodríguez, Simón (2004): *Inventamos o erramos*. Caracas, Monte Ávila.
- Scannone, JC, S.J. y M. Periné, compiladores (1993): *Irrupción del pobre y quehacer filosófico. Hacia una nueva racionalidad*. Buenos Aires, Bonum.

Salud Mental, una cuestión que atraviesa lo social

*Claudia Bang, Candela Cabrera,
Paula Goltzman, M. Pía Pawlowicz
y Margarita Ussher*

Docentes de la Licenciatura
en Trabajo Social
y de la Cátedra Libre de Salud
Mental y Derechos Humanos

Dr. Fernando Ulloa,
UNM

catedralibresmddhhfulloa@gmail.com

Los problemas sociales involucran varones y mujeres, de diferentes edades y condición social, que se vinculan y agrupan en familias, instituciones y barrios. Son sujetos que transitan experiencias que implican, no sin contradicciones, conflictos, padecimientos y situaciones también gratificantes y placenteras. La perspectiva subjetiva y sus dinámicas colectivas configuran un nivel clave en el modo en que se conceptualice y se intervenga en cualquier problema social.

Hay diferentes formas de concebir el sujeto humano, que entran en pugna cuando se ponen en tensión diferentes modelos para pensar y actuar en lo social y comunitario. En la segunda parte del siglo XX se comenzó a considerar la Salud Mental como un proceso social complejo. A partir de ello se gestaron transformaciones en los marcos normativos que regulan las actividades de asistencia, prevención y promoción. Estas transformaciones son fuertemente resistidas por los sectores más conservadores y medicalizadores de la sociedad, que consideran el área de la Salud Mental como un escenario más para imponer estrategias que benefician a los grupos concentrados de poder y conculquen el derecho a la salud integral de las mayorías. Por eso nos vemos desafiadas a sumarnos al compromiso de construir colectivamente la implementación plena de la Ley de Salud Mental 26.657 sancionada en 2010.

El objetivo de este artículo es presentar la Cátedra Libre Salud Mental y Derechos Humanos Dr. Fernando Ulloa que se inauguró en el año 2016 en la Universidad Nacional de Moreno. Es una iniciativa extracurricular de las asignaturas Psicología General, Psicología de los Grupos e Instituciones, Psicología Social y Comunitaria, Taller II: Introducción

a la práctica profesional, Investigación Social II y III, y del Seminario Dispositivos y prácticas integrales en Salud Mental, correspondientes a la Licenciatura en Trabajo Social.

Antecedentes

La propuesta de esta Cátedra se pensó a partir de la participación, como Universidad Nacional, en la elaboración del documento *Lineamientos para la mejora de la formación de profesionales en Salud Mental* (2015) que buscó dar cumplimiento al artículo 33 de la Ley Nacional de Salud Mental, que expresa: “La Autoridad de Aplicación debe desarrollar recomendaciones dirigidas a las universidades públicas y privadas, para que la formación de los profesionales en las disciplinas involucradas sea acorde con los principios, políticas y dispositivos que se establezcan en cumplimiento de la presente ley, haciendo especial hincapié en el conocimiento de las normas y tratados internacionales en derechos humanos y salud mental. Asimismo, debe promover espacios de capacitación y actualización para profesionales, en particular para los que se desempeñen en servicios públicos de salud mental en todo el país”. En el marco de un trabajo colectivo convocado y realizado desde la Jefatura de Gabinete de Ministros y los ministerios de Salud y Educación de la Nación durante los años 2014 y 2015, las recomendaciones elaboradas ponen a disposición del sistema de educación superior herramientas para incor-



porar la perspectiva que plantea la ley a la formación de grado de profesionales comprometidos con su implementación. Se destacan las áreas de medicina, psicología, trabajo social, derecho y enfermería.

La Ley 26.657 fue sancionada en diciembre de 2010 y reglamentada en mayo de 2013 como resultado de un largo proceso de lucha de organizaciones de profesionales, trabajadores, familiares y usuarios de servicios de Salud Mental y de tensiones entre diversos actores de dicho campo de prácticas. Dicha ley entiende la Salud Mental desde un enfoque de Derechos Humanos que orienta las políticas públicas y las prácticas desde una perspectiva compleja, interdisciplinaria e intersectorial. En su artículo 3 define la Salud Mental “como un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona”. Además, incluye (en su artículo 4) los consumos problemáticos de sustancias como parte de las políticas de salud mental, lo que implica correr el eje de intervención del sistema penal y de seguridad que criminaliza al consumidor y por ende facilita políticas represivas, poniendo el acento en el campo socio-sanitario.

Esta legislación tiene un largo recorrido de interpelación y lucha en el ámbito de la Salud Pública, no sólo para su aprobación sino para llevar adelante su plena implementación. Aun con las críticas que pueda recibir, es una ley de avanzada en términos de Salud Mental y Derechos Humanos que propone un modelo que principalmente cuestiona las definiciones simplificadoras y reduccionistas del padecimiento humano y va a contramano de aquellas concepciones y prácticas que sitúan sus causas en los individuos, solamente en sus aspectos biológicos o psicológicos, aislándolos de los contextos sociohistóricos de producción de subjetividad de una época. En el marco de esta ley los abordajes deberán ser interdisciplinarios e intersectoriales e incluir la dimensión de lo social comunitario como constitutiva del sujeto, por ende central a los procesos que resulten favorables a la salud colectiva. Se trata de un paradigma reformista que, basado en el derecho a la salud en el marco del respecto a las libertades, contempla la asistencia del padecimiento subjetivo en términos complejos y holísticos. Tal como se enuncia en el artículo 9, se debe priorizar una asistencia basada en los principios de la Atención

Primaria de la Salud (APS), enfatizando el “reforzamiento, restitución o promoción de los lazos sociales” por sobre la internación hospitalaria como forma de abordaje.

Garantizar el derecho a la Salud Mental es responsabilidad del Estado y sus instituciones, aportando el financiamiento necesario. La educación no está exenta de este compromiso. Por el contrario, le incumbe formar a aquellos profesionales en los marcos de la ley vigente, poniendo a disposición las herramientas teóricas y prácticas más acordes a ese paradigma.

Una propuesta de reflexión y debate colectivo

La Cátedra Libre de Salud Mental y Derechos Humanos Dr. Fernando Ulloa es una propuesta que desde sus actividades asume como objetivos impulsar la reflexión, el debate y la difusión de los lineamientos teóricos, metodológicos, éticos y políticos que plantea el paradigma enunciado en la Ley de Salud Mental. A su vez, se plantea promover el análisis transversal de contenidos curriculares de las materias de Trabajo Social, desde una perspectiva comprometida con los Derechos Humanos, valorando una matriz paradigmática común en clave de Salud Mental. En la misma línea se propone generar un espacio que permita poner en valor las prácticas comunitarias e institucionales comprometidas con la salud colectiva, favoreciendo su difusión y la articulación entre el conocimiento académico y los saberes populares. Más específicamente, se trata de propiciar la coordinación de acciones entre la Universidad Nacional de Moreno y las organizaciones territoriales que trabajan con la temática. Por último, al constituirse como una propuesta de cátedra libre, busca generar un ámbito de formación abierto a la participación de toda la comunidad académica de la UNM que convoque a toda persona u organización que persigan el compromiso con una construcción de salud pública y mental en términos inclusivos y de profundo respeto a los Derechos Humanos.

En homenaje a Fernando Ulloa

Sin duda, la ley 26.657 tiene sus linajes en las prácticas que en la República Argentina, a mediados del Siglo XX, produjo un rico movimiento en Salud Mental que fue liderado por el Dr. Enrique Pichón Riviére y que buscó comprender los padecimientos subjetivos en sus condiciones concretas de existencia, considerando la complejidad de la vida humana y la íntima relación entre la persona y su contexto socio-histórico. Se trató de un proceso creativo y crítico que se vio interrumpido, desde el año 1966, por las intervenciones dictatoriales primero y la visión neoliberal después. Sin embargo, sus germinales dieron lugar a distintos colectivos, sectores y grupos que, trazando grietas en las instituciones, resistieron y avanzaron en procesos desmanicomializadores.

Hemos querido reconocer en el nombre elegido para esta cátedra libre la comprometida trayectoria del Dr. Fernando Ulloa en la articulación de los Derechos Humanos y la Salud Mental en nuestro país. Ulloa fue médico, psicoanalista, consultor institucional, profesor emérito de la Universidad de Buenos Aires, pensador crítico. Desarrolló su labor en distintos ámbitos, destacándose su gran aporte a los Derechos Humanos al trabajar con víctimas del terrorismo de Estado. Sus valiosas contribuciones a lo social, a lo institucional y a la Salud Mental han sido reconocidas tanto a nivel nacional como regional. Discípulo de Pichón Riviére, perteneció a una generación de intelectuales, psicoanalistas, grupalistas y personalidades de la cultura que cuestionó y conmovió con sus experiencias las formas institucionales de la época. Esa generación del sesenta, en el campo de la Salud Mental, interpeló fuertemente desde dispositivos innovadores los binomios salud-enfermedad y normal-anormal, las prácticas de la psiquiatría clásica y sus formas manicomiales y tutelares. Interrogó sus propias disciplinas y avanzó en la crítica a las teorías que encerraban al sujeto en la soledad de sus avatares individuales, desconociendo la trama social que lo produce.

Fernando Ulloa valorizó el psicoanálisis como una herramienta fructífera para pensar las instituciones y lo social y aliviar el sufrimiento humano, pero le imprimió una trayectoria propia. Lo inscribió como teoría y como práctica en el trabajo que realizó con las más diversas situaciones colectivas. Solía nombrar su labor de un modo particular que

con los años conceptualizaría. Decía que para trabajar desde el psicoanálisis en el campo social no se trataba de ser psicoanalista sino de “estar analista”. De esta forma desplegó una práctica y un pensar que antepone los “estares” a las formas de ser, los movimientos a la quietud, la invención a la repetición, la ternura a la crueldad. Como él mismo lo expresó, se trata de un “estar en largo aprendizaje que requiere libertad de movimiento y pertinente inventiva” (Ulloa, 2005). De esta manera, nos recuerda que buen trato proviene de tratamiento, que el manicomio es la forma clínica terminal del maltrato, que a la palabra institución es preciso aproximarle la ternura como ese escenario en que la condición humana tiene lugar. En esos caminos trajinó Ulloa y mostró esa forma del oficio que se desprende del “estar haciendo mientras se va haciendo el estar”. Movimiento de invención imprescindible para hacer frente a lo que con “justeza diagnóstica” nombró, hace más de dos décadas, cultura de la mortificación.

Fernando Ulloa conceptualizó la “numerosidad social”, como denominó a esa sumatoria de sujetos de cuerpos presentes y hablantes. Inventó el dispositivo de “asamblea clínica” para generar las condiciones en las cuales la circulación de la palabra se acerque a la mirada atenta de esos otros ahí, que en la escucha mutua tejen pensamiento crítico y confianza. Esas formas de trabajo, de reflexión y debate, de formación y aprendizaje, son las coordenadas desde las cuales desplegamos los espacios de ésta cátedra libre que busca pensar las prácticas en Salud Mental y Derechos Humanos.

La ley Nacional de Salud Mental implica un enorme desafío que exige valorar y recuperar los linajes de aquellos y aquellas que han sabido interpelar, incomodar y conmover las estructuras socio-institucionales. El legado de Fernando Ulloa es inmenso, pero tal vez lo central sea que otorgó sentido práctico a dos palabras: ética y ternura. Palabras que

son conceptos. Conceptos que son afectos,¹ que constituyen un linaje para quienes asumen como brújula de saberes y prácticas el pensamiento crítico. Sin duda, Fernando Ulloa ha sido uno de ellos.

Entre retrocesos y desafíos

Con la sanción de la ley y su posterior reglamentación se inaugura un período de implementación que fue significativo en algunos aspectos, impulsándose prácticas comunitarias y mecanismos regulatorios de las viejas prácticas y lógicas manicomiales. Si bien la aplicación de esta ley tuvo más acogida en algunas provincias y contó con mayores resistencias en otras, el cambio de signo político en el gobierno de la Argentina ocurrido a fines de 2015 implicó un fuerte retroceso en las políticas públicas tendientes a los procesos de desmanicomialización. Fue en este escenario adverso que comenzamos con las actividades de la cátedra libre. Durante el año 2016 se desarrollaron tres encuentros que estuvieron en su propuesta vinculados a las problemáticas más urgentes en torno a la aplicación de la Ley Nacional de Salud Mental. Advertir y visibilizar los embates que se dirigen a dejar sin efecto la implementación de la ley 26.657 es hoy central. Tal como afirma una de nosotras sabemos y sostenemos que, “aunque las leyes no cambian la realidad por su mera existencia, marcan los caminos de una utopía y los ejes para avanzar en su construcción. Esta ley marca un hito importante que nos desafía a comprometernos en su plena aplicación, fortaleciendo un largo y trabajoso camino de adecuación de las instituciones y las políticas públicas a una perspectiva de salud íntimamente relacionada con la justicia social y las condiciones de equidad en el acceso a los recursos necesarios para una vida digna” (Ussher, 2015).

En el marco de las actividades propuestas desde la cátedra, las distintas intervenciones e invitados compartieron puntos de vista de suma importancia respecto a los desafíos que enfrenta la ley. La clase inaugural

1. Conceptos que son afectos es una idea de raíz spinoziana que trabaja Marcelo Matellanes(2003).



estuvo a cargo de la Dra. Ana María Fernández (profesora plenaria de la UBA, autora de numerosas publicaciones, premio Konex de Platino 2016): “Subjetividades contemporáneas: lógicas colectivas y Salud Mental”. Allí se trabajó sobre los modos de arrasamiento subjetivo en momentos de “posdemocracia”, recuperando conceptos aportados por el Dr. Fernando Ulloa. Como segunda actividad plenaria se realizó el panel: “Consumos problemáticos de sustancias: intervenciones sociales desde el paradigma de la ley de Salud Mental”. Participaron el Lic. Alberto Calabrese (sociólogo, docente e investigador UBA, especialista en la temática), la Lic. Mariana Casal (psicóloga, integrante del equipo del Programa de Prevención de las Adicciones CUIDARNOS del Municipio de Moreno) y la Lic. Sandra Madeira (trabajadora social, integrante del Servicio de Guardia de Salud Mental del Hospital Piñeiro, CABA). La Lic. Paula Gotzman (trabajadora social, docente e investigadora UBA y UNM, integrante de Intercambios AC) sintetizó los conceptos desarrollados por los panelistas y coordinó un activo debate, donde llamaron la atención la profundidad de las preguntas planteadas por los estudiantes presentes. Como última actividad se desarrolló el panel: “La Ley Nacional de Salud Mental hoy: avances, retrocesos y nuevos desafíos en su proceso de aplicación”, con la participación del Dr. Hugo Cohen (psiquiatra, mg. en Salud Pública, consultor OPS-OMS, participó en el proceso de desmanicomialización en Río Negro) y el Lic. Ángel Barraco (psicólogo, asesor de planta de

la Comisión de Salud de la Legislatura CABA y miembro del Consejo Consultivo Honorario Ley 26.657). Allí se analizó el nuevo escenario en el que se desarrollan tensiones que ponen en juego un debate por la plena implementación de la Ley de Salud Mental.

Cabe destacar que los encuentros realizados contaron con una gran cantidad de participantes activos, en su mayoría estudiantes, egresados y docentes de la Universidad Nacional de Moreno, pero también estudiantes de otras universidades nacionales, profesionales, integrantes de organizaciones sociales, miembros de equipos de organismos públicos, entre otros. Se puso además en funcionamiento una página en Facebook y un aula virtual en el campus de la UNM para que circulen materiales y nuevas informaciones sobre la temática.

Entendemos que a partir del desarrollo de las actividades programadas logramos dar visibilidad a la importancia de la efectiva implementación de la Ley de Salud Mental y sus avatares actuales en un contexto adverso de alta complejidad. Este recorrido también nos permitió el trabajo transversal de los contenidos desarrollados en distintos cursos y materias de la carrera de Trabajo Social, articular contenidos con algunas

cátedras de la carrera que no participan activamente en la organización y ser invitadas a participar como Cátedra Libre en diversas jornadas y congresos en otras universidades nacionales.

Multiplicando saberes curiosos

El escenario actual en nuestras instituciones seguirá siendo adverso y esto exige mayores compromisos. Las universidades nacionales se enfrentan hoy más que nunca con el importante desafío de formar profesionales que puedan responder a los lineamientos que este nuevo paradigma plantea y brindar a los graduados herramientas para revisar los modelos teóricos y las prácticas de intervención. Se trata de recuperar la potencia de los “saberes curiosos” para hacer frente a los “saberes crueles” cuya tentación es colonizar lo diferente, dominar, expulsar. La crueldad, considera Ulloa, puede estar presente en todos lados, justificando acciones institucionales que excluyen, odian y cuando pueden eliminan, amparadas por saberes canallas que llegan incluso a negar la dignidad humana de algunas poblaciones (Ulloa, 2012).

En la cátedra libre buscamos generar saberes curiosos, que se sostengan en el cuidado solidario, el respeto por la dignidad, la autonomía de todas las personas y la equidad, que constituyen los principios ético-políticos en los que se basan estos movimientos de reforma en el campo de la Salud Mental. La interdisciplinariedad y el enfoque de derechos son ejes centrales de este paradigma. Es por eso que creemos que la cátedra libre permite, con su formato, convocar a reflexionar desde diferentes perspectivas disciplinares, ampliando algunos contenidos que se trabajan en el marco de los programas curriculares. La cátedra libre habilita además un ámbito de difusión y reflexión a partir del cual se puede dialogar con experiencias comunitarias que producen conocimiento desde prácticas comprometidas con la lucha por la justicia social y los derechos humanos.

Bibliografía

Matellanes, M. (2003): *Del Maltrato Social. Conceptos son afectos*. Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.

Ulloa, F. (2005): “Presentación autobiográfica y sus posibles adendas”. En Taber, B. y Altschul, C., *Pensando Ulloa*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Ulloa, F. (2012): “El saber curioso y el saber cruel”. En diario *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-198429-2012-07-12.html>.

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

La Ley de Salud Mental, su sanción y su aplicación

Estela Carbajo

Estudiante de la Licenciatura
en Trabajo Social,
UNM

estcarbajo@yahoo.com.ar

El presente texto describe y analiza la Ley de Salud Mental 26.657 (LSM) sancionada en el año 2010 y reglamentada en el año 2013 mediante el Decreto 603¹ partiendo de la cuestión socialmente problematizada que estimuló su sanción, en el marco del paradigma de los Derechos Humanos y en concordancia con los tratados internacionales referidos a la Salud Mental, de la Organización Mundial de la Salud, la Organización Panamericana de la Salud, los Principios de Brasilia y la Declaración de Caracas como partes integrantes. Para esto se parte de la hipótesis de que su sanción surge como respuesta a la necesidad de crear una ley que se enmarcara en un Estado de Derecho, alejándose de la anterior Ley 22.914 de Salud Pública sancionada en 1983 que colocaba a las personas con padecimientos mentales bajo la tutela del Estado y como “objetos” de protección. Por otro lado, se busca dar cuenta de la efectiva aplicación de esta ley, partiendo de la hipótesis de que la misma, a pesar de su regulación y puesta en vigencia, no percibe los recursos necesarios estipulados en su cuerpo normativo y encuentra obstáculos de índole político en su implementación.

La cuestión socialmente problematizada que motivó la sanción de la LSM surge de la necesidad de adecuar la normativa a los parámetros nacionales e internacionales de los Derechos Humanos. La posterior reforma del Código Civil y Comercial reforzó esta concepción del respeto a los derechos humanos, y en su Artículo 41, vino a afirmar cuestiones inherentes a la internación involuntaria de las personas en el marco de la problemática de Salud Mental, estableciendo que esta internación: “a) debe estar fundada en una evaluación de un equipo interdisciplinario (...) que señale los motivos que la justifican y la ausencia de una alternativa

eficaz menos restrictiva de su libertad; b) sólo procede ante la existencia de riesgo cierto e inminente de un daño de entidad para la persona protegida o para terceros; c) es considerada un recurso terapéutico de carácter restrictivo y por el tiempo más breve posible; debe ser supervisada periódicamente; d) debe garantizarse el debido proceso, el control judicial inmediato y el derecho de defensa mediante asistencia jurídica; e) la sentencia que aprueba la internación debe especificar su finalidad, duración y periodicidad de la revisión”. Así, y en concordancia con la ley sancionada en el año 2010, se busca adecuar la legislación y con ella las instituciones en una perspectiva comunitaria e interdisciplinaria del tratamiento de la salud mental, teniendo al Estado como garante de los derechos. Para su sanción fueron una cuestión socialmente problematizada las consecuencias que la legislación previa (la Ley 22.914 de Salud Pública) tenía sobre las personas aquejadas con problemáticas de salud mental. Esta ley estipulaba, en sus 16 artículos, la normativa referida fundamentalmente a las cuestiones relacionadas con la internación y egreso de las personas de las instituciones de salud mental, el papel de los responsables o tutores legales y la comparecencia de los defensores especiales contemplados en el anterior Código Civil en referencia al tutelaje de las personas con padecimientos mentales, que se encontraban exentas de decisión, ya que se partía de una concepción psiquiátrica y neuronal de los padecimientos mentales, teniendo como respuesta o solución el encierro y la medicalización. Bajo esta ley proliferaron los lugares de encierro, se produjo la psiquiatrización de los padecimientos subjetivos y se colocó a las personas aquejadas con problemáticas de salud mental en un lugar de “objeto”, bajo la tutela de un Estado que actuaba de manera expulsiva.

1. El presente artículo es un fragmento del trabajo elaborado siguiendo las consignas dictadas por la cátedra Estado y Políticas Públicas de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNM.

La nueva Ley Nacional de Salud Mental buscó el tratamiento a las problemáticas con perspectiva comunitaria asentada en los derechos humanos,

como así también la transformación y adecuación de los diversos lugares de encierro, evitando de esta forma la arbitraria medicalización y la manicomización de las personas con padecimientos mentales. En esta ley se parte de la concepción de sujeto de derecho y se garantiza que los mismos pueden ser partícipes de las decisiones referentes a su salud, estableciendo en sus 46 artículos las disposiciones necesarias para generar una política que permitiera a todas las personas acceder a la atención integral en salud mental, en un marco de igualdad y no discriminación, basado en la concepción de la salud mental como proceso atravesado por diversas cuestiones que van más allá de la neuronal o psiquiátrica: “componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos”, incorporando, asimismo a las personas con uso problemático de sustancias, legales e ilegales.

En una investigación realizada por el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) entre los años 2004 y 2007 se documentan más de 25.000 casos de personas con padecimientos mentales que vieron vulnerados sus derechos en el marco de la legislación precedente. “La segregación efectiva de las personas en las instituciones psiquiátricas argentinas contribuye a incrementar su discapacidad y viola los estándares internacionales de derechos humanos. (...) Las personas pierden los lazos que las unen a sus familias, amigos y comunidades de referencia, (...) quedan sometidas al régimen custodial de las instituciones, y pierden las habilidades de vida esenciales” (Hillman de Velásquez, 2008: 12). El documento *Vidas arrastradas* enumera las violaciones más graves a los derechos humanos constatadas en el transcurso de la investigación en las visitas a los lugares de encierro: muertes que no fueron investigadas, privación de la libertad en las celdas de aislamiento, abusos físicos y sexuales, falta de atención médica, condiciones insalubres de alojamiento, ausencia de rehabilitación, tratamientos inadecuados y sobrepoblación. La institucionalización en masa, la ulterior segregación, la medicalización, la negligencia, la falta de responsabilidad, el sistemático abuso a los derechos humanos, la desigualdad en la disposición de recursos (destinados mayormente a las grandes instituciones), la falta de alternativas al encierro y las personas como “objeto” tutelado, fueron algunas de las cuestiones amparadas por la legislación argentina y por el Estado, que finalmente llevaron a la sanción de una ley que contemplara y resguardara los Derechos Humanos.

Enfoque de evaluación

Evaluar en la gestión pública implica una práctica política y técnica destinada a construir información que sea útil para una mejor implementación de las políticas públicas. “Su potencial radica en su capacidad para fortalecer la relación entre las esferas del gobierno y la gestión como componentes de la democracia representativa. (...) La evaluación en sí misma es un proceso de aprendizaje sobre la gestión, a través de la reflexión crítica sobre los aciertos y errores cometidos”. Evaluar en Ciencias Sociales implica una gran cantidad de métodos, teorías y enfoques. El Enfoque Político Integral “revisa la razón de ser del Estado como proyecto político y social y resalta la importancia de su función en cuanto a expresión de utopías, valores, necesidades y diversidad de la sociedad” (Amaya, 2006: 2 y 3). En este sentido, el artículo 7 de la LSM establece los derechos de las personas con padecimiento mental, abarcando cuestiones referidas al tratamiento y las condiciones de internación: “a) Derecho a recibir atención sanitaria y social integral y humanizada, a partir del acceso gratuito, igualitario y equitativo a las prestaciones e insumos necesarios, con el objeto de asegurar la recuperación y preservación de su salud; (...) c) Derecho a recibir una atención basada en fundamentos científicos ajustados a principios éticos; (...) d) Derecho a recibir tratamiento y a ser tratado con la alternativa terapéutica más conveniente, que menos restrinja sus derechos y libertades, promoviendo la integración familiar, laboral y comunitaria; (...) h) Derecho a que en el caso de internación involuntaria o voluntaria prolongada, las condiciones de la misma sean supervisadas periódicamente por el órgano de revisión; (...) l) Derecho a recibir un tratamiento personalizado en un ambiente apto con resguardo de su intimidad, siendo reconocido siempre como sujeto de derecho, con el pleno respeto de su vida privada y libertad de comunicación; m) Derecho a no ser objeto de investigaciones clínicas ni tratamientos experimentales sin un consentimiento fehaciente; (...) o) Derecho a no ser sometido a trabajos forzados”. También se verifican en la LSM cuestiones referidas a los derechos de las personas en tanto sujetos de derecho: “b) Derecho a conocer y preservar su identidad, sus grupos de pertenencia, su genealogía y su historia; (...) e) Derecho a ser acompañado antes, durante y luego del tratamiento por sus familiares, otros afectos o a quien la persona con padecimiento mental designe; (...) f) Derecho a recibir o

rechazar asistencia o auxilio espiritual o religioso; g) Derecho del asistido, su abogado, un familiar, o allegado que éste designe, a acceder a sus antecedentes familiares, fichas e historias clínicas; (...) i) Derecho a no ser identificado ni discriminado por un padecimiento mental actual o pasado; (...) k) Derecho a poder tomar decisiones relacionadas con su atención y su tratamiento dentro de sus posibilidades; (...) n) Derecho a que el padecimiento mental no sea considerado un estado inmodificable; p) Derecho a recibir una justa compensación por su tarea en caso de participar de actividades encuadradas como laborterapia o trabajos comunitarios, que impliquen producción de objetos, obras o servicios que luego sean comercializados”.

El capítulo VII de la LSM regula temas que refieren específicamente a la internación e incorpora un elemento importante al establecer no sólo las condiciones de internación, sino también cuestiones relativas al lugar que ocupa la persona aquejada y su facultad de poder decidir: “La persona internada bajo su consentimiento podrá en cualquier momento decidir por sí misma el abandono de la internación. (...) La internación involuntaria de una persona debe concebirse como recurso terapéutico excepcional en caso de que no sean posibles los abordajes ambulatorios, y sólo podrá realizarse cuando a criterio del equipo de salud mediare situación de riesgo cierto e inminente para sí o para terceros”. También la LSM procura que los lugares de encierro y manicomización sean regulados, buscando su desaparición definitiva. En la misma línea, el tratamiento a cargo de un equipo interdisciplinario se aleja fundamentalmente de la legislación precedente: “Debe promoverse que la atención en salud mental esté a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales, técnicos y otros trabajadores capacitados con la debida acreditación de la autoridad competente. Se incluyen las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes”. Esto viene a reforzar lo mencionado anteriormente, en relación a la Salud Mental como proceso: “como un campo de problemas complejo, relacionado con la vida cotidiana, que debe ser comprendido multidimensionalmente. No se refiere a un individuo o a una población en particular, sino que remite al proceso de construcción conjunta del sujeto y su comunidad. Es un campo interdisciplinario que busca comprender los lazos sociales





deseables que son pensados en clave de integración social y comunitaria” (Ussher, 2015: 81). Y la interdisciplinariedad es fundamental, ya que “rompe con la hegemonía psiquiátrica”.

Aplicación de la ley

La aplicación efectiva de la LSM en el territorio nacional presenta irregularidades relacionadas con la asignación de recursos y obstáculos de índole política que implican su no regularización, tales como la derogación de la Resolución 1484 de septiembre de 2015 referida a las “Normas Mínimas para la habilitación de Establecimientos y Servicios para la salud mental y adicciones”, que obliga a los establecimientos existentes a adaptarse a los principios normativos de la ley y “establece la prohibición de crear nuevos manicomios, neuropsiquiátricos o instituciones de internación monovalentes, públicos o privados”, teniendo como fin la progresiva desaparición de estas instituciones de encierro y su sustitución por dispositivos comunitarios. Asimismo, recientemente se ha pedido la derogación del Artículo 4 de la LSM, que implicó un cambio fundamental en los alcances de la ley al incluir los consumos problemáticos de sustancias. Asimismo, existen por ejemplo cuestiones relativas a la atención del consumo problemático de sustancias en las guardias de los hospitales que evidencian aun una lucha de poder entre el modelo médico hegemónico y la LSM. “El dispositivo de emergencia es un dispositivo donde lo médico prima más que en otros espacios. En relación a los servicios de urgencia, la población ingresa a la guardia por situaciones críticas: intoxicaciones, abstinencia alcohólica, deterioro de la salud... parece ser que en el consumo problemático, la dimensión social desplaza la dimensión socio sanitaria (la persona es paciente social). La dimensión social parece desplazar la dimensión de la salud, por estigmatización, rechazo, porque es preferible no ver. Es responsabilidad de la institución dar respuesta a estas prácticas (...) y faltan una serie de dispositivos que puedan asegurar la continuidad de la atención porque la atención en la guardia no implica seguimiento. (...) Hay problemáticas que necesitan otro tipo de dispositivos además de los centros de salud. Se necesitan dispositivos que funcionen las 24 horas. La guardia del hospital público está 24 horas, se pueden dar algunas respuestas, pero

a pesar de que la ley dice que los hospitales deben ser lugares donde se brinda tratamiento, la realidad es que si la persona no está intoxicada no se lo interna” (Sandra Madeira, Trabajadora Social, Hospital Piñeiro).²

Respecto a las cuestiones a mejorar de la LSM, podría considerarse el artículo 4º, referido a la incorporación del consumo problemático de sustancias como campo de aplicación de la ley, que requiere una especificación y ampliación de tareas y cuestiones pertinentes. El consumo problemático de sustancias legales e ilegales está atravesado por problemáticas sociales que no siempre se encuentran en salud mental. Por ejemplo, las personas en situación de calle generalmente padecen de consumo problemático y se acercan a las guardias de los hospitales a veces para pasar la noche y descansar o alimentarse. La carga de vivir en la calle, además del consumo, y las singularidades propias de cada persona atravesada por diversas situaciones, hacen que la aplicación de la LSM deje una brecha por la cual se escurren los sujetos afectados. De nada sirve atender en una guardia a una persona en situación de calle, si justamente esta situación impide el seguimiento y acompañamiento requerido. Es necesario que el consumo problemático forme parte de una red que incluya lugares de alojamiento dependientes del Estado.

2. “Cátedra Libre: Salud Mental y Derechos Humanos: panel de consumo problemático”. Universidad Nacional de Moreno. Septiembre 2016.

Bibliografía

Amaya, P. (2006): “La evaluación de la gestión pública integrada a los procesos de planificación. Su potencial como fortalecedora de la institucionalidad democrática”. *XI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Guatemala.

Hillman de Velásquez, A. A. (2008): *Vidas arrasadas. La segregación de las personas en los asilos psiquiátricos argentinos*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Subirats, J. (2004): ¿Podemos utilizar los instrumentos de evaluación como palanca de gobierno del sector público? *Congreso Internacional del CLAD*. Madrid, Subsecretaría de la Gestión Pública.

Ussher, M. (2015): *Políticas sociales y salud mental: atravesamientos y tensiones*. En imprenta.

La alfabetización digital

Un desafío para los ingresantes universitarios

Paula Rossi

Docente de la Licenciatura
en Comunicación Social,
UNM

paularossi01@hotmail.com

Ingresa a la comunidad universitaria no es tarea fácil. Exige, fundamentalmente, sujetos activos que generen herramientas y estrategias de lectura y escritura de textos académico-científicos. Este tipo especial de textos –organizados generalmente como exposiciones, explicaciones o argumentaciones en torno a un tema o problema específico– tienen como objetivo principal divulgar y promover conocimiento disciplinar especializado. Ahora bien, la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2008) supone –entre otras cosas– empaparse de múltiples fuentes bibliográficas, hacer inferencias, detectar problemas, jerarquizar información, establecer conexiones y extraer conclusiones. En este contexto, internet y la cultura digital ofrecen indispensables recursos para enriquecer –en principio– nuestras prácticas de lectura en el nivel superior. Pienso, por ejemplo, en los repositorios académicos, las bases de datos, las bibliotecas digitales, las redes y buscadores especializadas, las revistas electrónicas, hasta los tutoriales, clases virtuales, los blogs y los grupos de discusión. ¿Cómo puede un ingresante universitario aprovechar tales recursos y transformarse en un lector o navegador responsable en los entornos virtuales?

En este contexto, el siguiente trabajo se propone reflexionar sobre los desafíos de la lectura y la búsqueda de información académica en internet para los ingresantes universitarios. Para ello, en primer lugar, nos apartaremos de la clásica distinción entre nativos digitales e inmigrantes digitales (Prensky, 2001) y de cierta concepción de alfabetización digital asociada a la misma. Luego, examinaremos los cambios y oportunidades que se introducen con la textualidad electrónica. Finalmente, avanzando en una concepción de la lectura electrónica como *práctica situada* y, fundamentalmente, como *experimentación*, señalaremos la

necesidad del acompañamiento permanente de los docentes para que los ingresantes universitarios logren apropiarse y den sentido a estas nuevas experiencias de lectura.

Disolviendo la brecha entre inmigrante y nativo

Cuando Prensky (2001) acuñó los términos “nativo digital” e “inmigrante digital”, lo hizo para caracterizar la brecha digital, generacional y cognitiva entre los jóvenes alumnos (nativos digitales) y los adultos profesores (inmigrantes digitales). ¿En qué consistía la brecha? Según Prensky, los nativos digitales –por haber nacido en la era digital– desarrollan ciertas capacidades cognitivas que les facilitan el dominio de los nuevos artefactos culturales digitales: están acostumbrados a recibir y procesar información rápidamente y sin esfuerzo, realizan varias tareas en simultáneo (*multitasking*) y se sienten atraídos por los hipertextos, entre otras cosas. En este sentido, la alfabetización digital no constituye ningún obstáculo para ellos.

Opuesta es la situación de los inmigrantes digitales: son personas adultas acostumbradas al uso de artefactos analógicos y a la monotarea. Nacidos y criados sin celulares ni computadoras, se sienten desorientados y necesitan ayuda a la hora de decodificar los misterios de la Web 2.0. Son analfabetos digitales. Defienden la escritura en papel y, desde una postura alarmista y en casos extremos apocalíptica, denuncian que si el fin de la edad del libro está cerca (Valencia, 2010) se vivenciará con nostalgia la pérdida de la magia ligada a la materialidad física del libro,

esto es, la posibilidad de hacer anotaciones en los márgenes, la administración de una tipografía específica, sentir su peso y textura en nuestras manos, su olor, etcétera.¹

Presentada esta distinción, Prensky se pregunta: si sus cerebros y sus “lenguas” son diferentes, ¿cómo es posible fomentar una interacción productiva entre los nativos y los inmigrantes digitales? Más aún, ¿cómo es posible que los nativos aprendan con los inmigrantes? La respuesta de Prensky es rotunda: los docentes debemos someternos al cambio. Abandonar nuestras tradiciones y métodos clásicos de enseñanza –como si fuese posible– para aplicar nuevas metodologías de estudio, por ejemplo, a través de juegos digitales. Ahora bien, tal como podemos observar, esta distinción entre inmigrantes y nativos digitales alimenta una concepción *sesgada* de la alfabetización digital que habilita a pensar en una diferencia tajante entre analfabetos y alfabetizados digitales: mientras los analfabetos serían los inmigrantes digitales con evidentes dificultades a la hora de acceder a las nuevas tecnologías, los alfabetizados serían aquellos nativos digitales que dominan una amplia gama de habilidades y destrezas para navegar en la web. Pero esto, claramente, no es real. Por ello, e invitando a repensar la fórmula Prensky en el contexto del ingreso a la universidad, diremos que si ser nativo no implica ser experto, entonces el nativo digital sólo representa la realidad del joven ingresante universitario que al interactuar con los artefactos digitales –sólo de manera ingenua, superficial y sin estrategias organizadas– deviene en un *nativo inmigrante digital* en la cultura académica. Por otra parte, y teniendo presente que la revolución digital se instaló tan fuertemente en todos los ámbitos de nuestras vidas –generado, quíerese o no, en nativos e inmigrantes una mutación en sus formas de lectura dentro y fuera del ámbito educativo (Cassany, 2000)–, es prudente señalar que el inmigrante digital ya no puede seguir siendo pensado como “100% inmigrante”. A esta altura, todos los inmigrantes digitales nos hemos nativizado. Somos, pues, *inmigrantes nativos*.

Disuelta así la brecha entre inmigrante y nativo, es posible avanzar en la comprensión de una concepción más amplia de la *alfabetización digital* (Gutierrez, 2003; Marotta, 2003; Barton y Hamilton, 2000) que implican el aprendizaje y el desarrollo individualizados de capacidades interactivas, colaborativas y dinámicas frente a contextos y usos digitales concretos.

Ni desencanto ni encantamiento

Una de las más notables mutaciones que introduce la *textualidad electrónica* respecto de la tradicional lectura en papel se resume con los siguientes términos: la lectura digital es discontinua, blanda, móvil e infinita (Rodríguez de las Heras, 1991). Esta nueva realidad pone en crisis no sólo la autoridad otorgada al libro, sino también el lugar asignado al experto y a los tiempos y lugares clásicos de lectura y aprendizaje (Barbero, 2003). Más aún, en tanto ninguna búsqueda *online* puede ser definida como la última y los enlaces son infinitos –y se expanden borrando las fronteras del tiempo y el espacio–, desaparece claramente cualquier criterio o jerarquía visible, material o estable (Chartier, 2004). En pocas palabras, conectados en red, todos los conocimientos e informaciones *online* poseen una realidad precaria e inestable, forzando así a un tipo de lectura rápida y fragmentada. Ahora bien, ante este panorama,² la actitud habitual de un ingresante universitario –ya no caracterizado como nativo o inmigrante digital– no suele ser de desencanto o de peligro ante la posibilidad de ser devorado por la información de la web. Por el contrario, y paradójicamente, sus gestos, en tanto lector digital, evidencian la magia de cierto encantamiento. En otras palabras, los estudiantes suelen exhibir una confianza excesiva en los espacios virtuales. Tal confianza se relaciona con una realidad preocupante: los estudiantes navegan en los entornos digitales como si estuvieran frente

1. En este punto, coincidimos con Chartier (2010) en que los cambios introducidos con la textualidad electrónica de ninguna manera rempazan las formas tradicionales de lectura y escritura. Ambas prácticas pueden coexistir en armonía.

2. Tenga presente el lector que los cambios introducidos por las TICs en nuestras formas tradicionales de lectura son complejos y deben ser evaluados, para una mejor aproximación, en el marco de una mutación y reflexión teórica aún mayor (Baricco, 2008, 2009; Berardi, 2007; Sibilia, 2005).



a un objeto naturalizado, ahistórico y asocial (Perelman, Estévez-González, 2007). De hecho, circula entre ellos el pensamiento ilusorio de que toda la información y el conocimiento está disponible en la red como “bancos de datos de calidad”³ listos para ser “copiados y pegados”.⁴

Inés Dussel y Luis A. Quevedo (2010: 25) resumen esta preocupación en estos términos: “La práctica más habitual en cualquier búsqueda en Internet es rastrear dos o tres entradas del resultado de la búsqueda, que suelen ser las más visitadas y no necesariamente las más precisas ni certeras. El hecho de que la mayoría de los usuarios (no solo las

nuevas generaciones) desconozcan los criterios de jerarquización de la información de los principales buscadores que usamos cotidianamente, habla de la distancia entre esas permisibilidades y las prácticas usuales. Los jóvenes (y también los adultos) suelen realizar el camino más corto y directo hacia un dato y no aquel que implica cierto grado de evaluación o confrontación de resultados”. Dada tal observación crítica, queda ratificada la siguiente idea: aunque nuestros ingresantes sean lectores activos en la red, no por ello necesariamente hay que concluir que están adquiriendo saberes, competencias, habilidades. Saber navegar en internet resulta un desafío inevitable para el ingresante universitario y, por lo tanto, requiere de un aprendizaje consciente y sostenido. En otras palabras: es necesario *aprender a navegar, para navegar para aprender*. Y llegados a este punto, la pregunta que se nos impone es: ¿cómo se facilita el aprendizaje en la era digital? La respuesta, a nuestro parecer, está en avanzar en una concepción de la lectura digital como *práctica*

3. Cabero y Llorente (2008: 10) mencionan al respecto: “Uno de los errores más significativos que se suele cometer con la aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza, sobre todo con las telemáticas, es creer que el simple hecho de ubicar materiales en la red en formato txt o pdf ya es sinónimo de calidad. Existe demasiada digitalización de contenidos y poca virtualización, o dicho de otra forma, muchos contenidos y pocos objetos de aprendizaje”.

4. En este sentido, las habilidades de reformulación y de apropiación del conocimiento (Silvestri, 1998) suelen estar ausentes.



situada y fundamentalmente como *experimentación*⁵ (Link, 2003). En este sentido, proponemos a los ingresantes universitarios dejar de lado un rol pasivo-dócil (hechizado), para adueñarse de un rol protagónico-creativo en el uso de las nuevas tecnologías.

Entender la lectura digital como *práctica situada* exigirá a los estudiantes –antes, durante y después de acudir al ciberespacio– que se cuestionen, entre otros interrogantes posibles: ¿por qué buscar? ¿Qué buscar? ¿Dónde buscar? ¿Cómo buscar? ¿Y para quién buscar? Solo así irán generando herramientas para dominar la sobrecarga de información existente en la red y podrán –poco a poco– identificar, discriminar y organizar sus lecturas. Y en tanto *experimentación*, el desafío de la lectura digital en un nivel de enseñanza superior será que los alumnos “encuentren sitio” en lo que leen. Esto es, que la experiencia lectora los transforme y los invite, entre otras cosas, a la escritura académica.

Siguiendo esta línea de reflexión, sostenemos que –desde este rol protagónico-creativo– las lecturas digitales de los ingresantes universitarios se consolidarán dentro de un juego discursivo siempre cambiante –aunque no ajeno a reglas– y abierto a una red de conexiones e imágenes constitutivas de una nueva forma de identidad no acabada y en continuo diálogo con una multiplicidad de voces. De esta forma, se aceptará la diversidad sociocultural humana y la heterogeneidad de contextos de usos que hacen de internet y las TICs entornos discursivos complejos (Perelman, 2011).

Por último, cabe destacar que esta búsqueda y construcción de un estudiante-lector digital responsable no puede hacerse en soledad. La presencia, la mediación, el acompañamiento y la orientación continuas del docente son indispensables. De aquí que resulta apremiante entonces

5. Link sostiene que detrás de las tensiones del mundo digital se configura una nueva sensibilidad, un nuevo modo de pensar e interactuar con el mundo. Es por ello, pues, que propone que habiendo atravesado e incorporado el modelo de lectura como notación –propio de la época de la reproductividad artesanal– y el modelo de lectura como interpretación –propio de la época de la reproductividad analógica–, la época actual –época de la reproductividad digital– demanda transformar la lectura en experimentación. Esto es, en un tipo de lectura que acepte que los saberes se encuentran diseminados y la figura del autor, descentralizada.

interrogarnos: ¿desde qué lugar provocamos el encuentro de los alumnos con los textos digitales? ¿Qué iniciativas o consignas les ofrecemos?⁶ ¿Cómo son nuestras propias actitudes y gestos en tanto lectores digitales? En pocas palabras: ¿somos realmente facilitadores y promotores de la búsqueda y lectura *online* conscientes a nivel universitario?

Reflexiones finales

Si un ingresante universitario encuentra problemas y desafíos en la alfabetización académica (Carlino, 2008, 2005), nada nos hace pensar que su situación cambia a la hora de enfrentar los desafíos de la alfabetización digital (Gutiérrez, 2003; Marotta, 2003; Barton y Hamilton, 2000). Por el contrario, todo indica que los desafíos propios de la alfabetización digital no hacen otra cosa que sumar complejidad –y hasta pueden entorpecer– el camino del estudiante en su alfabetización e inclusión académica. En este contexto, esta reflexión en torno a los desafíos de la lectura digital ha pretendido alertarnos y cuestionarnos sobre la calidad de los vínculos que los estudiantes mantienen con las nuevas tecnologías en el ingreso a la universidad. Tal como intentamos dejar constancia, lejos de creer nocivo el impacto de las TICs en la universidad, entendemos que es necesario trabajar en sus potencialidades y alcances en materia de difusión, apropiación y producción de conocimientos académicos.

6. Es importante destacar el rol de las consignas en el proceso de aprendizaje. Ciertamente, antes de invitarnos a escribir, las consignas nos invitan a leer. Para mayor información al respecto, véase C. González y M. Judiht (2010).

Bibliografía

- Barbero, Jesús Martín (2003): "Figuras del desencanto". En *Revista Número*. Carrera 4, N° 66-76. Bogotá, Colombia.
- Baricco, Alessandro (2008): *Los bárbaros. Ensayos sobre una mutación*. Barcelona, Anagrama.
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R., eds. (2000): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London, Routledge.
- Berardi, Franco (2007): *Generación Post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires, Tinta Limón.
- Cabero, J. y M.C. Llorente (2008): *La Alfabetización Digital De Los Alumnos. Competencias Digitales Para El SigloXXI*, 42(2), 7-28.
- Carlino, Paula (2005): "Leer textos científicos y académicos en la educación superior. Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". En *Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el libro 2003-2004*. Buenos Aires, Fundación El Libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Carlino, Paula (2008): "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?". En S. Cádena y E. Narváez (comp.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Universidad Autónoma de Occidente.
- Cassany, D. (2000): "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición". En *Lectura y Vida*, 21, n° 4.
- Chartier, A.M. (2010): "Aprender a leer, leer para aprender". En www.lalectura.es.
- Chartier, A.M. (2004): "Las mutaciones contemporáneas en la cultura escrita". En *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México, FCE.
- Dussel, Inés y Luis Alberto Quevedo (2010): "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital". En *VI Foro Latinoamericano de Educación*, Fundación Santillana.
- González, C., Judiht, M., (2010): "Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula". En *Enunciación*, Vol 15, Núm. 2. Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, A. (2003): *Alfabetización Digital*. Barcelona, Gedisa.
- Link, Daniel (2003): *Cómo se lee y otras intervenciones críticas*. Buenos Aires, Norma.
- Marotta, R. (2003): *Martillos para construir conocimiento*. <http://www.enredando.com/cas/enredados/enredados289.html>.
- Mendoza, Juan (2009): "La cultura letrada en la época de la canonización digital". En *VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*.
- Perelman, F., Estévez, V. y González, D. (2007): "Leer para estudiar: desafíos de la selección de imágenes en Internet". En *Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura. Lectura y Escritura críticas: perspectivas múltiples*. Universidad Nacional de Tucumán

Perelman, Flora, coord. (2011): *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires, Aique.

Prensky, Marc (2001): *Nativos e Inmigrantes digitales*. http://www.nobosti.com/IMG/article_PDF/article_44.pdf.

Rodríguez de Las Heras, Antonio (1991): *Navegar por la información*. Madrid, Los libros de Fundesco.

Sibilia, Paula (2005): *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Silvestri, A. (1998): "En otras palabras. Las habilidades de reformulación en el texto escrito". *Orientación y Sociedad*, Vol. 6 26. Buenos Aires, Cántaro Editores.

Valencia, Margarita (2010): "El fin de la Edad del Libro". En *Revista Tramas y Texturas*, www.revistasculturales.com/xrevistas/PDF/127/1340.pdf.

Aprendizajes colectivos y lazo social

Los bachilleratos populares de las fábricas sin patrón

Candela Cabrera

Docente de la Licenciatura
en Trabajo Social,
UNM
candec412@yahoo.com.ar

“Mi nieto siempre me dice: abuela, yo quiero ir a una escuela del revés, como la tuya” (estudiante del BPJA IMPA).¹

Los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos (BPJA) se asientan en principios que buscan dar lugar a proyectos alternativos en educación, constituyéndose como espacios vinculados a las problemáticas socioeducativas y comunitarias de la población a la que están dirigidos. La autogestión constituye el procedimiento colectivo desde el cual se gestan, se organizan y funcionan. Es una concepción política, de trabajo y pedagógica en la cual sus docentes asumen un rol y una práctica concebida desde la militancia social. Instituyen escuelas y lo hacen en un proyecto que entiende la educación como una herramienta política para la transformación del orden social, y que inscribe los bachilleratos en organizaciones sociales y como organizaciones sociales. La propuesta político pedagógica que diseñan e implementan fortalece las intervenciones de las fábricas recuperadas en las que tienen lugar. Particularmente aquellas que han avanzado en la configuración de fábricas abiertas (Fernández y Cabrera, 2012) que, junto a la recuperación del derecho y la dignidad del trabajo, llevaron adelante iniciativas culturales que aproximaron estas experiencias a la comunidad. Valorán la autogestión colectiva del ámbito laboral y la apuesta a construir un espacio social, de trabajo y educativo que componga condiciones para el despliegue de horizontalidades. En este sentido, tienen como objetivo desnaturalizar las relaciones sociales capitalistas desde la producción de pensamiento crítico en las aulas y dando lugar a otras modalidades

relacionales entre docentes, estudiantes y trabajadores. Para ello, los docentes del BPJA IMPA implementan un dispositivo que se compone de diversos criterios y medidas prácticas que inscriben a lo pedagógico en su dimensión política. Rechazan la neutralidad de la educación en la producción de los sujetos sociales y desanclan el proceso educativo de las lógicas meritocráticas que enaltecen la competencia y el individualismo, y en su lugar proponen un aprendizaje que potencia el pensar-hacer-decir con-entre otros. Esto inaugura para los estudiantes condiciones de posibilidad para modos de circulación diferenciales respecto a experiencias educativas previas.

La invención del dispositivo

En los criterios y prácticas que los docentes se dan se insiste en una forma de inclusión en los distintos procesos educativos y colectivos que es gradual y paulatina, y que evita estar determinada de antemano por estructuras y reglas de funcionamiento rígidas. Alejados de las lógicas disciplinarias que implican un rol docente basado en la sanción y el control sobre los procesos de aprendizaje, generan estrategias que refuerzan la concurrencia a la escuela y el trabajo en el aula junto a los compañeros. Interpelan las normativas disciplinarias como el examen, la asistencia y las amonestaciones, y piensan el aula desde una modalidad de taller, incentivando la participación. Los estudiantes se sientan alrededor de mesas grandes o tableros con caballetes. Conforman pequeños grupos. La dinámica de las clases tiene el propósito de no replicar la clásica asimetría docente-estudiante: entre otras cuestiones, evitan la forma expositiva por parte del docente y las intervenciones que realizan se desmarcan de las acciones de corregir, normalizar, premiar o castigar a

1. Se presentan aquí reflexiones producidas en el marco de mi Tesis de Maestría en Psicología Social Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires: “Prácticas autogestivas, relaciones sociales y subjetividad: la experiencia del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos en IMPA, empresa recuperada”.

los estudiantes. Desde esta posición toman distancia de aquella figura de sujeto de aprendizaje que responde a una visión evolutiva y normativa que juzga la educabilidad como capacidad individual de ser educados (Baquero, 2003), es decir, aquella que clasifica a cada quien en función de los niveles de conocimiento alcanzados, los ritmos con que aprende, los hábitos personales o el compartimiento en el aula. Por el contrario, la propuestas pedagógicas y los conocimientos que imparten aspiran a que los estudiantes puedan correrse de un lugar pasivo y receptor de lo educativo y asumirse como protagonistas de un proceso.

Una particularidad es que las clases están pensadas para realizar una actividad que comienza y finaliza en el marco de la misma. Esta modalidad tiene como objetivo que aquellos estudiantes que se ausentaron a determinada clase, a la siguiente puedan retomar el tema de ese día sin necesidad de haber cursado el anterior y puedan incluirse en el trabajo colectivo. Según sostienen los docentes, esto asume el sentido de sortear una de las situaciones que configuran los altos índices de fracaso y deserción escolar de jóvenes y adultos, que en general abandonan la escuela cuando sienten que no pueden entender y seguir lo que el docente plantea. Se trata de ofrecer condiciones que habiliten un trabajo de acompañamiento, de apoyo, de estimular constantemente la participación. Buscan que en y con la experiencia se construyan relaciones asentadas en la responsabilidad frente a los procesos educativos, la confianza mutua y el compañerismo. Favorecen para ello el trabajo grupal y el estar en las clases desde el respeto a las implicaciones y posibilidades de cada quien. “En un primer año, en un bachillerato para jóvenes y adultos lo importante es que el estudiante pueda romper con el estigma con que el viene de que no entiende nada, que le va a ir mal y que cuanto menos tiempo esté en la escuela mejor. Ese es el aprendizaje más importante” (entrevista a docente).

El bachillerato se cursa de lunes a jueves. Esto permite destinar el día viernes a generar condiciones que refuercen la concurrencia y el sostenimiento del espacio educativo, al mismo tiempo que evitar aquellas instancias donde los estudiantes quedan solos frente al proceso de aprendizaje. Los días viernes se ofrecen clases de apoyo a las que cualquiera puede asistir. Están pensadas para acompañar más de cerca a quienes presentan mayor dificultad con alguna materia. También es un espacio donde pueden ponerse al día respecto de aquellas clases a las cuales no

han asistido. Por otro lado, se trabaja con aquellos que tienen materias previas. En el sistema formal, quienes tienen materias previas deben prepararlas solos e ir a rendir en las fechas estipuladas. Por el contrario, en el bachillerato popular preparar las materias previas implica que los estudiantes trabajen los temas y actividades del programa junto al docente y a los compañeros en igual situación. Proponen así un abordaje que va a priorizar la educación como un proceso que se realiza con otros y no como el alcance de resultados y desempeños individuales. Acompañar las particulares dificultades y derroteros de los estudiantes pareciera ser una estrategia que opera disminuyendo las posibilidades de que se repita de año y se abandone la escuela.

Por último, realizan lo que denominan trabajo de reingreso que tiene como objetivo impedir que alguien pierda el año escolar si tuvo reiteradas ausencias durante un cuatrimestre. Esto permite que aquellos estudiantes que se ausentaron por un lapso de tiempo largo y muestran interés en retomar el bachillerato, puedan continuar la cursada y trabajar en el espacio de los viernes las materias del cuatrimestre a las que no concurren. Esta instancia se plantea desde la concepción de circularidad que sostienen respecto de la población estudiantil con la que trabajan. Plantear la experiencia educativa en estos términos implica que cuando un estudiante tiene ausencias reiteradas a clase o pasa un tiempo, a veces meses, sin concurrir, no es interpretado como un abandono del proceso educativo y no pierde el año escolar. “Algunos estudiantes son padres, madres, están embarazadas, o tienen que cuidar al hermano. Son realidades propias del sujeto joven adulto de sectores vulnerables que atraviesan la posibilidad de sostener la regularidad, y nosotros así lo contemplamos. El fenómeno de circularidad tiene que ver con que el estudiante no se cae porque no deja de venir, sino que circula” (entrevista a coordinadora).

Estas distintas instancias permiten situar cómo se concretan en la práctica los propósitos explícitos de alternativizar las formas educativas y darse otras modalidades de trabajo con los estudiantes. Se trata de la invención de estrategias específicas donde, al mismo tiempo que alteran modalidades pedagógicas habituales, soslayan el imaginario social que responsabiliza y estigmatiza al estudiante en términos de fracaso escolar (Kaplan, 2005). Pareciera que genera posibilidades ciertas de inclusión disponer espacios y tiempos donde el estudiante pueda recuperar aquellas clases a las que no concurre, recibir apoyo y trabajar con los



docentes y sus compañeros. Inclusión en una forma educativa que no es en soledad, que no se dirime en las trayectorias individuales, sino que se ofrece como proceso y experiencia en un proyecto colectivo.

En consonancia con tales propósitos se centran los objetivos curriculares en una formación que interpela desde el campo del conocimiento el orden social que establece relaciones sociales en términos de dominio y subordinación en distintas esferas de la vida cotidiana. Más específicamente, se trata de darse distintas herramientas y procedimientos desde los cuales contrarrestar las relaciones de poder que en articulaciones visibles e invisibles producen desigualdades sociales. Esto conjuga con la intención política de configurar espacios de formación que tienen como objetivo, tal como enuncian sus docentes, “construir sujetos políticos, sujetos críticos”. Desde los dispositivos pedagógicos y los conocimientos que imparten se busca generar condiciones de pensamiento

crítico respecto a los modos históricos de subjetivación en los que se fraguan distintas estrategias biopolíticas de dominación y vulnerabilización social.

Junto a estas innovaciones respecto a las formas educativas tradicionales, cabe señalar el dispositivo asambleario de docentes y estudiantes. En ese espacio se dialogan y se toman decisiones que van desde resolver cuestiones cotidianas hasta con qué acciones se acompaña la lucha de las fábricas recuperadas y del propio bachillerato. Docentes y estudiantes refieren que en asamblea debaten las problemáticas que surgen en el aula y el compromiso con la escuela, y construyen las normas de convivencia, como por ejemplo las pautas de asistencia, el cumplimiento de los horarios de cursada o la higiene del espacio. De esta manera, van desplegando espacios de participación y pautas más acordes a un colectivo autogestivo, a una escuela sin director.

“Que estén antes que nada”

Los procedimientos que los docentes se dan permiten a los estudiantes comenzar a transitar una experiencia que evite reproducir las lógicas expulsivas de las trayectorias escolares previas. Sentarse al lado y explicar una y otra vez instalan una presencia que conmueve las vivencias que amenazan con sentimientos de “no sé, no me sale”, “no puedo”, “no quiero aprender”. “Una vez le dije a un docente ‘no me sale, no me sale, ¡¡¡no me sale!!!’. ‘Sentate acá’, me dijo. Me senté, me explicó paso por paso, pieza por pieza, número por número, qué es, cómo es, qué hace, qué función cumple... y así entendí” (entrevista a estudiante). “A mí también me pasó en Cívica que no entendía y los docentes se sentaron al lado mío y me dijeron ‘leé tal texto’. Lo leí. Me pidieron que les explique con mis palabras lo que había entendido y me di cuenta que en realidad ya sabía, pero era que yo pensaba que no” (entrevista a estudiante).

Los estudiantes subrayan que en estas escuelas todo se debate y todo es político. Estas apreciaciones resaltan la ruptura con una tradición de transmisión verticalista del conocimiento y la disposición a la producción de pensamiento crítico. Se visibilizan así las estrategias pedagógicas señaladas que responden a generar condiciones de integración, apropiación del espacio y valoración de la palabra y del pensamiento de cada cual con otros.

Otra insistencia por parte de los estudiantes es que los docentes se preocupan, en referencia a que los llaman por teléfono cuando alguno no está concurriendo a las clases, o conversan con aquellos que tienen un menor compromiso con las actividades. “Recuerdo que en un momento estuve enferma y no vine, y me llamaron por teléfono. Todo el mundo al que le contaba, mis amigos, mi familia, me decían: ‘¿cómo que te llamaron por teléfono de la escuela porque estas enferma?’ Y sí, me llamaron para preguntarme qué me pasaba, por qué no estaba yendo. Creo que si no hubiese tenido esa llamada no volvía. Eso fue maravilloso” (entrevista a egresada). Llamar por teléfono para que vuelvan a la escuela es una práctica que pareciera conmover en acto el destino de expulsión que en distintas dimensiones configura el mundo de estos jóvenes. La intención de desplegar un rol docente que instala presencia

responde a los dispositivos que se dan desde distintas estrategias que se inscriben en lo pedagógico, al mismo tiempo que pareciera poner de manifiesto que generar inclusión requiere de prácticas específicas.

Disponer condiciones para el aprendizaje, junto a un rol y una práctica docente que se desmarcan de la clásica asimetría y despliegan una presencia que desborda las paredes del aula, movilizan los modos habituales de estar en la escuela y la cotidianeidad en la que están insertos. Que los docentes demuestren interés y preocupación constituye toda una intervención en sí. Instalar una presencia docente más allá del aula habilita el despliegue de lo afectivo y produce efectos en las modalidades de vinculación. ¿Por qué llama el docente? El docente llama porque lo considera parte de su trabajo, parte del modo en que entiende su rol, específicamente de la idea de circularidad: por su trayectoria escolar, por sus condiciones de vida, el estudiante no abandona, sino que circula. Esta práctica se inscribe en una concepción política e ideológica del colectivo de docentes, forma parte de cómo conciben el proceso educativo. Ahora bien, ¿por qué vuelve el estudiante? ¿Por qué un llamado telefónico hace que un estudiante vuelva al espacio del bachillerato? ¿Qué le dice esa llamada? Pareciera que el interés del docente que llama lo sostiene, lo pone de pie: “dale, ¡volvél! ¿Qué te vas a quedar haciendo en tu casa?”, dijo un docente cuando llamó. Sin embargo, no son sólo las palabras. Las palabras dicen más que lo que dicen. Cuando un estudiante vuelve por el solo hecho de que un docente lo llama se produce un plus que rebasa el elemental interés por que no abandone la escuela. Se trata de una intervención que desarma en acto el desamparo, que quiebra las violencias cotidianas que conlleva la expulsión escolar y por ende social, y que opera más allá de la dimensión consciente de la subjetividad. Algo tan simple como un llamado telefónico deja traslucir una presencia física. El docente que llama, que apuntala, activa en acto la empatía y la solidaridad. Se trata de una intervención que compone las condiciones emocionales necesarias para quebrantar la desestima y la desvalorización que vivencian cotidianamente los jóvenes que son vulnerabilizados una y otra vez cuando son expulsados de la posibilidad de estudiar.

En el marco del proyecto educativo que llevan adelante, se puede pensar que constituye una intervención minimal, imperceptible pero enorme en su eficacia. Es una práctica que propone una relación basada en el apun-
talamiento, en el cuidado y en el sostén que produce efectos de reco-

nocimiento mutuo e interviene sobre el lazo social y sobre el proyecto de vida. Es más que volver a la escuela. La presencia de los docentes adquiere sentido cuando opera desmantelando las condiciones de indiferencia y desamparo, la producción de soledades (Fernández, 1999) que se acentúa como forma de sociabilidad actual.

En este sentido, se quiere subrayar que los dispositivos que inventan desbordan lo pedagógico y producen un plus. Se trata de la invención de dispositivos que alojan, de experiencias colectivas que despliegan prácticas que apelan a recomponer la dimensión afectiva de lo social en términos de solidaridad, de apuntalamiento, de complicidad como condición para contrarrestar las operatorias de desigualación social. Se podría pensar que producen hospitalidad en tanto problematizan los existenciarios de los jóvenes. Jacques Derrida (2006) refiere que la hospitalidad es “la posibilidad de ser llamados por su nombre, de tener un nombre, de ser sujetos de derecho, interpelados y pasibles, imputables, responsables, dotados de una identidad nombrable, y de un nombre propio. Un nombre propio nunca es puramente individual”. “Te volvés más social y más participativo. Momentos en los que por ahí antes te callabas la boca o no decías lo que pensabas, ¡ahora no! Te volvés más activo. Esto de salir de la inacción y de decir ‘yo me corro porque soy apolítico’. ¡No! Se trata de entender que ser apolítico también es hacer política, y también es pararte desde un cierto punto y dejar que otro haga la política que uno no quiere hacer. A mí me sacó un poco de esto, de mi juventud de los 90 en donde había un desinterés político impresionante y lo tapamos con consumismo. Bueno, lo tapamos con consumismo, pero así me fue después, fue darme cuenta de que no me satisfacía ese sistema, de que no me funcionaba para nada. La falta de interés, el correrme de los problemas para no hacerlos propios, y de repente te das cuenta de que eso lo terminaste llevando a tu vida también. No te podés estar corriendo todo el tiempo, hay que hacerse cargo” (entrevista a estudiante).

Inventar una escuela no es una tarea sencilla. Estas experiencias muestran que dar lugar a la invención, trastocar lo instituido para imaginar otras realidades, otras condiciones de existencia, no es algo que encontremos en manuales, sino un camino que se traza con-entre-otros desde la experimentación singular –colectiva y subjetiva– de otras condiciones. Sin duda, la apuesta del colectivo de docentes a comprender sus prácticas desde la situación particular que cada clase plantea da

indicios de un camino que se hace al andar. Los docentes saben que no basta con enunciar las divergencias con la escuela tradicional, ni suponen que el solo despliegue de otras prácticas educativas garantiza otras modalidades de experiencias de sí en cada quien, ni en todos por igual. Las distintas y difíciles realidades económicas, laborales, familiares y sociales de la mayoría de los estudiantes atraviesan el espacio del bachillerato y son contempladas para configurar específicos dispositivos e instancias pedagógicas que se ofrecen desde la escuela. También las heterogéneas y complejas trayectorias escolares con que llegan los estudiantes serán centrales a las reflexiones y acciones que producen. Un docente refería “antes que nada nos importa que estén”, para situar que en el inicio lo más importante es que permanezcan en el espacio. Sólo garantizando la permanencia se crearían condiciones para la futura apropiación del proceso educativo.

El bachillerato constituye de esta manera un campo de experiencia para los estudiantes y los docentes donde se despliegan aprendizajes y afectaciones que establecen diversas solidaridades y compañerismos. La persistencia en generar condiciones inclusivas desde distintos dispositivos permite que tenga lugar la producción de lazos sociales que restituyen la confianza en cada quien y en la producción singular de lo colectivo.

Bibliografía

Baquero, R. (2003): *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles educativos*. México, Universidad Autónoma de México.

Cabrera, C. (2010): “Experiencias educativas en fábricas y empresas recuperadas: reivindicaciones e invenciones”. *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos “Movimientos sociales, procesos políticos y conflicto social: escenarios de disputa”*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Cabrera, C. (2011): “Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en fábricas recuperadas: de la estigmatización individual a la potencia colectiva”. *Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.

Elisalde, R. y M. Ampudia, comp. (2008): *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Buenos Libros.

Derrida, J. (2006): *La hospitalidad*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Fernández, A.M. y colaboradores (1999): *Instituciones estalladas*. Buenos Aires, Eudeba.

Fernández A.M. y C. Cabrera (2012): *El campo de la experiencia autogestiva: Las fábricas recuperadas en la Argentina. Sujeto, Subjetividad y Cultura*. Santiago de Chile, Escuela de Psicología de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS).

Kaplan, C. (2005): “Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy? En Krichesky, comp. *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires, Noveduc.

Acompañar e intervenir, despatologizar y descriminalizar: operaciones inherentes a la educación

Sandra Alegre

Docente de la Facultad
de Psicología,
UBA
Falta email

Antes de comenzar, una primera cuestión que debo aclarar es que adhiero a la idea de que sujeto e institución son dos términos que hay que pensar juntos, no se oponen sino que se complementan.¹ ¿Qué quiere decir esto? Que cada vez que use la palabra “sujeto” o “subjetividad” no me estoy refiriendo a la individualidad, a un cuerpo biológico separado del resto, sino a que el sujeto está asociado, sujetado, a algo. Está en relación con otra cosa que no es ni más ni menos que los otros sujetos con los cuales se da la interacción humana. Sólo se es sujeto en relación a otro: eso es lo que me permite saber quién soy, y que hay otro semejante que me devuelve algo con la mirada, con el cual pensamos juntos, hacemos juntos, construimos juntos esto que llamamos humanidad. Y la otra cuestión que nos define como sujetos es que esa relación con los otros siempre es en el marco de una organización más grande que las personas: por ejemplo, las instituciones. No hay instituciones sin sujetos y no hay sujetos sin instituciones: son las que habilitan ciertas formas de comportamientos y configuran tiempos, espacios, tareas, modos disponibles de ser, de estar, de pensar, de decir, de hacer o de sentir.

Los que hemos trabajado en políticas educativas nos hacemos una pregunta: ¿cómo hacer que todas las personas puedan acceder a las herramientas culturales necesarias para formar parte de la sociedad? Eso es lo que dirime el acceso al saber, que es un acceso al poder. Hay una responsabilidad del Estado a través de las instituciones, particularmente de las educativas, que tienen la responsabilidad de poner a disposición de los sujetos conocimientos, objetos culturales, tareas, herramientas, metodologías, estrategias, para que luego las personas puedan elegir y

disponer de lo mismo que las demás. La educación es un acto político, en el sentido que distribuye posiciones de saber y de poder: quiénes acceden, quiénes no acceden, de qué manera acceden, si forman parte de la gente que puede o no decidir. Siempre la educación tiene que ir en contra de la desigualdad, esto no tiene partido político. Lo que sí lo tiene es la intención de ir en búsqueda de que todas las personas accedan a conocimientos socialmente válidos, aquellos que la sociedad determina que es importante transmitir, observar, discutir, transformar. Todo sujeto de la educación tiene que acceder a la oportunidad de decidir cuál es la historia que está viviendo, por eso es importante que la educación se actualice en función de los tiempos históricos y la cultura de cada tiempo.

¿Cómo hacemos para vivir juntos? En esta pregunta se incluyen objetivos y reglas de juego para estar bien los unos con los otros, y así poder hacer algo entre nosotros. Eso es lo que armoniza la convivencia. La organización de la naturaleza no es algo natural: la convivencia no es del orden biológico, sino del orden cultural. Lo que está permitido y lo que no está permitido para cada sociedad tiene que ver con lo que nos organiza como colectivo social. Cuando ese colectivo está en crisis y se ve de algún modo amenazado, cada uno empieza a sospechar del de al lado, y cuando uno tiene miedo la operación más sencilla es recluirse en uno mismo o en lo más cercano, lo más conocido, lo más parecido, lo que significa menos desafío. Y el otro tiene la culpa de todo lo que me pasa.

Cuando esto pasa en educación es trágico, porque el rol de un educador en una institución educativa es albergar a los sujetos para que justamente accedan a ciertas oportunidades. Si en lugar de albergarlos desconfío, porque no saben lo que tienen que saber, porque no dicen lo que tienen que decir, porque no vienen a lo que espero que vengan, porque son extranjeros. No sé qué hacer con ese otro que se me presenta

1. Fragmento de la exposición realizada en el marco de la actividad organizada por las cátedras de Trabajo Social IV e Investigación II de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Moreno.



amenazante, y así ocurren dos operaciones que reflejan una tendencia que generalmente viene de la mano del Neoliberalismo: patologizar lo que se presenta como distinto o inesperado, o criminalizar. Corro así el riesgo de ver a mis alumnos, incluso a mis compañeros, no como a alguien que tiene un problema o que está atravesando una situación difícil cuando tiene una conducta extraña, sino como a alguien a quien hay que diagnosticar y derivar a Salud para que lo traten porque está loquito, o incluso a la policía. Educar supone albergar al otro, a ese otro que no tiene por qué ser igual a mí. Puede expresarse diferente, vivir otra cultura, tener una vida distinta o una trayectoria que lo hace hablar o comportarse de modos que pueden ser extraños para mí. ¿Qué hace el educador con eso? La confianza es una condición de partida. Para que la institución pueda poner sus reglas de juego no debe pasar por arriba de los sujetos, si no la institución se reduce a paredes, horarios y cronogramas. Para que la institución educativa tenga vida necesita de personas que tienen que poder ser miradas, consideradas, habladas... tienen que ser interlocutores válidos. Es bastante sencillo hacer eso cuando decimos: “este sí, este sí, este sí, este no, este no, este no, este no”. Si elegimos a los que van a estar adentro esa operación es bastante sencilla, pero la operación que queremos es la que pueda preservar la diversidad y que al mismo tiempo facilite una tarea común. Ese es el desafío principal de nuestro tiempo, porque requiere, sobre todo para los docentes más viejitos, volver a pensar un montón de cosas. Muchos de nosotros cuando fuimos a la escuela vivimos la institución homogeneizadora en la que teníamos que ser todos iguales, aprender todos al mismo tiempo, de la misma manera, para poder quedarnos en la escuela y aprender. Esa escuela tuvo muy buenos resultados y otros no. Hoy esto está siendo interpelado y lo que estamos pensando es nuestro tiempo es cómo hacer para que la escuela pueda tener una buena convivencia, un proyecto común y que todas las personas puedan estar sin la necesidad de ser idénticas, que se le pueda dar una oportunidad al que aprende a destiempo, más corto o más largo, al que no viene de una buena experiencia y reacciona un poco difícil al comienzo. ¿Cómo hace el educador para actuar en una situación nueva en la que no fue formado? ¿Y qué condiciones ofrece la escuela para la enseñanza y el aprendizaje?

Esto nos lleva al interrogante acerca de cuáles son las condiciones en las que los sujetos reaccionan, tratan de aprender y tratan de enseñar. No solamente los alumnos, ni los docentes, ni los directivos, sino la relación

entre todos ellos, entre el personal de la escuela y la comunidad. ¿Qué es lo que los reúne? ¿Qué es lo que los vincula? Nunca es solamente qué carácter tiene cada uno, ni qué historia tiene, ni cuál es su vivencia. Eso es lo particular. Lo que nos vincula es lo que está entre nosotros en una institución. ¿Cómo se usa el tiempo? ¿Cómo se usa el espacio? ¿Qué pasa con las normas que están escritas y que efectivamente forman parte de las decisiones? ¿Qué es lo que todos los alumnos saben que no deben hacer y hacen igual? ¿Qué ocurre con los proyectos que una institución tiene? ¿Los comparte con los alumnos o no los comparte? ¿Qué idea de buena escuela está teniendo la gente? Para algunas personas una buena escuela es la que enseña muchos contenidos y muy difíciles. Si no están en una escuela así sienten una frustración y un malestar que no se dice pero se actúa con pequeñas frases o gestos violentos que no son los que luego cuentan los medios, y sí cuentan sobre la reacción del alumno que de repente rompió un vidrio, porque son todos salvajes. Entre una cosa y la otra hay mucho de lo que no está dicho, que necesitamos comprender y reponer, no para culpabilizar sino que para poder ver cuáles son los resortes que mueven determinadas reacciones.

La responsabilidad de acompañar e intervenir

Hay un trabajo que hacemos quienes ejercemos el Trabajo Social: nos llaman porque hay un problema, como si fuéramos bomberos. Cuando ocurren estos problemas, aun cuando se trate de situaciones particulares de niños o adolescentes, hay un trabajo institucional que hacer. Por ejemplo: los abusos muchas veces ocurren en el ámbito intrafamiliar, no suceden mayoritariamente en la escuela, aunque también allí ocurren. Sin embargo, eso no lo convierte en un problema individual, y cómo se trabaja tiene que ver con las posibilidades de cada institución de fortalecerse y poder acompañar a los sujetos que atraviesan una situación traumática. Las escuelas que no hacen esto niegan el problema, argumentando que “es un problema de la casa y lo tiene que arreglar el trabajador social, o el psicólogo, no es un problema de la escuela”. Nuestro trabajo es ayudar a las instituciones a que puedan ver la vulneración de derechos como algo que les compete, es ayudar a reconocer

otras claves más allá de lo que nos dicen y reconstruir la situación que nos cuentan. Cuando nos dicen “este pibe no aprende porque no come”, o “este pibe no puede prestar atención porque en la casa pasa tal cosa”, nuestro trabajo es por supuesto que se restituyan los derechos que le corresponden, pero cuando está mediando la institución educativa nuestro trabajo no empieza ni termina ahí, tenemos que tratar, desde una posición diferenciada, de acompañar a docentes, directivos, preceptores, al personal completo de la escuela y todos los que acompañan la vida escolar a que se hagan solidarios de la comprensión del otro en ese proceso. ¿Qué ocurre si no? Muchos pibes que ya tienen sus derechos vulnerados sufren en la escuela una doble o triple vulneración: por ejemplo, si me planteo “¿para qué le voy a enseñar si su cabeza está en otra cosa porque tiene muchos problemas?”, además de los problemas que ya tiene se agrega el de que no le estoy enseñando. Para resolver esto el Estado debe articular con las instituciones, porque el derecho no es una cuestión individual: la promoción, la protección y la restitución de derechos es un tema de trabajo social.

Una investigación realizada por Ana Toscano y Jélica Molina sobre el malestar docente muestran que éste se debe muchas veces a la violencia, pero también muchos de los docentes entrevistados afirman que su malestar se debe a la apatía y al desinterés de los estudiantes: “estos chicos son apáticos, con ellos ya no se sabe cómo trabajar”; “dentro de la sala de clases no existe la curiosidad ni el interés, vienen por la beca”; “son alumnos que casi vegetan en las aulas, vencidos de entrada, sin interés por saber, conocer, descubrir, explorar”; “no trabajan en la tarea propuesta, no participan, no se esfuerzan lo suficiente, quieren todo fácil, no les importan los contenidos, no respetan reglas ni valores”. ¿Qué reconoce uno de la condición del otro y cómo adecua lo que va a hacer en función de esa condición para la enseñanza y el aprendizaje? Si no estoy dispuesta a hacer ni una lectura del otro, ni a ajustar lo que voy a hacer, seguramente habrá una distancia insalvable que se expresa en esa investigación: al otro no le interesa lo que hago, como si yo no tuviera que transformar algo, o no tuviera que interrogarme sobre el otro, sobre su supuesto desinterés.

Pensar la autoridad pedagógica hoy supone asumir la asimetría de responsabilidades. El alumno no es un par en la responsabilidad de la educación. Es un par como persona, pero si soy docente tengo una

responsabilidad mayor que el estudiante en el proceso de enseñanza. Si estoy viendo apatía, tengo la obligación de buscar la forma de que se transforme en un saber. Me puede salir bien o mal, pero tengo la obligación de buscar. Si un estudiante agrede, tengo la obligación de no agredir porque estoy enseñando. Cuando hay violencia hay algo que no se está trabajando bien. Ante la violencia siempre hay que intervenir. No me refiero necesariamente a una agresión física: si alguien se violenta con otra persona en lo que le dice, es más grave si el que lo está haciendo es un educador.

Una rasgo que caracteriza las expresiones transcritas de la investigación arriba citada es que suelen contener juicios de valor que dejan al otro en estado de sustancia, como si toda la persona fuera así: “es violento”, “es desinteresado”, etcétera. Se convierte en una identidad, no en un estar momentáneo: por ejemplo, “tuviste un mal día”, sino “sos malo”, “sos desagradable”, “sos desatento”. La manera que tienen de defenderse muchos pibes es tomar esa identidad y transformarla en un valor: “soy el malo”, “soy el que contesta”. Si una persona no es reconocida desde un buen lugar puede buscar ser reconocida desde un mal lugar. Todos los seres humanos queremos ser queridos, pero si no somos queridos por lo menos queremos ser reconocidos, y a veces no importa cómo. Si esa identidad es negativa, genera una contradicción y una confrontación internas muy difíciles de trabajar y desarmar. Los pibes distinguen perfecto cuando la autoridad marca los límites, la clave es encontrar formas de hacerlo para que se queden teniendo un vínculo que no sea expulsivo. Se puede ser expulsivo hasta con una sonrisa, porque si no me ocupo del otro también estoy siendo expulsivo. A veces es mejor una buena pelea que la nada.

En mi experiencia como docente también tuve que buscar formas alternativas, como darle clases a un nene debajo del escritorio durante un mes y medio. Como tenía por costumbre leer los informes técnicos profesionales en Mayo, cuando ya había experimentado con cada grupo, y así evitar que me predispongan mal, cuando leí los suyos me sorprendí por la cantidad de indicaciones lapidarias hacia ese nene. El informe es una herramienta valiosa, pero si está mal hecho es un puñal clavado en la espalda. Nuestra responsabilidad profesional tiene que ver con lo que decimos, y sobre todo con lo que escribimos, ya que eso le arma al otro una identidad, y muchas veces las personas intervienen

sin siquiera mirar a los chicos, a los grupos, a los docentes o a los padres. Estos juicios que al otro lo dejan etiquetado, categorizado, lo convierten en un objeto.

Si no miramos todas las cuestiones y nada más miramos al individuo, lo que puede o no puede, lo que le da el coeficiente intelectual, opera un doble reduccionismo. Primero reducimos todas las variables contextuales: tiempos, espacios, modos de hacer, tareas, contenidos, formas de enseñar contenidos... nos olvidamos de todo eso y decimos “este puede, este no puede”, “este pasa, este no pasa”, como si toda la responsabilidad fuese del sujeto individual. El segundo reduccionismo es cuando pensamos que un sujeto aprende sólo por su capacidad mental. Las personas somos mucho más que lo que hacen nuestras mentes: tenemos percepciones, sentimientos, experiencias de vida, relaciones, formas de reaccionar. Con un docente aprendemos más que con otro, aunque tengamos la misma cabeza, porque tiene relación con otras cosas, no sólo con lo que incorporamos mentalmente, sino con la predisposición, el deseo, el interés, la voluntad, y con muchas otras cosas que exceden las capacidades mentales.

En cualquier forma de convivencia en las instituciones va a haber conflictos, porque aunque nos lleváramos bárbaro siempre habría desacuerdos. Hay que distinguir conflicto de violencia: la violencia es el estallido de un conflicto que no está encontrando un canal de expresión. Si veo un grupo donde hay frecuentes conflictos, o que tiene tendencia a protestar y al que no se le brinda un canal institucional, probablemente eso estalle en violencia. Por eso decimos que cuando nos llaman por un problema no son los datos ni los hechos lo que cuenta. Nuestra pregunta como profesionales no pasa por los datos en sí, sino por lo que construimos a partir de ellos. No actúo sobre el dato, sino sobre lo que construyo como problema.

“Intervenir es venir-entre, crear un espacio”. Intervenir interroga lo cotidiano, y generalmente el problema está en lo que pensamos en lo cotidiano. Si no me hago preguntas no puedo actuar, no puedo intervenir. Por eso intervenir se vincula con acompañar, no es ir a decirle al otro lo que tiene que hacer. Hay que tratar de desarmar esa imagen que muchas veces tienen las escuelas del trabajo social: “vení a decirme lo que tengo que hacer”, “solucioname el problema”, y si no lo solucionás sos un

inútil. Lo primero que dice la escuela es: “vino el equipo y no me ayudó”. ¿Qué es resolver el problema? Para poder acompañar, lo primero que hay que pensar es que cuando una entra en una situación la tiene que conocer: conocer es explorar, “espacio de ensayo”, es lo que hacemos los actores con las obras. Las obras de teatro son un enigma, hay que tratar de entender qué es lo que pasa con los personajes. Cuando uno entra en la escuela es parecido, hay que tratar de entender qué les pasa a aquellas personas que hablan y actúan. La gente de las escuelas tiene una particularidad que es que están todo el tiempo tomando decisiones: maestros, profesores, directivos, tienen la papa caliente todo el tiempo. Eso hay que entenderlo, porque es un tipo de exigencia especial: “se están peleando los chicos”, “está viniendo la madre a decirte no sé qué”. Eso exige asumir una posición y tomar una decisión.

Necesariamente nuestro trabajo exige pensar con otros, discutir lo que pensábamos antes y reconceptualizar. También tiene que ver con un espacio de autoridad de los sujetos y las instituciones: abrir la palabra. Generalmente, cuando hay un problema muy álgido, los que hablan son muy poquitos, entonces lo primero que una intervención entendida como acompañamiento tiene que hacer es buscar y abrir el juego de la palabra. La autoridad también tiene relación con la pertinencia, porque uno no viene con el “manual del trabajador social” y dice “acá hago esto”. Sino que hay que leer la situación, y eso me va a habilitar a decir las cosas, a hacer algunas cosas y no otras, con quién hablo primero, con quién después, a quién le hablo aparte, por dónde entro y pienso, qué cosa todavía no toco porque requiere más tiempo. La pertinencia es una relación, tiene que ver con qué te autoriza a decir o hacer cierta cosa: lo que te autoriza es la comprensión de la situación. Hay situaciones que no te habilitan a participar de la misma manera que otras. El saber solamente no te autoriza a intervenir sobre un problema. Y necesariamente acompañar tiene que ver con crear un espacio de transformación política y pedagógica de condiciones de desigualdad y de opresión que producen sufrimiento.



Prácticas docentes reflexionadas

Una propuesta que puede intervenir sobre el malestar docente

Sandra Edith Simon

Graduada del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Secundaria,
UNM
los4horneros@gmail.com

Hay en Youtube un video de apenas 30 segundos donde se observa la salida de la escuela de un grupo de estudiantes luego de tocado el timbre. Todos corren emocionados por lo que viene, aliviados por lo que dejan, gritando con los brazos en alto. Luego –al revés de lo que sucede con los relámpagos, que primero se los ve y llega más tarde el sonido– se escuchan otros gritos, a los que siguen los docentes de aquellos niños, que salen también aliviados por lo que dejan, con los brazos abiertos por lo que encontrarán afuera. Estas breves imágenes en movimiento, con los sonidos que las acompañan, provocan sin duda sonrisas y hasta alguna carcajada. No es una situación extraña. Allí podemos vernos haciendo algo que no nos atreveríamos en nuestras vidas cotidianas, o en nuestras cotidianas salidas después de una jornada de trabajo, y nos reímos de nosotros, de la realidad que allí se expresa y que se nos presenta como un espejo. En nuestros grupos de Whatsapp por donde circula el video, con cierta confianza de sabernos entendidos por nuestros compañeros y compañeras, aparecen los comentarios... en una primera instancia catárticos, hasta que una de nosotras pregunta: ¿de qué nos estamos riendo?

comunidad que sufre la misma desidia. Quiero sin embargo extenderme en lo que nos compete como trabajadores responsables, como docentes. Son nuestra responsabilidad los aprendizajes de nuestros estudiantes, ya que de nada sirve enseñar lo que no aprenden, así como también es nuestra responsabilidad la transformación de nuestra práctica educativa cotidiana. Tal como sostiene Dubet, no hay que esperar la revolución mundial para mejorar el sistema escolar.

Identifico tres factores dentro de nuestra responsabilidad como educadores: a) constatar continuamente la diferencia que existe entre el grupo esperado y el que realmente se presenta a nosotros: a quiénes enseñamos; b) obedecer, siempre siguiendo las reglas, los estatutos y los contenidos disciplinares, enseñando a los estudiantes la misma obediencia: qué enseñamos; c) cuando pretendemos educar a todos vigilando, custodiando y controlando que cumplan con sus obligaciones y estudien: cómo enseñamos.

Malestar

El malestar docente es una constante en las aulas de todas las escuelas de muchas partes del mundo. Podemos atribuírselo fácilmente a los magros salarios, a la consecuente recarga horaria de trabajo, a la falta de descanso y de producciones creativas, a las pésimas condiciones edilicias de muchas escuelas en las que trabajamos: aulas sin picaporte, ventanas sin vidrios, paredes electrificadas, limpieza deficiente... y la lista puede seguir. No me voy a detener en estas raíces, lo que mejor podemos hacer para enfrentarlas es realizar acciones gremiales junto a la

A quiénes enseñamos

Es muy común escuchar en las salas de profesores, en los pasillos y en las conversaciones informales, enunciados tales como “estos pibes llegan a la secundaria (o a tal o cual año de ella) sin saber nada”, “no entiendo cómo están en (tal o cual año) si no pueden leer de corrido”, “cómo llegaron si no pueden multiplicar o dividir”, “estos chicos no saben nada” o “están muy atrasados”. Estos enunciados generan subestimación, y algunos estudiantes quedan convencidos de que “no saben nada”. Incluso luego de rendir bien un examen no visualizan cómo han podido desarrollar sus propias estrategias o reelaborar lo aprendido



para resolver la situación, adjudicando a la ayuda del docente el hecho de haber aprobado. Muchos estudiantes pueden pasar así por todo el sistema educativo creyendo que no son capaces de aprender, de resolver, que nunca están a la altura de lo solicitado, y en definitiva que son ellos los culpables de su fracaso. Mientras tanto entre los docentes se va configurando un relato compartido en el que se fundan prácticas que tal vez entran en contradicción con lo que añoramos de la educación, pero que son muy fuertes, tocan un nervio muy sensible no sólo en nosotros, sino en la sociedad en su conjunto.

Los docentes quedamos así conectados a la nostalgia de la escuela de antes, la calidad educativa idealizada y unas prácticas que hoy no se pueden sostener. Se habla de la escuela de antes sin precisar exactamente cuándo fue ese antes, pero que responde a otro dicho popular: todo tiempo pasado fue mejor. Se añora el orden, los pupitres alineados, los estudiantes bien peinados y prolijos con sus guardapolvos blancos, sentados erguidos leyendo o escuchando atentamente al docente que habla. Parece ser la imagen de la clase ideal de muchos de nosotros cuando se habla de esa escuela. Gabriela Diker nos dice que esa añoranza no nos permite a los pedagogos –ni a los docentes– pensar mucho.

Qué enseñamos

Es importante visibilizar nuestras concepciones, nuestros enunciados, ya que funcionan como hipótesis de acción. Por lo tanto, así como se puede enseñar a compartir, a colaborar, a reflexionar, también se puede enseñar a repetir, a obedecer, a sentirse incompetente. La autoridad emanada de la obediencia, debida al mayor o a la persona de mayor jerarquía, se basa en el temor al castigo y produce obediencia. La educación y las instituciones en general se manejan desde este paradigma, porque todo está basado en un tipo de autoridad en la que habita la justicia, lo correcto y la verdad. En esta clave entonces no es posible cuestionarla, ya que ella es por sí justa, correcta o tiene la verdad. Cuando escuchamos en la sala de profesores “yo tengo que dar este contenido sí o sí porque después lo necesita la instancia siguiente”, por ejemplo, se nota la presión sobre lo que se debe hacer, provocando hastío en ellos mismos y los estudiantes,

Una experiencia, una propuesta

o echando la culpa del fracaso al año o el nivel anterior, a las familias o a la falta de interés. Obedecemos y pedimos obediencia a los estudiantes desde una autoridad que ya no poseemos.

Al renunciar al pensamiento, a la reflexión, al propio juicio, estamos negando nuestra humanidad: cuando dejamos de pensar negamos nuestra responsabilidad sobre las consecuencias de lo que hacemos, tanto como los motivos de nuestra acción. Al escudarnos en las órdenes que recibimos, ya sean directas o indirectas, hacemos de la obediencia una virtud moral inquebrantable. Cuando renunciamos a nuestra responsabilidad rompemos nuestra relación con los otros, con el mundo, con nosotros mismos: renunciamos a nuestra humanidad.

Cómo enseñamos

Cómo ensino viene de la mano de qué ensino. Si enseñamos obediencia, recurrimos necesariamente a métodos coercitivos y no estimulantes para obtenerla, pero además contradictorios. La escuela en algún punto funciona como una cárcel. Las puertas de las aulas no se cierran con candado, pero se penaliza a los estudiantes que no se quedan en ella, hasta se ha sugerido colocar el escritorio en la puerta del aula para evitar que salgan. ¿No es asombrosa la semejanza entre las palabras aula y jaula? El malestar causado por la situación de encierro es vivida por estudiantes y docentes. Estas concepciones y relatos en nuestra estructura y concepción sobre la educación pueden provocar grandes problemas en nuestra salud.

Propongo explorar sobre nuevas posturas, redefiniendo los roles dentro de la institución, redefiniendo la institución escuela, atreviéndonos a pensar, proyectar, dialogar y construir otras prácticas, evaluarlas, reflexionar sobre ellas, repensarlas y producir nuevos conocimientos que emanen de allí. El bienestar nacido de la creatividad, de la libertad y de la responsabilidad plenas será nuestra recompensa.

Voy a referirme a mi experiencia personal. En el año 2009 se implementó la AUH, política que dio alivio a muchos hogares y que devolvió a la escuela estudiantes que ya no estaban en ella, desde una política claramente inclusiva. Sin embargo, para que exista una plena inclusión, para que los jóvenes se incorporen al sistema educativo que los había expulsado, no son suficientes las políticas de estímulo a la asistencia mediante transferencias o *netbook*, que por supuesto son igualadoras de condiciones. Las cuestiones económicas son absolutamente determinantes. Sin una equiparación en las condiciones necesarias para una igualdad real (Terigi, 2005) no hay posibilidad de inclusión, a pesar de la igualdad de oportunidades. En este sentido, dichas políticas fueron y son absolutamente necesarias. Pero no suficientes. Para que exista inclusión, es necesario preguntarse sobre la exclusión. El fracaso escolar devenido en exclusión tiene razones endógenas del sistema educativo, y una de ellas se transparenta en el video que describí al principio. Por supuesto que hay excepciones, grandes y grandiosas excepciones. Existen escuelas en las que los chicos prefieren estar y docentes que no desean irse corriendo. Vuelvo a mi historia personal: allá por el año 2010 un número importante de chicos que habían sido expulsados del sistema volvieron con el estímulo de la AUH. Pero no tuvimos la posibilidad en muchas instituciones de repensar nuestra tarea. No se dio lugar a los que deseábamos enseñar a todos y que proponíamos alternativas de abordaje, tales como trabajar en parejas pedagógicas o destinar parte del tiempo áulico a la reflexión colectiva periódica para evaluar y redirigir nuestras acciones. Frente al problema de que los jóvenes no querían estar dentro del aula, tuvimos como respuesta “pongan el escritorio junto a la puerta”. Entiendo entonces a chicos y docentes que corran así cuando toca el timbre de la salida de clases. ¿Quién no?

En mi caso, la consecuencia fueron más de cinco años en que estuve con un cambio de funciones provocado por el estallido que estas contradicciones provocaron en mí. En ese lapso realicé el ciclo de licenciatura del cual soy graduada. Allí tuve la posibilidad de leer, reflexionar y coordinar proyectos interdisciplinarios. Pero este impasse no lo aproveché en soledad. En otra escuela, una de esas en las que los papeles y los contenidos no están por encima de los estudiantes, con un grupo de compa-

ñeras y compañeros realizamos talleres interdisciplinarios que irrumpían en la rutina escolar. Talleres pensados como proyectos que, como dice Duschatzki, a diferencia de los contenidos normativos no vienen de afuera, surgen de deseos e intereses compartidos por algún grupo e implican imaginar, proyectar, diseñar y prever los recursos. Surgen de una necesidad, de un deseo, y tienen por objetivo producir algo nuevo en términos materiales o simbólicos. Dejamos de pensar en el grupo ideal y nos concentramos en los grupos que teníamos, dejamos de obedecer y de exigir obediencia para indagar juntos y creativamente, dejamos de vigilar y castigar para entusiasmar y colaborar. Nos propusimos acercarnos de otra manera, con un diálogo más horizontal y democrático, priorizando el vínculo no sólo con los estudiantes sino también entre nosotros. De ese vínculo surgieron las preocupaciones, los núcleos problemáticos que dispararon la búsqueda de aprendizajes. Nuestro desafío consistió en lograr aprender juntos contenidos no disciplinares sino aplicados, contextuados, situados y abordados interdisciplinariamente desde un proyecto que armamos juntos. Provocamos un tipo de aprendizaje colaborativo en donde cada uno fue tomando el compromiso acorde a sus capacidades e inquietudes con un diseño flexible.

Pero no sólo proyectamos y realizamos talleres, sino que nos permitimos espacios de reflexión. Cuando la práctica por la fuerza del tiempo se vuelve repetitiva y rutinaria, el conocimiento en la acción se hace cada vez más tácito, inconsciente y mecánico (Pérez Gómez, 2000), y el profesional corre el riesgo de reproducir automáticamente su aparente competencia práctica y perder valiosas y necesarias oportunidades de aprendizaje al reflexionar en y sobre la acción. Se empobrece su pensamiento y se hace rígida su intervención. A nosotros la reflexión nos implicó la inmersión consciente en el mundo de la experiencia, cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. Mientras, el proceso de reflexión en la acción estuvo lleno de intercambios, acciones y reacciones, en el fragor de interacciones más complejas. En este contraste con la realidad confirmamos algunos planteamientos previos y refutamos otros, corregimos, modelamos y depuramos sobre la marcha. Contamos con un grupo de trabajo flexible y abierto, siendo la reflexión en la acción un excelente instrumento de aprendizaje significativo y transformador de la práctica. El pensamiento reflexivo y la acción de reconstrucción (pedagogía crítica) que, por definición, implica la problematización, tanto de la

propia tarea de enseñar, como del contexto, la realizamos con una metodología específica denominada “sistematización de experiencias” (Jara Holliday, 2013). En esos espacios evaluábamos cómo habíamos percibido los talleres y observábamos la información recolectada de los estudiantes, en un primer nivel de análisis. Pero luego también nos atrevimos a reflexionar sobre tensiones y contradicciones, y cruzando nuestra experiencia con diferentes autores, como Pérez Gómez, Perrenoud, Duschatzki, Dubet y Diker, entre otros, produjimos conocimiento.

Esta manera de trabajar, en equipo, interdisciplinariamente, desde proyectos, desarmó la gramática escolar que, al estar internalizada, somete tanto a estudiantes como docentes a responder preguntas de otros, consumir conocimiento y obedecer evadiendo la responsabilidad de lo que estamos haciendo.

Teniendo, gracias a las políticas sociales, la ventaja de una mayor participación de estudiantes que antes quedaban fuera del sistema, no revisar nuestras prácticas es una necesidad. Mientras seguimos luchando por algunas reivindicaciones salariales y de condiciones de trabajo dignas, nos proponemos ir transformando nuestras prácticas con un doble objetivo: transformar el malestar en bienestar, tanto en docentes como en estudiantes, y garantizar un espacio de aprendizaje inspirado en dicho bienestar.

Esta experiencia, tan beneficiosa para quienes la atravesamos, fue produciendo una fractura dentro de los compañeros y las compañeras que desde afuera la consideraban como una “joda”, y mientras los estudiantes participantes comenzaron a discutir en diferentes ámbitos una educación de calidad. La disputa de sentido seguirá dándose en cada rincón de la escuela y de todas las escuelas que se planteen desafiar límites y cruzar fronteras. Mientras, las metodologías propuestas por el movimiento de educación popular, por la voz de Oscar Jara, por la sistematización de experiencias, pueden ser herramientas poderosas al ser apropiadas por los docentes que se involucran. Pero se necesitan más experiencias reflexionadas, muchas manos audaces dentro de instituciones con conducciones democráticas y osadas. Se necesitan políticas educativas que puedan considerar trabajo a esta manera de formación en la práctica y sobre la práctica. Porque es mucho trabajo. La producción de conocimiento a partir de la práctica, desde el compromiso de esos

docentes reflexivos, que se abren con buenas preguntas y no se cierran con respuestas pobres, volverá a la práctica de dichos docentes –y de otros– que involucrarán a más en una nueva instancia. De esta manera dialéctica (práctica-teoría-práctica) desde la cual se pueden instituir prácticas democráticas con multiplicidad de voces, es posible provocar la transformación de la educación y la construcción de autonomías necesarias para lograr el tan ansiado bienestar.



Bibliografía

Diker, G. (2011): *Congreso Internacional de Educación 2011*. San Luis, Ministerio de Educación.

Dubet, F. (2011): *Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela*. Buenos Aires, Propuesta Educativa.

Esposito, R. (2009): *Inmunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.

Garnier, L. (2013): “Estamos tratando de hacer una educación subversiva”. Diario *La Nación*, Buenos Aires, 28 de febrero.

Jara Holliday, O. (2013): *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Montevideo, UPPAL.

Pérez Gómez, Á. (2000): “La función y formación del pofesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En Gimeno Sacristán, *Comprender y Transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Terigi, F. (2005): “Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional”. En J.C. Tedesco, *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IIPE Unesco.

El pedagogo que se construye en el Ciclo de la LES (UNM)

Reflexiones desde la filosofía ellacuriana

Oscar Farías

Graduado del
Ciclo de Licenciatura
en Educación Secundaria,
UNM
osfartl@hotmail.com

Realidad, en-cargarse de la realidad y cambiar la realidad

Presento estas reflexiones desde una filosofía que abrevia en la producción de Xavier Zubiri e Ignacio Ellacuría.¹ Desde esta perspectiva ofrezco algunas conceptualizaciones donde abordo el tema en cuestión: a) en tanto saber de la totalidad, esta filosofía entiende la inteligencia con una triple significación: una contemplativa, como inteligencia teórica; otra referida a la dirección del mundo y de la vida, una inteligencia activa, transformadora, técnica; y, finalmente la filosofía como forma de la vida, respecto a una inteligencia histórica, situada (Ellacuría, 1991); b) esta tríada se realizará dependiendo de cada época (altura de los tiempos), de la persona (sujeto histórico) y según el *para qué* de la inteligencia y de la vida (la liberación); c) la filosofía en cuestión asume una función ideológica referida al trabajo crítico y creador, por lo cual no basta con un trabajo de divulgación y popularización de contenidos filosóficos, sino que se hace necesario construir un discurso que dé cuenta de la verdad de la realidad; d) en la perspectiva de Ignacio Ellacuría, la realidad histórica aparece como categoría medular de su pensamiento; dicha realidad, en tanto histórica, incluye todas las formas de la realidad: física, personal, social, etcétera; es el lugar donde todo lo que existe adquiere sentido; e) una tarea del filósofo será cargar y en-cargarse de esa realidad histórica; dice Mora (2004): “encargarse de la realidad quiere decir (...) comprender el paso de un momento noético, de intelección (...) a uno ético, de compromiso con el lugar que habitamos;

y de este ético (...) a otro práxico, que se vuelve momento constitutivo de acción. (...) Quiere decir, simplemente, hacer de la realidad una realidad humana; que responda a un principio de liberación y no a uno de opresión y de alienación; como, igualmente, tener en cuenta que la praxis histórica no es liberadora en sí misma, sino que debe obedecer a los signos de los tiempos, pues ningún modelo de liberación es válido para todo tiempo y lugar”; en-cargarse de la realidad es, entonces, “revertir la historia, subvertirla y lanzarla en otra dirección” (Ellacuría, 1989); e) el compromiso ético de esta filosofía no tiene que ver con establecer verdades inmutables, sino que se orienta a cambiar la realidad presente comprometiéndose con la realización plena de lo humano; precisamente la etimología de *ethos* en los textos griegos clásicos presenta una acepción equivalente a “vivienda”, “morada”, “lugar donde se habita”, y más antiguamente a “el horno de cocer el pan en la casa”, con lo que ética refiere a lo más íntimo, lo más propio, “aquello de donde se sale y adonde se vuelve”, “aquello de donde salen los propios actos, la fuente de tales actos” (Maliandi, 1991); es decir, *ethos* es el lugar donde vivimos y desarrollamos nuestras actividades, es el lugar que construimos y transformamos, donde superamos conflictos y proyectamos con otros; f) esta filosofía toma en consideración los aportes de otras ciencias para completar la mirada y la praxis sobre la realidad histórica. La perspectiva que ofrece esta filosofía histórica es, entonces, un privilegiado mirador práxico desde donde problematizo algunos aspectos de nuestra formación de licenciados en Educación Secundaria (LES).

1. Fragmento de la ponencia presentada en el XIV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales, “Formación, Política y Educación”, Córdoba, Agosto de 2016.

La formación del licenciado como pedagogo

El inicio de la escuela secundaria, finalizando el siglo XIX, estuvo marcado por una lógica selectiva tendiente a la formación de sectores medios y altos (Tenti Fanfani, 2007; Tiramonti, 2011), con un currículum enciclopedista, humanista y de formación general que preparaba para los estudios universitarios (Southwell, 2011) y que sostenía un proyecto político oligárquico agroexportador resguardado por el aparato de control militar. Paradójicamente, la educación tradicional trató de negar *lo político*. Siempre fue una gran negación, un significativo in-nombrable. De ahí que en los actos patrios tradicionales el discurso esperable fuera aquel que no contenía menciones a la realidad social, barrial, económica, etcétera. Además, se estructuró un formato tradicional de escuela secundaria caracterizado por la distribución de alumnos por edades, en cursos graduales, con una aprobación casi total de las materias para promover un año y con una rígida organización disciplinar del currículum (Grupo Viernes, 2008).

Por otra parte, el desafío de la formación de la LES es construir una formación académica capaz de afrontar la tarea de modificar esta *matriz* fundacional de la Escuela Secundaria a fin de generar “aprendizajes significativos” –lo que supone la discusión sobre la significatividad de la educación secundaria en el siglo XX–, posicionarse ante los desafíos de un mundo cambiante y dar cumplimiento a los tres objetivos de la Ley de Educación Nacional 26.206, que son preparar a los estudiantes para los estudios superiores, para el mundo del trabajo y para la ciudadanía. Esta formación le ofrece al estudiante, que es profesor del Nivel Medio –es decir que trabaja durante la mañana y la tarde en el escenario que problematiza en la cursada de la noche– asumirse como pedagogo a partir de tres configuraciones: garante de inclusión, integrador curricular y productor de conocimientos. Con la pretensión de reconocer la actualidad de nuestro nivel para hacernos cargo del mismo, es pertinente también reflexionar sobre su origen a fin de encontrar claves hermenéuticas que mejoren nuestra capacidad de proyectar nuestra tarea pedagógica.

El pedagogo como garante de inclusión: de la meritocracia al todxs en la escuela

La obligatoriedad de la escuela secundaria que norma la ley 26.206 evidenció por un lado la dureza de una institución pensada para las elites y no para las mayorías, y por otro la no disponibilidad para ser modificada significativamente. Actualmente, cuando ingresan aquellos que a finales del siglo XIX tenían el ingreso invalidado, se observa el choque cultural entre el capital de los “herederos” destinatarios tradicionales de la escuela media y el de los que no tienen herencia, los estudiantes pobres (de nuestro interior o de nuestros países limítrofes), pero que sí tiene un capital cultural, distinto, de origen (Bordieu, 1988) que habitualmente no es asumido por la escuela tradicional. Entra el joven a la escuela, pero no su cultura de origen ni su condición de vida. Desde luego que estas disputas por la inclusión no se dan sólo en la metafísica de las instituciones, sino en la cotidianeidad de la vida en las escuelas, en la diaria gramática escolar –ese entrecruzamiento de discursos y prácticas– donde algunos docentes y hasta algunos no docentes creen que la escuela no es para todos. Pareciera, siguiendo a Inés Dussel (2008), que existen patrones de funcionamiento institucional por los cuales algunos estudiantes aparecen como no merecedores de respeto, cordialidad o legitimidad para ocupar su lugar dentro de la escuela. En discursos, frases y tratos desconsiderados, en formas de evaluar y tomar exámenes, muchos actores educativos constituyen una verdadera agencia de exclusión. Por el contrario, se requiere atender el contexto donde enseñamos y aprendemos, sobre todo los contextos desfavorecidos, vulnerables, de pobreza y de indigencia. Negar la situación histórica de nuestra tarea es una forma de negar las diferencias de origen, de oportunidades, de posibilidades, etcétera, y creer que todo se resuelve en el esfuerzo. Cuando, por ejemplo, en varios de nuestros barrios pobres de Moreno que tienen dificultades de conectividad, tener computadora, señal de Internet y enviar trabajos utilizando *Google Drive* o *Dropbox*, que los estudiantes no aprendieron en ninguna materia, que son condiciones exclusivas y únicas para aprobar una materia, evidentemente se está haciendo una apuesta contraria a la inclusión. Los ejemplos cotidianos abundan.

Seguramente muchos –portadores de la palabra del neoliberalismo– creerán que la ley 26.206 hizo creer que la educación secundaria era para todxs. Dirán que la ley ilusionó, tal como se ejemplifica en la publicidad de la meritocracia. A la hora de realizar una educación para todos los que no estaban en el origen, aparecen los datos de repitencias, deserciones –con esta terminología que connota el abandono de algo propio: su ejército, su causa, sus compañeros...–, asistencias interrumpidas, materias pendientes al finalizar la cursada de Sexto Año, etcétera. El mandato social y normativo de inclusión se hace efectivo en la modificación de algunas instituciones que gestionan otras estrategias pedagógicas para que los que en otra escuela “fracasaron” ahora tengan otra oportunidad, para que las estudiantes (adolescentes y madres) puedan seguir cursando, los que sufren fobias, se autolesionan o presentan otras dificultades emocionales o de salud puedan ser contenidos, etcétera.

La formación del licenciado en Educación Secundaria apunta a disponer la subjetividad de este docente a pensar y buscar lo que la matriz fundacional ya definió y clausuró. Por eso, para constituirse como garante de la inclusión educativa, no basta con buscar, con cierta urgencia y desesperación, en la LES las herramientas para solucionar los problemas didácticos que aparecen en nuestras escuelas. Considero que se trata de afirmarnos sobre un decidido convencimiento profesional acerca de todos los niños y jóvenes en la escuela y sí, continuar el proceso de equipamiento profesional en vistas a los desafíos que nos toca afrontar.

El pedagogo como integrador curricular: de la burbuja al rizoma

La matriz curricular de origen en la Escuela Secundaria aparece como una organización rígida y fragmentada, con disciplinas autónomas, cerradas en sí mismas, tradicionalmente incomunicadas en el desarrollo de sus saberes. Como representaciones simbólicas de esta situación curricular y organizacional, consideramos tres símbolos: la puerta cerrada, el horario de las materias y la burbuja. En relación con la primera, habitualmente las puertas de las aulas están cerradas. Independientemente de las condiciones materiales (“afuera hay mucho ruido”, “están gritando mucho”,



etcétera) o climáticas (“entra mucho frío”), la puerta cerrada de cada aula es un símbolo potente que connota encierro, aislamiento, resistencia a “dejar entrar”, dominio exclusivo del docente, etcétera. El docente se conformó en su estructura profesional como un ser solitario, poco afecto a la mirada y aportes de otros, cerrado en sí mismo. Pocos saben lo que hace ahí dentro. La supervisión de un directivo suele irrumpir y desacomodar esa escena. Pero no es solo la incomodidad del que se siente fiscalizado, sino la incomodidad generada por un extranjero que entra para romper un orden original, primigenio, fundacional, que definía esencialmente la gramática escolar del aula.

Sobre el horario de las materias se puede afirmar que es otro referente simbólico de lo que la escuela es en tanto productora de desintegración. A dos horas de Matemáticas, le siguen dos de Historia y una de Práctica de Lenguaje. La poca crítica a este modo de organizar la escuela –no inculcando al docente que armó el horario, sino al gobierno central de la educación– habla de la identificación con este modo desarticulado de pensar el conocimiento. Emparentado con esto, el trabajo del docente como “profesor taxi” contribuye a la imagen de la fragmentación escolar.

La tercera metáfora suele recolectarse en las expresiones de algunos estudiantes ingresados recientemente a la UNM, cuando se refieren a su escuela secundaria: “viven en una burbuja”, dicen, aduciendo el encierro de las materias a la realidad, a “lo que pasa”, la poca apertura a lo social, etcétera.

Se hace necesario un nuevo posicionamiento institucional para favorecer procesos de integración curricular de saberes y prácticas diversas. Es decir, propender a una construcción institucional que favorezca el diálogo, el trabajo colaborativo, la concreción de acuerdos (EIS, 2010) y un gran consenso acerca de la tramitación del tiempo en la Escuela Secundaria. La integración permite la relación de conocimientos para explicar un problema y entenderlo como un todo, al modo que se presenta en la vida cotidiana y favorece la irrupción de problemáticas que transcurren al margen de lo que acontece en el aula. Por ejemplo, la conciencia para aprovechar el 3 de Junio como momento de reflexión acerca del “Ni una menos” ha suscitado, de parte de los estudiantes de nuestra escuela, algunos trabajos de integración curricular con la participación de varios docentes que vieron en la iniciativa de los jóvenes un campo fecundo para desarrollar diversos aprendizajes. En tal caso, es clave la

decisión del equipo directivo, a fin de reconocer en tales acciones, provisorias por un momento, posibles proyectos institucionales que modifican la rutina curricular de la institución y los rumbos que emprenden. Integrar saberes y prácticas implica: “construir nuevos sentidos, iniciar un replanteo al interior de las instituciones, definir acuerdos y criterios pedagógicos en torno al proyecto institucional y curricular, y comenzar a revisar el modelo pedagógico y con él, los procesos de enseñanza y de aprendizajes que se vienen desarrollando para plantear otras formas de vincular y de implicar a los estudiantes con sus procesos de aprendizaje y con el conocimiento” (Espacio para la integración de saberes, Chubut).

Los principales objetivos de estos procesos de integración tienen que ver con: generar la participación de los estudiantes; favorecer su reflexión desde las relaciones conceptuales que logran construir; y construir espacios “puente” para resignificar lo producido. Esta integración que se lleva a cabo a partir de diversos formatos: ateneo, taller, seminario, proyecto, ciclo de debates, etcétera, constituye una decisión sobre la articulación de los saberes disciplinares, representada en la metáfora del rizoma, y sobre cómo transcurrirá el tiempo en nuestras horas de vida en la escuela.

El pedagogo como productor de conocimientos: del mal-estar al poder desear

Un elemento configurador de la subjetividad humana, ausente en la consideración de la escuela tradicional, es el deseo. En las antípodas del aburrimiento de un estudiante secundario no siempre está una situación conflictiva personal que lo atormenta, sino más bien un deseo que no logra articularse con la enseñanza que recibe. Cuestión ríspida de analizar entre muchos docentes que a fuerza de un narcisismo a toda prueba no lograrán admitir que, posiblemente, un o una joven se aburre de su clase. El deseo como realidad subjetiva de docentes y estudiantes pocas veces logra posicionarse en las instituciones como para motorizar proyectos, actividades o investigaciones.

El espacio institucional de la escuela tradicional con sus dispositivos de control no opera solamente sobre los cuerpos, sino también sobre los ánimos, las creencias, las creaciones y las imaginaciones (de estudiantes y docentes). No parecería el espacio natural para desear el saber, para desear saber, para desear deseos, dirían Hegel y Lacan.

La institución escolar nace para formar determinados ciudadanos bajo la forma de la disciplina. Una escena tradicional, cada vez más superada, ha sido la formación de *los alumnos* para salir al recreo, etcétera. La educación formaba filas, formaba cuadros (políticos), formaba ciudadanos. La escuela nació atendida por el disciplinamiento, el control, la formación, los ritmos de los desfiles militares, etcétera. Nace para hacer del esfuerzo el verificador de la reproducción cultural. “Si costó, se aprendió”. ¿No es posible pensar la escuela como cultura del deseo? ¿Es posible una institución escolar que a partir del deseo instituya otro modelo institucional? ¿Es posible atender los deseos para producir saberes? Esto no sentencia el fin de los esfuerzos, sino que los establece en otro lugar. “La letra con sangre entra”, dicen que decían los maestros de antaño. Toda una cosmovisión marcada por el sufrimiento: la institución matrimonial, la institución de la vida consagrada, la institución militar, la institución educativa... las instituciones de la modernidad pródigas en ideales y sacrificios, endebles como culturas deseantes.

Deleuze y Guattari (1972) afirman que se desea según ciertas coordenadas sociales y toda forma social se organiza según ciertas coordenadas deseantes. Afirman la articulación deseo y lo social, hasta decir: “sólo hay el deseo y lo social, y nada más”. Como ejemplo abordan el análisis que realizó Reich en *Psicología de masas del fascismo* (1933), donde plantea que lo que se debe explicar no es “cómo un pueblo puede llegar a ser engañado por un líder fascista, sino cómo un pueblo puede llegar a desear eso: las masas no han sido engañadas, desearon el fascismo”. Muchas escuelas suelen generar espacios de debate con los estudiantes en ocasión de las elecciones nacionales, legislativas o provinciales, se reproducen las propuestas de los candidatos, se las discute, etcétera. Son espacios valiosos. También se podría pensar espacios donde discutir otra dimensión de la práctica política que no es sólo el plano de las ideas. Existe una dimensión simbólica, configuradora de deseos, que no constituye aún un espacio de revisión y análisis pero que, ciertamente, es un ámbito decisivo en la elección política. ¿En qué medida los deseos

de los electores son aprovechados por los discursos y mensajes publicitarios de los candidatos? ¿Qué deseos se hilvanan con las propuestas políticas? ¿En qué medida se vota no sólo por ideas conscientes, sino por el accionar de deseos que no pasan por la conciencia? ¿Qué deseos de orden, de seguridad, de confort, de consumo, definen elecciones en tanto movilizan decisiones? ¿Cómo advertir que detrás de determinados deseos hay un proyecto político y económico? Para lo instituido el deseo siempre es perturbador y amenazante, porque es revolucionario. Pero es lo que posibilita instituir otros modelos, otras prácticas, otras dinámicas institucionales.

¿Cómo suscitar proyectos que den cuenta de los deseos de estudiantes y docentes? ¿Cómo instalar una cultura del deseo de saber que supere la cultura del sufrimiento por el saber? Son numerosos los proyectos que los estudiantes desarrollan en nuestras escuelas sostenidos a contraturno o en días sábado, esfuerzos por el deseo que ellos ponen en juego en tales proyectos. A modo de ejemplo, citamos el programa “Jóvenes y Memoria” de la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires. En ocasión de la celebración del Bicentenario, en una de nuestras escuelas realizamos un proyecto de investigación sobre seis barrios a los que pertenecen los estudiantes. La finalidad era visibilizar las diversas identidades barriales y la conflictividad social que presentan. La propuesta era que cada grupo con sus docentes consensuaran objetivos, actividades y producciones. Tenían que trabajar a partir de opiniones y deseos. En ese marco, fue notable la disímil actitud que manifestaron docentes y estudiantes. Por un lado, al inicio y al promediar el proyecto los docentes estaban desacomodados por participar de un proyecto de integración curricular y de desintegración de tiempos y horarios. Dos días a la semana, el Ciclo Básico se configuraba por barrios y no por edades; no existía Primer Año, sino el Barrio tal, y así sucesivamente. Las frases que se escuchaban de los docentes fueron tan ilustrativas que conformaron un insumo de trabajo para una reunión de profesores, una vez finalizado el proyecto. De los docentes se escuchaban frases tales como “esto es un caos institucional”, “¿pero cuál es el Norte?”, “¿cuando volvamos a las clases normales...!”, “¿cuál es el producto de todo esto?”, etcétera. Había quien se enojaba con un compañero docente y quien explotaba en llanto porque se había arrugado un material que cuidaba celosamente. “¡Adultos!”, diría Mafalda. Escenas que daban cuenta de

la sensación de desconcierto, de inseguridad y de incertidumbre que sufrieron por haber salido de lo conocido y avanzar construyendo un camino pedagógico junto con los estudiantes.

Un texto de Fernando Ulloa (2011a) describe con claridad un tipo de malestar que puede ser aplicado a varios docentes en el ejercicio de su rol. Desde *Malestar de la cultura* analiza un fenómeno: cuando el malestar se hace cultura, generando un efecto general de mortificación y apagamiento agrupados en tres signos: a) pérdida de coraje, hasta para pedir ayuda, “desaparición de la valentía”; b) pérdida de la lucidez, “merma de la inteligencia”, la persona no puede dar cuenta de su situación; y c) pérdida del contentamiento corporal, “falta de alegría”, “falta de fuerza”, “malhumor”. Lo primero a recuperar, dice Ulloa, es la alegría, en tanto favorece, junto con la amistad, el coraje y la lucidez intelectual (Ulloa, 2011a y 2011b). Ulloa continúa caracterizando ese síndrome y dice que tales sujetos no realizan transgresiones, posiblemente “alguna mezquina ventaja”. Están disminuidos en el accionar crítico, presentan una queja que no llega a ser protesta y espera que alguien acerque soluciones a sus problemas (Ulloa, 2011b).

Retomando la cuestión del proyecto realizado en el colegio, los estudiantes por su parte se mostraban entusiasmados y activos en las reuniones, armaban grupos de Whatsapp para estar comunicados con sus nuevos compañeros, que eran sus vecinos, y hasta en contraturno se comunicaban con el director para asegurar tareas del otro día o para recordarle algunas cuestiones. Durante la fiesta del Bicentenario, la investigación se socializó en diversos formatos donde los estudiantes produjeron videos, canciones de rap, instalaciones, lectura de relatos fantásticos en lugares ambientados por ellos mismos, etcétera. Por otro lado, otro grupo de Educación Superior deseó y realizó, bajo el pesimismo manifiesto de un docente que los guiaba, una obra de teatro acerca de la cuestión de género, el patriarcado y la diversidad sexual. Otro grupo se preparó con integrantes de Arte Callejero y armaron una murga. Otro grupo le dio el puntapié inicial a una radio escolar, que hace mucho deseábamos y comenzó a funcionar. Hubo así diversos grupos de estudiantes produciendo en diversos formatos y a puro deseo lo que pasaba en sus barrios. El deseo *se balanceó* con el esfuerzo y resultó en compromiso. En síntesis, hay otra forma diversa a la tradicional de

tramitar el saber en el Nivel Secundario. Se puede enseñar y aprender desde las coordenadas del deseo, la investigación y la producción de conocimientos.

El pedagogo como comunicador social ante la amenaza del poder económico: la subjetividad como capital

Considero la comunicación como “una práctica social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas”, como un proceso productor de conocimientos y como expresión de una actividad política (Uranga, 2011) donde los medios y las tecnologías de la información se constituyen en lugares de “socialización, dispositivos de identificación y proyección de pautas de comportamiento, estilos de vida y patrones de gustos” (Barbero, 1997). Desde el ámbito cultural, especialmente desde la cultura escolar, presenciamos el advenimiento de un nuevo sujeto, un nuevo *sensorium* (Benjamin) conformado con “nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, una nueva sensibilidad colectiva”. Se plantea a la escuela secundaria una triple tarea: a) asumir la nueva escena cultural que generan los medios y las tecnologías de la información; b) instaurar una nueva mirada crítica (política) sobre los discursos de los medios hegemónicos, entendidos como empresas formadoras de subjetividad; y c) propiciar el desarrollo de medios y tecnologías en el territorio de la escuela. En relación a la *primera* tarea, es pertinente que la escuela supere la concepción tecnocrática instrumental de los medios, que los convierte en herramientas ajenas a la actividad educativa y que los vuelve casi enemigos, por momentos competidores, de la práctica educativa. Martín Barbero (2010) sostiene que en este panorama cultural la escuela tiene que preguntarse qué significan y qué retos plantean los cambios en la comunicación; qué tipo de educación se requiere para este nuevo escenario comunicacional; y qué educación necesitamos para asumir la pluralidad y la heterogeneidad de textos, relatos y escrituras. Necesitamos integrar este desarrollo tecnológico productor de múltiples sentidos y posibilidades a la práctica de una escuela nacida con otra lógica (lineal, secuencial, unidireccional, uniforme).



Respecto de la *segunda* tarea, desde la comunicación se construyen tramas de sentidos, “claves de lecturas comunes, sentidos que configuran modos de entender y de entenderse, modos interpretativos” (Uranga, 2007) acerca de la realidad social y política. Precisamente, esto que llamamos “realidad” es la sumatoria de hechos-percepción-interpretación que los sujetos tienen de los mismos. También la educación entendida como práctica social implica la puesta en juego de procesos de significación y producción de sentido. Entonces, ¿cómo el pedagogo se conforma para resignificar sentidos y deconstruir significaciones? Por ejemplo, ¿qué significa para nosotros *sincerar*? ¿Qué significa para el gobierno nacional? ¿Por qué ese cambio de sentido? ¿Por qué la utilización de ese designado, de indiscutible eticidad, para justificar un discutible rumbo económico? ¿Qué es lo que, sinceramente, se *sinceró*? Tomando en cuenta que todo discurso es una configuración espacio temporal de sentido (Verón y Sigal, 1986), ¿qué nuevo posicionamiento pedagógico cultural del pedagogo puede favorecer una actitud crítica ante los discursos de los medios hegemónicos? A modo de ejemplo, ¿quién es el “vos” del “en todo estás vos”? ¿En qué está (en qué situación social o política) ese “vos” que no somos nosotros? ¿Qué hace que algunos sectores medios y bajos se identifiquen con las demandas y necesidades de sectores sociales privilegiados? ¿Qué discurso hace creer que seremos tan exitosos como ellos? Considerando que existimos en el entramado de un universo simbólico,² la formación pedagógica tiene

que propiciar la indagación sobre nuestras prácticas como sociedad. ¿Por qué algunos sectores sociales son tan disponibles para creer cualquier promesa política que probablemente cumpliría sus anhelos y preocupaciones vinculados al goce, seguridad y bienestar, y descreen de la propuesta política que sí los podría garantizar? En esta línea de pensamiento, Carlos Trossman (2016) dice que en el siglo XXI el capital ya no está dependiendo del cuerpo (de los trabajadores), sino de la subjetividad: *el capital ahora es la subjetividad*. Explica que el poder de los grandes actores económicos transnacionales es apropiarse de los medios de producción de subjetividades. Les interesa el control de la interpretación de la realidad. No importa qué pasa, sino cómo interpretamos eso que pasa. Entonces, dice Trossman, los poderes económicos transforman la información en publicidad encubierta a través de la compra de diarios, radios, canales de televisión y sitios de Internet desde los cuales bombardean sobre las subjetividades a fin de conformar opiniones. Es así que pueden “derribar gobiernos, generar guerras o imponer malestares que son recibidos con sonrisas de satisfacción por el público” (Trossman, 2016). Por eso la necesidad de educar la subjetividad: sembrando la duda, despertando interrogantes, favoreciendo la investigación y capacitando para “ir contra la corriente” del sentido común que resulta de estas estrategias comunicacionales.

2. El universo simbólico es “la matriz de todos los significados objetivados socialmente y

subjetivamente reales” (Berger y Luckman, 1997).

Como *tercera* tarea, la formación pedagógica habrá de potenciar la asunción de lo tecnológico y de los medios de comunicación en la práctica educativa, superando la dicotomía “nativos e inmigrantes” digitales (Prensky, 2001 y 2004) y habilitando este giro tecnológico en la práctica escolar. Por un lado, se propone la educación digital que deje de lado la hibridez educativa, es decir, la irrupción en la escena pedagógica de nuevos artefactos, pero con los docentes que mantienen las mismas estrategias de enseñanza de la escuela tradicional, como si no entendieran por dónde, cómo y con quiénes se está dando este cambio cultural. Dussel y Quevedo (2011) consideran que el “ritmo acelerado de las transformaciones impusieron el tema [de las TIC] antes de que pudiera ser procesado en proyectos que anticiparan futuros desarrollos”. Entonces, se espera que los pedagogos contribuyan a la resolución de dos problemáticas (Quiroga, 2014): reducir la brecha –entre distintos sectores de la sociedad, entre generaciones, etcétera– en cuanto al acceso y el uso de tecnologías; y afrontar los desafíos pedagógicos relacionados con la organización del espacio y del tiempo, la reorganización de los saberes, las relaciones de autoridad en el aula, etcétera. Por otro lado, la formación pedagógica tiene que considerar al pedagogo como comunicador social capaz de favorecer la creación de, por ejemplo, radios escolares, en la web o radios comunitarias al servicio de la participación y expresión de estudiantes, familias, habitantes del barrio, etcétera.

Intelectualidad que se sumerge en el compromiso con lo real

Habitualmente, las palabras finales en realidad son palabras para continuar. Es imperioso buscar ámbitos de lucidez para vislumbrar por dónde continuar. El escenario nacional y regional no es un detalle para desconocer y desmerecer. Una política básica de palabras fáciles y frases exasperantes, CEOs ocupando altos mandos ejecutivos en la gestión pública, el desprecio por lo estatal junto a su aprovechamiento para fines particulares, la impunidad de funcionarios que administran lo propio mientras funcionan para el Estado, el avasallamiento vertiginoso y cruel de derechos indiscutibles, en medio de la pobreza energética y con decisiones políticas que sinceraron las verdaderas intenciones del mercado, los

grupos concentrados y el partido judicial (ajuste, endeudamiento, desindustrialización, caída del mercado interno, tarifazos), el vallado sobre lo celebrativo y la protesta social, la recuperación de la discrecionalidad policial para intervenir arbitrariamente... desafían nuestra formación profesional porque nos afectan en lo personal y a nivel educativo, a nuestros institutos y universidades, debido al cambio de política económica. En este marco, que es la escena situacional donde transcurre nuestra formación, surgen algunas reflexiones provisorias.

En primer lugar, pienso en aquella viñeta de Francisco Tonucci que ilustra la escuela tradicional bajo la forma de una fábrica que produce estudiantes uniformes, homogéneos, intelectuales y disciplinados, y que también provoca desechos, restos de los que no *merecían* estar dentro del diseño escolar. Probablemente, muchos de los que ingresaron a centros de estudios superiores con motivaciones ligadas al deseo, el compromiso, la justicia, etcétera, lo primero que perdían era, justamente, aquello que había motivado tal ingreso. En el caso de la formación en la LES, lo primero que hemos recuperado en esta formación universitaria, académica, rigurosa, fue aquello que nos decidió a elegir la docencia en el Nivel Secundario como camino de vida. Algo de lo original de nuestra elección se re-constituyó, se volvió a constituir desde conceptualizaciones y teorizaciones, discusiones y debates, escritos y presentaciones. En ese reencuentro no solo hay lo *uno* de cada uno, sino que hay *otredades*, estudiantes, docentes, políticas públicas, derechos de las mayorías, formas de tramitar el poder, etcétera, que posibilitaron la dinamización permanente de ese deseo originario que nos puso en marcha.

En segundo lugar, recurriendo a Rodolfo Agoglia –que luego de un análisis filológico logra distanciar en la definición de filosofía la *etimológica* de la *intelectualista*–, consideramos que la filosofía, más que amor a la sabiduría puede ser entendida como “sabiduría que emerge del amor”, entendiendo este amor como amistad, fidelidad, dialogicidad, compromiso y riesgo (Bonilla, 2005), que son prácticas a realizar en la realidad histórica actual. Este posicionamiento intelectual puede ser aquello que atravesase nuestras consideraciones sobre lo educativo, lo político, lo nacional, etcétera. Atravesamos tiempos donde se exige visualizar con claridad dónde estamos posicionados, con qué equipamientos contamos, cuáles son las afectaciones que la oleada neoliberal

produce en nuestra subjetividad, problematizar, indagar o interpretar por dónde seguir construyendo propuestas educativas comprometidas con lo público, lo nacional, lo latinoamericano.

Finalmente, recupero el pensamiento de Henry Giroux cuando afirma el carácter intelectual del docente. Alerta sobre la avanzada instrumental, tecnocrática y pragmática de la educación, que intenta separar la conceptualización de la ejecución, que estandariza el conocimiento, que devalúa el trabajo crítico e intelectual del docente en vistas a atender lo práctico. A esa *razón instrumental*³ del capitalismo que prioriza el *cómo* y deja de lado el *qué*, abandonando las preguntas sobre los principios, las teorías o las investigaciones, y dejando libre el camino para el dominio de los expertos que van a organizar la vida escolar alrededor de la instrucción, el currículo y la evaluación, le oponemos una *razón sintiente*⁴ (Zubiri, 1962) como aseguradora del compromiso intelectual por captar la realidad, es decir, lo conflictivo, la tramitación del poder, etcétera. A su vez la propuesta de Giroux replantea el estereotipo que tenemos del intelectual: ¿quién es? ¿Quién puede serlo? ¿Para qué serlo? La actividad intelectual no es propiedad de una elite, sino que está distribuida en todos los humanos, diría Descartes. Tiene que ver con la capacidad de pensar, pensarse y pensarnos en la situación histórica actual. Esta intelectualidad del profesor hace posible ver la escuela como lugar económico, cultural y social ligado a situaciones de control y poder. Esto significa que “las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento y usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general” (Giroux, 1990). Exige que el docente se entienda en función de intereses ideológicos y políticos que estructuran el discurso, las rela-

ciones sociales áulicas y los valores que legitiman con su práctica. “Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 1990). Por eso consideramos decisivo en este momento histórico sostener la educación pública y gratuita como un espacio político, es decir, como un espacio para todxs y con todos los derechos sociales, culturales, económicos y políticos que se conquistaron y legislaron estos años pasados.

3. Theodor Adorno y Max Horkheimer, en *Dialéctica del Iluminismo*, y teniendo presente Auschwitz, describen la razón instrumental como aquella que es pensada para destruir la naturaleza y arrasarse la tierra para llevar adelante las políticas capitalistas.

4. “Con su inteligencia, el hombre sabe, o cuando menos intenta saber, lo que son las cosas reales. Estas cosas están ‘dadas’ por los sentidos. Pero los sentidos, se nos dice, no nos muestran lo que son las cosas reales. Éste es el problema que ha de resolver la inteligencia y sólo la inteligencia. Los sentidos no hacen sino suministrar los ‘datos’ de que la inteligencia se sirve para resolver el problema de conocer lo real. Lo sentido es siempre y sólo el conjunto de ‘datos’ para un problema intelectual. Pero esto, con ser verdad, no es la verdad primaria. La función de lo sensible no es plantear un problema a la inteligencia, sino ser la primaria vía de acceso a la realidad” (Zubiri, 1962).

Bibliografía

Barbero, Martín (1997): “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”. Revista *Nómaditas* número 5, Bogotá.

— (2010): “Jóvenes entre la ciudad letrada y el mundo digital”. En *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Madrid, Anthropos.

Berger, P. y Luckmann, T. (1997): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

DINIECI (2007): *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*.

Ellacuría, J. (2007): *Trabajando por la paz desde la universidad*. www.redescristianas.net.

— (2001): “La nueva obra de Zubiri: inteligencia sintiente”. En *Escritos filosóficos III*, UCA, San Salvador.

— (1991): “Filosofía y política”. En *Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989)*. I. UCA editores, San Salvador.

— (1991): *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid, Trotta.

— (1989): “El desafío de las mayorías populares”. En *ECA*.

Espacio para la integración de Saberes (2014): *Chubut*. http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/Dis_curricular/Espacio_para_la_Integracion.pdf.

Garina, D. (2014): *Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén*. <http://educacion.flacso.org.ar>.

Giroux, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.

I. Dussel, y M. Southwell (2008): “Escuela media: los desafíos de la inclusión masiva”. En revista *El Monitor de la Educación*.

Maliandi, Ricardo (2001): *Ética, conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos.

Mora Galiana, J. (2004): *Ignacio Ellacuría, filósofo de la liberación*. Madrid, Nueva Utopía.

Quiroga, Sergio (2015): “Educación digital e hibridez escolar en Argentina”. Revista *Contextos de Educación*, año 14, número 17, San Luis.

Tenti Fanfani, E. (2008): “Preguntas sobre el secundario para todas y todos”. Revista *El Monitor de la Educación*.

Trossman, Carlos (2016): “Cuerpos Captales. Del cuerpo como capital generador de plusvalía al control de la subjetividad”. Revista *Topia*, año 26, número 77.

Ulloa, F. (2011a): *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Libros del zorzal.

— (2011b): *Salud elemental. Con toda la mar detrás*. Buenos Aires, Libros del zorzal.

Uranga, Washington (2006): “El cambio social como acción transformadora”. En *Comunia*, Buenos Aires, La Crujía.

— (2007): *Mirar desde la comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales*. www.utntyh.com.

— (2011): *Comunicación popular y derecho a la comunicación. Otros escenarios, nuevos desafíos*. <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents>.

Verón, Eliseo y Silvia Sigal (1986): *Perón o muerte, los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires, Legasa.

Zubiri, Xavier (1982): "Notas sobre la inteligencia humana". En *Siete ensayos de antropología filosófica*, Madrid, Universidad Santo Tomás.

— (1974): *Naturaleza, historia y Dios*. Madrid, Alianza.

Identidad docente y movimiento estudiantil terciario

El Grupo Iniciativa (1982-1983)

Josefina Ramos Gonzales

Docente de la Licenciatura
en Educación Inicial,
UNM

josefinaramosg@gmail.com

En el presente trabajo¹ realizo una reconstrucción etnográfica de los procesos mediante los cuales tuvieron lugar las primeras “resistencias” dentro del Instituto Nacional Superior del Profesorado (INSP) más importante² de América Latina a finales de la última dictadura cívico-militar en Argentina. A partir de testimonios orales, publicaciones estudiantiles, documentación escolar y prensa gráfica de la época, recupero las voces protagónicas de un colectivo de estudiantes terciarios pertenecientes al Joaquín V. González (JVG) denominado “Grupo Iniciativa” (GI), que se origina en los años 1982-1983. La propuesta es visibilizar cómo se configuraron prácticas de resistencia por parte de los estudiantes con apoyos y ayudas de otros actores de la sociedad civil.³ Interesa comprender el potencial instituyente que desplegó un colectivo estudiantil en una institución de formación docente, donde en apariencia hegemonizó la inmovilidad política. En un primer momento expongo brevemente las condiciones estructurales que adquirió el periodo en el que se gestó el grupo. Posteriormente recupero algunos eventos significativos que dieron materialidad a la vida institucional, y finalmente sistematizo las prácticas y acciones políticas y culturales desarrolladas por el colectivo de estudiantes, analizando cómo y con quiénes se fueron construyendo esos bordes y orillas de acción en contextos de prohibición de los centros de estudiantes.

Luche y se van

Durante la tercera y última etapa de la dictadura cívico-militar,⁴ con los gobiernos de Galtieri y Bignone (1982-1983), la conjunción entre la recesión económica y el accionar de las bases de trabajadores⁵ en las fábricas y establecimientos industriales en respuesta a la creciente precarización de las condiciones laborales y la caída del salario real, dieron el jaque final a esa última dictadura. En la Ciudad de Buenos Aires y en algunas provincias del interior del país sucedieron acontecimientos de diferente gravitación y alcance político. El 17 de junio de 1981 se inició una tendencia de movilización con las huelgas del Sindicato de Mecánicos y Afines de Transporte Automotor (SMATA). Un mes después, la Central General de Trabajadores CGT “Brasil” llamó a un paro general. El 7 de agosto tuvo lugar la marcha por “Paz, pan y trabajo” que culminó en la iglesia de San Cayetano, y el 10 de diciembre una multitudinaria Marcha de la Resistencia convocada por las Madres de Plaza de Mayo dio cierre a ese año.

El año siguiente se inició con la gran movilización del 30 de marzo 1982, donde se sumaron diferentes sectores de clase media y trabajadores de “cuello blanco”. La manifestación también reunió en las calles a los estudiantes del JVG. La Ciudad de Buenos Aires amaneció vallada

1. Es parte de la investigación que da lugar a mi Tesis de Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio educativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2. Es el Profesorado más antiguo de la región, fundado en 1904. Por ese entonces contaba con una matrícula de más de 4.000 alumnos.

3. Partidos políticos, intelectuales, periodistas, músicos y artistas.

4. Como expresa Juan Carlos Marin (1984), “es necesario abandonar la reiteración de la imagen del ‘Estado terrorista’ como responsable del genocidio, porque ello encubre la responsabilidad genocida que tuvo el bando capitalista de la sociedad civil argentina”.

5. Como expresa Sartelli (2015) respecto a este periodo, hay una gran masa de delegados sindicales de base, obreros rurales y demás que no militaban orgánicamente en ninguna organización.

con la presencia de carros de asalto, carros hidrantes, la “montada” de la Policía Federal y militares con armas largas y cortas, por todo el centro porteño. “Cuando ocurre esta manifestación del 30 de marzo nos movilizamos con un grupo de Letras. No teníamos relación con otros departamentos. Primero, porque íbamos a la tarde, y a la tarde no iba Historia. Los dos departamentos politizados del Joaquín son Historia y Letras, aún hoy. Pero Historia tenía mañana y noche, y nosotros a la tarde. Eso estaba planteado con algún objetivo, para que no hubiera coordinación. Entonces, cuando viene la manifestación del 30 de marzo, viene la represión... Hacíamos un control en Pueyrredón y Las Heras. Yo acompañé a cuatro o cinco compañeras que estaban en el cine Premier refugiadas por los gases. Después me fui al control” (testimonio obtenido de una entrevista a un estudiante de Castellano de la promoción 1978).

Las imágenes trascendieron dentro y fuera del país. Algunos de los detenidos fueron el secretario general de la CGT Saúl Ubaldini, el Premio Nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel, un grupo de Madres de Plaza de Mayo y varios periodistas nacionales y extranjeros. La organización de los estudiantes del JVG consistió en reconocerse, agruparse y marchar junto a otros estudiantes del mismo departamento (Castellano, Literatura y Latín). Posteriormente, al terminar la movilización, cotejaron en algún cruce de calles la presencia física de todos los asistentes, asegurándose que ninguno estuviese detenido. Dicho por ellos mismos, “fue un momento básico de agrupamiento y contención”.

El Profesorado

El movimiento estudiantil universitario y secundario crece y se desarrolla en vinculación continua con sus “federaciones estudiantiles”. Durante el periodo analizado, aun estando proscriptas la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA) y la Federación de Estudiantes Secundarios (FES), se sostienen diferentes niveles de organización e intervenciones en los establecimientos educativos y en las calles (Larondo, 2015; Cristal, 2015). El Profesorado fue visto como una institución educativa con menor densidad política. Los estudiantes terciarios tenían escasos niveles de coordinación entre institutos o escuelas normales. Recién en

1984, cuando ya está bien instalada la democracia, lograrán poner en pie una federación propia. No obstante, el JVG tenía hasta 1975 un centro de estudiantes bien organizado, amparado por el reglamento orgánico (decreto 8736 del 31/10/1961) que fue muy progresivo para su época, ya que explicitó la autonomía de la institución “en todo lo que atañe a su régimen interno” y prescribió un Consejo Directivo con participación de graduados y estudiantes (capítulo IV, artículo 20). Sin embargo, a partir de 1966 la institución es intervenida y el reglamento comienza a sufrir transformaciones. El 30 de agosto de 1967 se deroga el capítulo mencionado y el 23 de abril de 1976 por el decreto 148 se suprime la autonomía. Todo sucede durante la gestión de Aída Barbagelata, quien ejerce su cargo hasta jubilarse en 1978. La continuará el segundo rector interventor, Alberto López Raffo.

“La particularidad del Profesorado era que, durante la dictadura, comparado sobre todo con la Facultad de Filosofía y Letras, era un lugar más tranquilo, es decir donde había menos persecución” (estudiante de Historia). “En el profesorado, si bien hubo desaparecidos –cuando entré ya se hablaba de tres casos– y el clima era opresivo, todo fue menor –en términos solamente comparativos– con la facultad y la universidad” (estudiante de Letras). Este panorama construyó sobre el JVG la percepción o imagen de una institución con menos movilidad política. Estudiantes y profesores críticos o con ciertos compromisos políticos directos o de sus familiares, comenzaron a “caer” desde las universidades para “guardarse” en este establecimiento educativo. “Nosotros decíamos que políticamente nadie miraba al profesorado, eso era lo mejor y lo peor que nos pasaba. No estábamos en la mira política de nadie y eso implicó que algunos profesores muy piolas pudieran dar clases durante la dictadura” (estudiante de Castellano, promoción 1977). Eran profesores con “buenos fueros académicos” que salieron de la universidad y comenzaron a desarrollarse “calladitos” en el profesorado. Gozaban de un relativo margen de autonomía respecto del Rectorado. Por otro lado, estaba un grupo mayoritario de docentes que sostenía una fuerte relación con el Centro de Profesores Diplomados. Era un gremio con posturas conservadoras que tuvo bastante incidencia en los docentes del establecimiento. “Había profesores para todos los gustos... y había cosas raras en el Departamento de Historia. Estaba Austral, que era de la Universidad de La Plata y había traído gente de La Plata. Por otro lado en Letras estaba Enrique Pezzoni, ¡ni más ni menos! Había venido con

su gente al Profesorado echado de Filo” (estudiante de Historia, promoción 1982). Desde la óptica de los estudiantes algunos docentes fueron verdaderos “cuadros académicos”, e incluso críticos, pero no luchaban. “Bajaban eso, no luchar”, o que “los cambios se hacían desde el aula”.

Respecto a la composición del claustro estudiantil, una entrevista concedida por Blanca Tausend⁶ permite afirmar que hubo una considerable cantidad de estudiantes universitarios que abandonaron sus facultades y comenzaron a cursar en el Profesorado con el objetivo de estar menos expuestos. Asimismo, entre los estudiantes también se reconocían enormes grados de despolitización e incluso hubo una cantidad significativa que perteneció a familias conservadoras con diferentes posicionamientos respecto a la dictadura. “Me acuerdo que una vez, a fin del primer año, una compañera hace un asado en su casa en Olivos. Uno estaba sentado con figuras jodidas del ámbito dictatorial, pero el grupo de docentes y alumnos que acompañaba no decía nada. (...) Estudiábamos con compañeros que habían pasado toda su secundaria en la dictadura, y aunque algunos venían del Nacional Buenos Aires eran de familias muy conservadoras. Sobre 25, creo que uno o dos habían tenido una experiencia en el centro de estudiantes de los colegios” (estudiante de Castellano, promoción 1978).

La composición particular de los claustros permite comprender la complejidad que adquieren los posicionamientos e intervenciones en la institución en este contexto particularmente. Interesa escrudiñar acerca de cómo este entramado de relaciones dentro y fuera del profesorado va resquebrajando una cultura del silencio en apariencia hegemónica.

6. Si bien no hay investigaciones al respecto, existe el testimonio de Blanca Tausend entrevistada por Julio Bulacio en 1990.



Las resistencias

Este fue el encuadre dentro del cual se desarrollaron las vinculaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores. Ya desde 1978, durante la gestión de López Raffo, algunos estudiantes comenzaron a mostrar sus primeras disidencias a través de una “juntada de firmas” protagonizada por alumnos del departamento de Castellano, con el propósito de solicitar la apertura del turno vespertino. “Nosotros sí hablábamos con los profesores que nos permitían, un poco más, sobre el plan de estudios de Letras, en el sentido que nos parecía un exceso el Latín, o que no había turno noche para poder trabajar... Incluso, hubo una movida en el 78 que los alumnos de cuarto año vinieron a plantear, porque querían un turno noche de Letras. Yo apoyé, firmé, mientras los profesores que recibían a los alumnos decían: ‘No puede ser. A la noche no’” (estudiante de Castellano promoción 78). El petitorio no logró tener repercusión institucional, a pesar de expresar una necesidad sentida por los estudiantes, entre otras cosas porque resultaba inviable para el claustro de profesores. Sin embargo, estas fueron algunas de las primeras acciones que permitieron vehicular el malestar estudiantil y tomar posicionamientos sobre asuntos de la vida institucional.

En mayo de 1979 sucedió un acontecimiento en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 “Mariano Acosta” que luego tendría una amplia repercusión. “Me acuerdo que una vez desaparecieron los famosos pibes del Acosta. Tiramos unos volantes sobre el ascensor, un viernes cuando ya nos íbamos, y justo cuando nos damos vuelta, después de tirar los volantes por el hueco del ascensor, aparece nuestra profesora de Latín, que había sido vicerrectora. Nos mira y nos dice: ‘Cuidense... Cuidense. Chau, chau’”. El accionar de los estudiantes del JVG intentando visibilizar las detenciones ilegítimas de Hugo Armando Malozowsky, Jorge Víctor Sznaider y Jorge Pérez Brancato⁷ el 12 de mayo 1979, demuestra que existieron vestigios de organización estudiantil y solidaridades entre los estudiantes de diferentes instituciones,

aunque todavía eran muy difusas y carecían por completo del apoyo de los profesores. Por otro lado, un grupo de estudiantes de la carrera de Historia, que sí se dictaba en el turno vespertino, comenzó a promover debates y discusiones en torno al pago compulsivo de la cooperadora. El lugar donde transcurrían esos intercambios era el “Bar de Osvaldo” que operó como el único lugar habilitado, indicado u oportuno para sentarse a intercambiar públicamente dentro del JVG.

En el cotidiano de la tarea escolar también sucedían algunas “escaramuzas” menores. Permanecer en la institución requería del cumplimiento de un régimen disciplinar estricto que era parte de un sistema “secundarizado” que condicionó, limitó y encuadró la relación entre los claustros. Por ejemplo, exigió a los estudiantes varones rendir los exámenes finales exclusivamente con corbata, siendo los profesores quienes tenían que reaccionar frente al incumplimiento de esta normativa. “Estaba una tipa, como Evia, en el Profesorado. En el 81 di nueve finales y fui sin corbata a uno de ellos. Me vinieron a decir que sin corbata no podía rendir. Evia me hizo dar igual, puso gente alrededor, di y me fui. Había gestos de esta gente, pero yo no los idealizo”.

Estos acontecimientos fueron conformando los momentos iniciales de intervención estudiantil, donde algunos integrantes del “Grupo Iniciativa” comenzaron a desarrollar sus acciones con escasos niveles de agrupamiento y organización, tanto dentro como fuera del Profesorado, todavía actuando por departamento y sin ningún tipo de coordinación entre turnos y carreras.

Se va a acabar...

El fin de la dictadura cívico-militar se concretó con la asunción de Raúl Alfonsín a la Presidencia de la Nación en diciembre de 1983. No obstante, la derrota de Malvinas es ampliamente reconocida como un punto de inflexión y debilitamiento del gobierno militar (Floria, 1981; Spinelli, 2008; Rubinzal, 2010). Desde 1981, antes de la instauración del gobierno radical, se abrió un campo de intervención que tuvo como objetivo central la recuperación de derechos y garantías previas a la

7. Según la investigación de Barrios por la Memoria, estos tres estudiantes del Profesorado de Educación Primaria forman parte de los 34 detenidos-desaparecidos en esa institución educativa.

dictadura. El JVG no quedaría exento de este proceso. “Ocurre toda la vorágine de Malvinas que tiene toda la iniciativa burocrática de la dictadura, con lo cual organizaba cosas el rectorado. Nosotros teníamos la exigencia de todo lo que pasaba fuera del profesorado, las movilizaciones...” (estudiante de Castellano). Poco tiempo después de declararse la guerra en Malvinas, el Rectorado realizó un acto en el turno vespertino. Los estudiantes de Castellano del turno tarde que ya venían participando de las movilizaciones y realizando algunas intervenciones todavía muy acotadas dentro del profesorado, concurrieron al acto y se encontraron con estudiantes de Historia del vespertino. El acontecimiento institucional permitió la aproximación y el encuentro de dos grupos estudiantiles que venían debatiendo, activando y nucleándose por separado, y que hasta ese momento se organizaban por carrera. Su conjunción abrió articulaciones importantísimas entre departamentos, turnos y promociones de estudiantes, que posteriormente consolidarán el núcleo de referencia del GI. “No me olvido nunca más: lo vimos al profesor que habló en el acto de Malvinas y lo arrinconamos... Le planteamos si estaba con nosotros en la reconstrucción del centro. Dijo que por el momento no quería quedar pegado. Viste cuando una referencia docente se te cae... ¡ya está! Cuando volvemos de hablar con él pensamos que estaba en nuestras manos”.

Este núcleo inicialmente depositó expectativas en las colaboraciones o aportes que pudiesen dar los profesores que comenzaban a cobrar mayor protagonismo institucional en esta nueva coyuntura. Sin embargo, la negativa del docente no los detuvo, aprovecharon la animosidad institucional frente a la guerra. Este nuevo panorama les permitió desplazarse por la institución con el argumento de estar juntando “un fondo para Malvinas”. “Por supuesto que detrás estaba la verdadera intención de elegir delegados por cursos y comenzar a organizarnos. Suena duro pero era una excusa. La idea era sacar delegados por cursos” (estudiante de Historia).

Es un momento embrionario donde aprovecharon el contexto para pasar por las aulas y comenzar a conocerse, reunirse, dialogar entre las diferentes carreras y turnos. Comenzaron a reconstruir un tejido social dentro de la institución escolar que superase las vinculaciones amistosas que hasta ese momento les posibilitaban organizar “libremente” equipos de fútbol, asados y grupos de estudio. Se abrió una dinámica institu-

cional que les permitía reconocerse desde objetivos políticos comunes, así como manifestar sus primeras disidencias. “Tuve una pelea con el que hoy es mi amigo. Yo tenía una posición –que hoy la revisaría– contraria absolutamente a la guerra. Él pasa por el curso –ahora lo leo– y yo hubiera hecho lo mismo: iría por el curso a aprovechar un momento de crisis en medio de la dictadura para organizar otra cosa” (estudiante de Letras promoción 79).

La caracterización que sostuvieron sobre la crisis que atravesaba el régimen militar, junto a un contexto institucional favorable, fueron aprovechados para pasar a un momento de activismo más masivo, donde comenzaron a organizarse por plenario.

El Grupo Iniciativa

Fue un grupo heterogéneo, compuesto exclusivamente por estudiantes. Si bien contaron con participaciones acotadas de algunos docentes, el mayor apoyo lo recibieron de colaboraciones activas de músicos, intelectuales y periodistas de la época. A partir de conformar una agrupación que tenía como objetivo central la reconstrucción del centro de estudiantes, aprovecharon todos los apoyos y ayudas que surgieron desde diferentes partidos y asociaciones culturales y barriales. “Aparece una piba que era de Geografía, radical... Obviamente, rápidamente empezamos a reunirnos en una local de la Junta Radical en la calle Cocha-bamba. Nos parecía el más cálido, ellos nos habilitaban. Ni siquiera ella era radical, su novio era radical. Comenzamos a reunirnos ahí todos los sábados” (estudiante de Historia promoción 82).

La imposibilidad de contar con un lugar de reunión dentro del establecimiento escolar los empujó a buscar permanentemente espacios, lugares y ámbitos donde desarrollar sus reuniones y actividades. Era “caminar, caminar y caminar” para ubicar lugares que se conseguían con mucho esfuerzo. “Hacíamos propaganda y agitación, o sea, pegamos carte-



litos, pero no podíamos actuar dentro del Profesorado. No podías hacer nada más con esta conducción, pero teníamos una gran actividad fuera. Hicimos muchas cosas” (estudiante de Castellano promoción 78).

A mediados de 1982 comenzaron a reunirse los días sábados a las dos de la tarde y realizaron plenarios con 30 o 40 estudiantes en el local de la UCR en pleno centro porteño, donde los debates y resoluciones – recuerdan todos los entrevistados– duraban horas. “Era como un ateneo en Cochabamba al 300. Me acuerdo que al ingresar había un cartel de la Franja (en referencia a Franja Morada, juventud de la Unión Cívica Radical) y ahí hacíamos todo tipo de chicanas y chistes: ¡mirá adónde vinimos a parar!”.

También desarrollaron actividades en la Casa del Pueblo de La Boca y en una asociación anarquista de Barracas. Los “contactos” que podían conseguir daban cuenta de la pluralidad de trayectorias políticas de sus integrantes. Si bien muchos se reconocían de izquierda, no eran orgánicos a ningún partido, y aquellos que sí lo eran manifestaban no haber tenido una “bajada de línea” explícita desde sus organizaciones. “Si bien mi organización sabía que yo estaba ahí, mi militancia estaba fuera, en una fábrica. Nosotros no teníamos problemas, éramos frentistas y respetábamos lo que se resolvía ahí adentro” (estudiante de Historia promoción 1982). Otro estudiante, también orgánico a un partido de izquierda, recuerda: “militaba en un círculo de artistas donde el referente era médico. ¡Imaginate! Ahí estaba en el Joaquín sin una línea. Yo tenía diálogo con todos porque no tenía que defender ninguna trayectoria partidaria”.

El carácter “independiente” que sostenía el grupo permitió que convivieran estudiantes con pertenencias partidarias disímiles y posicionamientos diferentes sobre cuestiones muy polémicas, como la guerra en Malvinas. Mientras algunos sostenían la guerra total, otros eran pacifistas. Había temas sobre los que omitieron fijar una postura común. “A mitad del GI ingresa un grupo de estudiantes que venían como orgánicos. Los que venían con una línea vertical no eran bien recibidos y todos se anotaban para pegarles. No lograban tener entidad dentro del grupo ni para hacer una peña” (estudiante de Historia promoción 1982). Los estudiantes que se aproximaban con alguna posición previamente consensuada por fuera con su organización de pertenencia e intentaban “maniobrar” para imponerla, eran rechazados por unanimidad desde los diferentes sectores o tendencias que conformaban Iniciativa.

Otro rasgo sobresaliente fue su composición social altamente heterogénea. La mayoría de los integrantes provenía de familias trabajadoras de padres que no habían cursado estudios superiores. Sus viviendas familiares habitaban el sur de la ciudad y se reconocían de origen “plebeyo”. Pero hubo particularidades. “En esa época se suma Celia Sábato, la hija de Jorge Sábato, el físico. ¡Una Sábato! Algunas reuniones las hacíamos en su casa de Belgrano, ¡una mansión!” (estudiante de Historia). “Una vez estábamos en mi casa con Carlos y le preguntamos: Celia, ¿cómo es criarse en un casa donde todo es biblioteca? Nosotros veníamos de familias proles. Teníamos bibliotecas escolares”. (estudiante de Historia promoción 1982)

Junto a estudiantes provenientes de familias trabajadoras con padres que habían militado en fábricas u otros lugares de trabajo, confluyeron estudiantes cuyas familias tenían una trayectoria intelectual de renombre en el país.

Otra característica central fue la confluencia de estudiantes de diferentes “promociones”, agrupados desde los departamentos, sobre todo de Castellano e Historia, que ya venían desarrollando debates y realizando intervenciones acotadas desde el 78 y que activaron junto a recientes ingresantes. “Nos movíamos mucho. Me daba la sensación de que ese otro grupo más grande había mamado otra etapa. Yo había militado solamente en la clandestinidad y ellos estaban muy ágiles para desarrollar todo: sacar prensa escrita, o desarrollar actividades de masas, como los cine debates”. (estudiante de Historia) Los más jóvenes del grupo –ingresantes en el 82– reconocían en los más grandes “cuadros que tenían capacidad operativa” y tenían cualidades políticas diferentes, porque podían reunir habilidades prácticas y teóricas. Sus intervenciones confluyeron de forma concentrada en la segunda mitad de 1982, y se irían construyendo en los bordes u orillas de la institución en el marco de una gran movilidad y participación política. “Se trató de canalizar la participación por medio de actividades culturales. Se buscaba abrir el arco de gente que participaba. Fueron muy eficaces, pero no se logró llegar al estudiante anónimo, no comprometido”.

Asimismo, existieron limitaciones o reivindicaciones no desarrolladas en esos inicios. Si bien el grupo realizó debates internos en materia de derechos humanos, entre otras cosas, porque contó con integrantes que habían estado exiliadas fuera del país o incluso tenían familiares desaparecidos, no lograron desplegar posicionamientos públicos al respecto. “Por eso tenés al Grupo Iniciativa que no hace ninguna actividad de derechos humanos. No hay, es impensado. Algunos compañeros decían que era para no meter miedo, que obstaculizaba la participación. Esa era una de las cosas que, junto a la estigmatización del ‘morenismo’,⁸ me molestaban” (estudiante de Historia, promoción 1977).

Las atrocidades que estaba dejando como saldo el autodenominado Proceso ya comenzaban a ventilarse tanto dentro como fuera del país. En palabras de ellos mismos: “ya se sabía”. A diferencia de lo que sucedió en otros ámbitos estudiantiles, como la universidad y la escuela secundaria (Núñez, Otero Chmiel, 2016), hubo ausencia de actividades y posicionamientos escritos que visibilizaran esta situación. Cuando se amplió la participación y la organización fue plenaria, algunas compañeras desarrollaron posturas que cuestionaron acuerdos y posicionamientos vertebrales del GI. “Recuerdo ese discurso que le dolió a uno o dos. Una reunión donde vino Irene diciendo: ustedes no se dan a conocer, son terroristas porque están haciendo terrorismo, porque nos dejan afuera a nosotros, que sí nos damos a conocer”. (estudiante de Historia, promoción 1977)

Tal vez la crítica más fuerte respecto al carácter “independiente” que el grupo quiso sostener estuvo en la voz de Irene. En este sentido, mientras algunos estudiantes afirmaron que había integrantes que militaban en partidos políticos pero estaban “tapados”, otros vivieron la experiencia de no tener que explicitar su pertenencia política de otra manera. “Para mí era una experiencia maravillosa. Todos nos cuidábamos, nadie sabía de qué palo era el otro. Es decir, si eras peronista, si eras de ERP o del PC. (...) Tal es así que a fin de año [se refiere a 1982] me acuerdo que Carlos brindó por que el año siguiente todos pudiéramos sacarnos la camiseta”.

Fue un grupo heterogéneo en varios sentidos. Desde esta conjunción particular dan curso a experiencias políticas y culturales que en esos contextos son decisivas para provocar algunos núcleos duros del sentido común de una comunidad educativa que estuvo intervenida desde 1966.

Intervenciones

Por un lado, desarrollaron posicionamientos político-pedagógicos vinculados directamente al gobierno de la institución y a la gratuidad de la educación superior, plasmados en sus revistas y folletos mimeo-

8. La denominación “morenismo” alude a Moreno, un dirigente del MAS.

grafiados.⁹ También lograron difundir sus posicionamientos en la prensa gráfica de la época, como en la Revista Humor. Por otro lado no desatendieron la importancia de ganar batallas en el campo cultural, polemizando por ejemplo en torno a la guerra desde un ciclo de cine debate y reconstruyendo, mediante una charla sobre los orígenes de rock, una historia local de producción cultural propia. Este abanico de intervenciones muestra el caleidoscopio de resistencias que lograron desplegar. A continuación presento de forma breve las más sobresalientes.

“En medio de la guerra de Malvinas dábamos *Por la Patria*. Nosotros éramos hormiguitas y publicitamos en el profesorado, y metimos 200, 300 personas. A los debates invitamos a Beatriz Sarlo”. Los preparativos para esta actividad implicaron conseguir un lugar para realizarla y abastecerse de la tecnología necesaria para la proyección de la cinta, que por aquel momento sólo podía lograrse con un máquina súper 8. El sábado 20 de junio de 1982 proyectaron *Por la Patria* de Joseph Losey en La Casa del Pueblo de la Boca (Patricios y Suárez). Es relevante la colaboración de personalidades destacadas del mundo académico, como Beatriz Sarlo, quien queda impresionada por la abrumadora concurrencia de estudiantes terciarios. Un par de semanas posteriores, el 8 de agosto en la misma asociación, proyectaron “Padre Padronne” dirigida por los hermanos Tavianni, con el propósito de instalar debates en torno a la cuestión lingüística. Además, logran concretar la concurrencia de María Luisa Freire, una profesora del JVG y cuentan con la presencia de Eduardo Grüner, que por aquel entonces ya era un intelectual comprometido. La organización de los debates y la toma de la palabra estuvieron a cargo de los estudiantes de Historia y Castellano, respectivamente. La modalidad de difusión para todo el ciclo de cine debate fue mediante la Revista *Iniciativa*, reforzando la convocatoria con invitaciones personales a estudiantes y docentes dentro del Profesorado.

Los posicionamientos políticos-pedagógicos del GI aparecieron reflejados fundamentalmente en folletos y revistas publicados en la segunda mitad de 1982. La primera, denominada *Iniciativa* como el grupo, fue difundida el 6 de agosto con motivo de polemizar sobre la bomba de

Hiroshima en los contextos bélicos que atravesaba el país. Escribieron un artículo que denominaron “Antes era la guerra o la paz; hoy es la guerra o la vida”. Otro tópico central se reflejó en un apartado que titularon “documentos comentados”. Analizaron el reglamento orgánico de 1961, donde cargan las tintas nuevamente sobre el gobierno de la institución, la apertura, regulación y transparencia de los concursos, las modificaciones y discusiones en torno a los planes de estudio, y la libre agremiación del alumnado. Establecieron un segmento que rescataba las opiniones de los alumnos en un segmento que titularon “sobre la educación acartonada”. Manifestaron abiertamente su necesidad de participación para lograr lo que ellos llamaron “el libre funcionamiento del hecho educativo”. Ahí también se interpeló sobre el papel central que debe tener el Profesorado en la formación de las futuras generaciones de docentes. A lo largo de todos los escritos que componen la revista se reconocían como estudiantes protagonistas centrales de los procesos educativos y como futuros docentes interesados en problemáticas sociales más amplias. Fue también un ámbito donde difundieron sus actividades culturales y sociales, llamando al estudiantado a sumar y colaborar con ellas. A pesar de que las escrituras estaban generalmente a cargo de algún integrante, ningún artículo tuvo nombre, apellido o seudónimo. Y todas fueron leídas en voz alta para su aprobación o modificación en el plenario de los sábados. La revista *Humor* representó una ayuda importante para acercar sus reclamos a un sector progresista de la sociedad civil. Lo hicieron a través de dos artículos, uno de ellos titulado “Estudiantes Chivos” publicado en noviembre de 1982, donde denunciaron explícitamente –aunque en tono cómico y distendido– la situación que atravesaba el JVG. Es de destacar que el padre de una de las integrantes del grupo fue colaborador de la revista, quien pudo haber facilitado, ayudado o promovido la publicación de los artículos. En todos los medios de difusión donde tuvieron alcance cuestionaron aquello que regulaba la vida institucional de un Profesorado intervenido desde 1966, reflexionando sobre cómo esta situación impedía “el libre funcionamiento del hecho educativo”, afectando directamente en la formación de las generaciones futuras de profesores. Todas estas denuncias cobrarían carácter urgente en el marco de una dictadura cívico-militar en declive que intentó por todos los medios dejar el camino allanado para los proyectos neoliberales en transcurso.

9. En el marco de mi tesis se encuentra en proceso un trabajo analítico sobre las publicaciones de estudiantes terciarios de la época.

Convocaron a Claudio Gabis, el guitarrista de “Manal”, para realizar una charla sobre los orígenes de Rock en la Argentina. Querían tener una llegada abierta al estudiantado, instalando un debate de interés masivo. Gabis desarrolla la conferencia en la Biblioteca Obrera de la Sociedad Luz, que formaba parte de la Casa del Pueblo, de La Boca, perteneciente al partido socialista democrático. “Era un edificio emblemático del viejo partido socialista de Juan B. Justo. La conferencia era sobre los orígenes del rock argentino, y yo estaba a su lado, de asistente técnico, dado que según sus indicaciones había recopilado y ensamblado en orden cronológico distintas canciones que se correspondían con la evolución cronológica de los hechos que él iría comentando”. Utilizaron un radiograbador que, dicho por ellos mismos, era “una maravilla tecnológica” que uno de los estudiantes poseía y lograba reproducir las cintas de cassettes de manera exquisita. No es posible fechar con exactitud este evento, algunos los ubican en noviembre de 1982 y otros a inicios del 83. Estas personalidades y espacios ofrecieron diferentes aportes para el desarrollo del colectivo. Los estudiantes construyeron junto a otros sectores de la sociedad civil márgenes de acción e intervención en un contexto de proscripción de los centros de estudiantes que se transformaron en ámbitos e intersticios donde fue posible provocar, interrumpir y problematizar el sentido común de toda la comunidad educativa.

Reacciones institucionales

Muchas de estas iniciativas se desplegaron por fuera del Profesorado, pero apuntaban en todo momento a abrir debates sobre algunos aspectos centrales de la educación superior con la comunidad educativa y con la sociedad civil en su conjunto. Durante los años previos al accionar de GI el tejido social dentro de la institución estaba sostenido principalmente por actividades sociales tales como asados, equipos de fútbol y grupos de estudio que involucraron de igual modo al claustro estudiantil y al de profesores. Ámbitos sobre los que las autoridades no prestaron la menor atención ni presentaron oposición alguna para su desarrollo. “Antes de Malvinas, la agenda era trivial, cotidiana, afectiva. (...) Y ahí empezamos a hacer algunas cosas pero muy limitadas. Era más bien una

especie de club”. Cuando las actividades se tornaron más politizadas, algunos docentes se aproximaron y colaboraron. Sin embargo, el grueso del claustro de profesores no presentaría mayores compromisos con las actividades del colectivo. Respecto a los estudiantes “de la periferia” que sostenían vinculaciones esporádicas, encontraron en estas intervenciones maneras de participar, teniendo gran adhesión sobre todo en las actividades culturales.

Las autoridades representadas por López Raffo, Bradley y Aguirre –“los tres solemnes caballeros”, como los denominaron los estudiantes en publicaciones futuras– intentaron cuestionar el accionar del GI de diferentes maneras. “En diciembre de 1982 hicimos una agitación en el pasillo mientras fue la inscripción a materias y nos corrieron”. Los volantes y folletos que repartían a sus compañeros ya polemizaban abiertamente con las autoridades, visibilizando su carácter de interventores y llamando a la normalización del Profesorado. Por “normalización” se entendía volver a las condiciones previas a las intervenciones iniciadas desde 1966 y sobre todo dar validez al Reglamento orgánico de 1961. “Me acuerdo que era muy cómico: yo pegaba los cartelitos y el rector venía detrás mío a sacarlos y otra vez vuelta a pegar”. La difusión de actividades y posicionamientos del grupo dentro de la institución fue censurada por todos los medios. De ahí que siempre reforzaran la difusión de cualquier actividad con invitaciones personales. Los carteles y afiches en muchas ocasiones eran sacados de circulación y destruidos. En este sentido siempre buscaron actuar como grupo sin evidenciar identidades particulares que pudiesen exponer a sus integrantes. A pesar de esta precaución, hubo encuentros cara a cara donde se explicitaron posicionamientos encontrados entre la conducción y los estudiantes organizados. “Los primeros detenidos del GI somos un chica y yo, detenidos entre comillas, llevados hasta López Raffo como forajidos. Era una chica de Italiano del turno tarde que se llamaba Andrea. Andábamos repartiendo algún volante –o sea que algún volante había en nombre del GI–, entramos a uno o dos cursos y, cuando andábamos por el pasillo, sale un preceptor que a mí me odiaba particularmente porque lo conocía desde el 78 y nos dice: ‘vengan, el rector quiere hablar con ustedes’. Evidentemente nos vio entrar a los cursos y fue a buchonear”.

Los profesores, docentes y administrativos que estaban a cargo de conducir la vida de la institución no presentaron fisuras ni matices entre ellos. Los estudiantes los identificaron siempre con una misma postura, actuando en colaboración estrecha. “Entonces nos va llevando al Rectorado ante el mismísimo López Raffo. Entramos al despacho, estamos de pie y nos dice: ustedes están haciendo actividades que no se pueden desarrollar en la institución. Él con traje, me acuerdo, un tipo bajito de lentes con típico *look* de esos cliché de las películas que se hicieron después sobre el Proceso, todo un funcionario del Proceso. Entonces le dije: ‘sería muy conveniente que todo esto lo hable con el compañero Carlos’. Pobre, lo mandé al frente... Ahora me doy cuenta de que lo veía como un referente. Lo van a buscar y ahí sí Carlos tiene un diálogo entre pares, porque ya tenía un nivel académico. Había pasado por la Facultad de Derecho, tenía una formación bastante marxista. Le empieza a fundamentar por qué no tenía derecho de –entre comillas– detenernos”. Estos encuentros determinan algún proceder por parte de la conducción de la institución que ya no podía omitir lo que estaba sucediendo. “Carlos le dice que el GI no estaba haciendo nada ilegal, que ya le habíamos cursado notas. Y quedaron en un compromiso de notificar las actividades que hiciéramos después. Sin querer ahí ya se estaba forjando un diálogo. Yo creo que López Raffo sin darse cuenta nos legitimó”.

A modo de cierre

“Hasta que un aciago día unos malos revoltosos, / insolentes y atrevidos que actuaban con saña viva, / formaron un grupo maligno que llamaron INCIATIVA, / pretendiendo perturbar este impoluto santuario”. (Revista Centro de Estudiantes INSP 1984)

En este trabajo di cuenta del accionar de un grupo de estudiantes terciarios que se desarrolló dentro de uno de los institutos de formación docente más importantes de América Latina a fines de la última dictadura cívico-militar en la Argentina. Analicé por qué el GI se afirmó desde un carácter independiente, mostrando los debates y argumentaciones que despliegan sus integrantes para construir y sostener una

táctica de frente único, llamando a reconstruir el centro de estudiantes a todos los sectores, agrupaciones y estudiantes con intereses de organizarse. En este sentido, su composición fue altamente heterogénea y esa diversidad y pluralidad fueron claves para dar cursos a sus actividades y hacer visibles sus demandas. Escudriñé en la multiplicidad de apoyos o ayudas que desde diferentes sectores y ámbitos fueron ofrecidos por intelectuales, músicos y periodistas de la época. Analizando cómo estas colaboraciones se tornaron imprescindibles para materializar sus intervenciones en un contexto institucional de prohibición explícita por parte de las autoridades y de un escaso o nulo acompañamiento por parte del claustro docente del Profesorado. Describí cómo el GI construyó posiciones y argumentaciones político pedagógicas sobre problemáticas específicas de la formación docente, como la autonomía, el cogobierno y los concursos docentes. Me interesó mostrar cómo se gestaron algunas de las demandas y reivindicaciones que desde aquel entonces y hasta la actualidad son muy sentidas en el campo de la formación docente, porque son reivindicaciones inconclusas del movimiento estudiantil terciario. Evidencié cómo las generaciones posteriores construyeron la historia de un Centro de Estudiantes que se originó a partir de las intervenciones desarrolladas durante 1982 y 1983 por el GI, activismo que les forja un capítulo de relevancia en la historia del movimiento estudiantil terciario. Asimismo, es de destacar que las voces de los estudiantes insistieron en construir un relato institucional que identifica a López Raffo, Bradley y Aguirre como “los tres solemnes caballeros” que obstaculizaron el desarrollo de los procesos de resistencia, tal como describimos más arriba.

Bibliografía

- Documentos escolares: Reglamento orgánico (Decreto 8736 del 31/10/1961) y Decreto 148 (23/04/1978).
- Publicaciones Estudiantiles: *Revista Centro de Estudiantes INSP* “Vamos por una educación popular”, 1984. Y *Revista Iniciativa*, año I, número 6, agosto 1982.
- Entrevistados: los testimonios corresponden a estudiantes del INSP “Joaquín V González” que cursaron sus estudios durante los años 1977 a 1982, mayoritariamente de los profesorados de Castellano e Historia. Agradecemos el compromiso y la generosidad con que cada uno de ellos aportó su testimonio.
- Arriondo, Luciana (2011): *Universidad y Política: el movimiento estudiantil en los 80*. <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/209/>.
- Cristal, Yann (2015): “Examen de ingreso, se va con el Proceso”: las movilizaciones estudiantiles en la UBA hacia el final de la dictadura (1982-83). VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Floria, Carlos (1981): *Reflexiones sobre la Argentina política*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- Gramsci, Antonio (1987): *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Larrondo, M. y M. Vázquez (2015): *Activismo juvenil en la transición democrática: una aproximación a sus formas, tendencias y tensiones*. XV Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.
- Marín, Juan Carlos (1984): *Los hechos armados. Un ejercicio posible*. Buenos Aires, Cicso.
- Núñez, Pedro, Estefanía Otero y Fira Chmiel (2016): *El movimiento estudiantil secundario en los albores del retorno de la democracia: demandas, acciones e ideas de la militancia juvenil*. VI Jornadas de estudio y reflexión sobre el movimiento estudiantil argentino y latinoamericano.
- Rubinzal (2010): *Historia Económica argentina (1820-2009)*. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.
- Sartelli, Eduardo (2005): “Otra vez: ¿por qué perdimos?”. En *Razón y Revolución*, número 14.
- Spinelli (2008): “La impronta de la ‘transición democrática’ en la historiografía sobre la segunda mitad del siglo XX argentino”. *Estud. filos. práct. hist. ideas* volumen 10 número 2, Mendoza.

Las políticas deportivas en la ciudad de Buenos Aires en torno a la década de 1920 y su influencia con el trazado urbano: el caso de la Dirección de Plazas de Ejercicios Físicos

Aurelio Arnoux Narvaja

Docente del Departamento
de Humanidades
y Ciencias Sociales,
UNM
abnarvaja@gmail.com

Hacia la década de 1920 la Ciudad de Buenos Aires experimentó un desarrollo y una diversificación de la oferta de actividades deportivas impulsadas por el gobierno porteño que dejaron marcas en el paisaje urbano que aún hoy perduran.¹ Esta renovación del espacio (público y privado) a partir del establecimiento de parques, plazas, colonias y clubes acompañó el avance de los sectores medios y populares y abrió nuevos escenarios de encuentro e intercambio entre grupos de diversa procedencia social que la práctica deportiva pudo desarrollar. La Dirección de Plazas de Ejercicios Físicos surgida en los albores de la década de 1920 cumplió un papel fundamental en estas transformaciones considerando algunas ideas dominantes (higienismo, paisajismo, nuevas teorías pedagógicas). Arsenio Thamier, su director, con una destacada trayectoria docente en el campo de la Educación Física, fue responsable de las decisiones –muchas de ellas innovadoras– del organismo. Desde esa función, y atento a los cambios que se operaban en la sociedad, desarrolló una amplia labor, haciendo particular hincapié en la apropiación y resignificación de los espacios libres para práctica deportiva. A lo largo del trabajo nos proponemos rescatar –a partir de fuentes y datos disponibles– las principales medidas llevadas adelante por esta dirección durante su período de funcionamiento (1919-1930), deteniéndonos sucintamente en los alcances, los destinatarios, las ideas puestas en práctica y su impronta en el paisaje porteño.

Consideraciones metodológicas previas

El estudio de las políticas estatales –y más cuando se trabaja en un contexto histórico relativamente lejano– requiere considerar ciertas pautas metodológicas. Los enfoques más tradicionales –como señalan Oszlak y O'Donnell (1981)– sostienen que las políticas públicas pueden ser estudiadas como unidades discretas, prescindiendo del entorno y la coyuntura. Estos enfoques pueden ser útiles a la hora de abordar un análisis sencillo, como por ejemplo el de los factores inmediatos que originaron una decisión. En nuestro caso, nos parece más apropiado partir de un enfoque integral, como el que privilegian los autores antes citados, que tenga en cuenta las diferentes variables presentes –contexto, cosmovisiones, imaginarios dominantes, actores, decisiones, impactos, etcétera– para examinar cómo se entrelazaron e influyeron a la hora de las determinaciones por parte del organismo estudiado. Este abordaje permite introducir un grado de complejidad mayor para tratar de observar las transformaciones en la relación entre el Estado y la sociedad conjugando lo *micro* –el rol del Estado a través de sus múltiples manifestaciones en la vida cotidiana– y lo *meso* –las orientaciones y los contenidos de las políticas públicas desde aquellos que ejercen la representación del Estado. O dicho de otra manera, adoptar una perspectiva que busque “comprender antes que prescribir [...] dónde se intenta conjugar el estudio de comportamiento intra-burocrático con el examen de aquellos elementos de contexto socio-político relevantes para interpretar la recíproca influencia de estas dos esferas” (Oszlak, 1980: 36).

1. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia desarrollada en mi tesis de maestría en Historia (IDAES-UNSAM) titulada “El sueño de una ciudad deportiva. El espacio libre en la ciudad de Buenos Aires en torno a la década de 1920 y su utilización para la práctica deportiva y de Educación Física”.



El complejo proceso de institucionalización

A fines de la década de 1910, consolidado el sistema democrático en la Ciudad de Buenos Aires, el Ejecutivo porteño comenzó a acentuar en la agenda pública políticas sociales destinadas a la protección de los derechos en el plano de la equidad social, asignándole al deporte un papel significativo. Esta perspectiva, por cierto, no era ajena a la necesidad de disciplinar una sociedad que cambiaba vertiginosamente como resultado de la inmigración masiva. Una de las medidas más trascendentales en relación con el deporte fue la creación el 20 de Agosto de 1919, siendo intendente José Luis Cantilo,² de la Dirección de Plazas de Ejercicios Físicos, anexada a la Dirección General de Paseos Públicos. La ordenanza municipal proyectada por el Dr. Amadeo E. Grandi³ establecía las siguientes funciones: “Artículo 1: (...) control inmediato de: a) los Stadiums municipales; b) las Plazas de Ejercicios Físicos; c) los lugares públicos municipales que sean destinados para juegos atléticos o recreaciones deportivas del pueblo. Artículo 2: (...) Realizar una investigación completa de los expedientes que existan sobre cesión de terrenos municipales para plazas de ejercicios físicos o destinos análogos; y, en cada caso, informar a la Intendencia con respecto al aprovechamiento o uso que de dichos terrenos hacen las sociedades que los usufructúan, como así también el estado en que se encuentran”.

Como indicador de la importancia que tenía este organismo basta con observar el acalorado debate que se suscitó en el Honorable Concejo Deliberante, particularmente en relación a quién debía ocupar el cargo de director. Esta disyuntiva se enmarcaba en una discusión más amplia que

2. Es interesante observar que en materia de políticas públicas Cantilo reconocía en el deporte un vector importante. Por lo tanto no es de extrañar que siendo gobernador de la provincia de Buenos Aires creara todo un sistema de Educación Física Bonaerense que luego fue retomado por Manuel Fresco en la década de 1930 (Galak, 2013).

3. Entre los fundamentos que utiliza el concejal para justificar la necesidad de creación de este organismo figura el siguiente: “los ejercicios físicos en esta ciudad, si se exceptúan el fútbol y el tenis, son poco cultivados y sin ningún control, y en prueba de ello tenemos los resultados de las últimas olimpiadas. Debe, por lo tanto, la Municipalidad preocuparse por la cultura física del pueblo, un tanto abandonada, ya que los beneficios de esta son indiscutibles bajo distintos puntos de vista”. Esta referencia como las otras que aparecen en el cuerpo del texto fueron tomadas de las versiones taquigráficas de los días 20/8, 18, 19, 27/10, 5, 7/11 de 1919 del Honorable Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires.

venía teniendo lugar desde principios del siglo XX sobre los contenidos curriculares de la Educación Física escolar: por un lado la que respondía al Colegio Militar que tenía una visión “militarista” de la disciplina, y por otra parte la que le daba primacía a la formación integral del niño a través de la práctica física lúdica y se afirmaba en el Instituto Nacional de Educación Física (Sharagrodsky y Aisenstein, 2006).⁴ Si bien el proyecto de ordenanza establecía en su artículo 4 que el organismo sería presidido por un profesional de la materia egresado de esta última institución, en la sesión del 27 de octubre de 1919 se generó una revisión de este texto. Mientras una minoría –presidida por los socialistas Giménez y Ferlini– proponía mantener dicho apartado sin modificación alguna, un sector mayoritario –entre los cuales se encontraban los concejales Travers, Trucco y Raíces– pretendía designar una “comisión asesora (honoraria) de siete miembros, que estaría compuesta por los presidentes de las diferentes instituciones deportivas más caracterizadas”. Los argumentos a favor del mantenimiento del manuscrito original giraban en torno a la necesidad de respetar el privilegio, la formación amplia de los egresados y la idoneidad del Instituto Nacional de Educación Física: “única institución de enseñanza científica de ejercicios físicos [encargada de] proveer de profesores y personal técnico y directivo a las instituciones que se crean, ya en el orden nacional, municipal o provincial, [...] que ha provisto al país de una pléyade de distinguidos profesionales, cuya actividad es indispensable que tenga alguna aplicación práctica y eficiente. [...] Además del Título que adquieren después de 3 años de estudio, tengo la siguiente clasificación de los profesionales egresados: doce médicos, dos ingenieros, tres farmacéuticos, dos dentistas, dos profesores secundarios, dos sacerdotes –si es que se quiere entregar a los sacerdotes la dirección hay dos para satisfacer ese deseo–, dos veterinarios...” (Concejal Dickmann).

4. Fue en los albores del siglo XX en donde se hizo más evidente esta disyuntiva y se pensó en un primer momento el Sistema Argentino de Educación Física –redactado por Romero Brest y dominante en las primeras tres décadas del siglo XX– y posteriormente la Ley orgánica de la Educación Física, cuyos fundamentos fueron redactados en 1924 por una Comisión Técnica compuesta por notables figuras como el citado Romero Brest, Bernardo Houssay y Arsenio Thamier, quienes más allá de sus inclinaciones pedagógicas compartían la necesidad de que los nuevos postulados tuvieran en consideración las características de la educación argentina.

A pesar de haber sido aprobado sin modificación alguna, se resuelve finalmente nombrar como director, a pedido expreso del presidente de la Nación Hipólito Yrigoyen, a Arsenio Thamier, a quien conocía por su activa participación en la Revolución del Parque de 1890. En realidad, este emergió como un personaje de consenso en un contexto de profundas fisuras entre las dos posiciones citadas.⁵ Si bien no era egresado de esta casa de estudios, tenía una amplia trayectoria como docente del área en los organismos militares.

Medidas adoptadas y su relación con los imaginarios de época

Una vez confirmado en el cargo y con escaso personal e ínfimos recursos presupuestarios,⁶ Thamier y su equipo desarrollaron una decisiva gestión y organización del área en pos de la democratización del deporte y los ejercicios físicos. En primer lugar, se instalaron para uso público canchas de fútbol, tenis, piletas de natación, barras para ejercicios físicos o atléticos –argollas, trapecios, paralelas, anillas– y gimnasios para niños en los principales espacios libres de la Ciudad. Si nos detenemos en datos estadísticos, para mediados de la década de 1920 y gracias a esta gestión, la Ciudad ya contaba, además de tres canchas de fútbol, con “once patios de juegos infantiles, nueve canchas de tenis, tres de básquetbol, dos de *voleyball* y una piletta de natación en el Parque Avellaneda” (AAVV, 2001: 38). Allí se podían observar deportistas federados que sistemáticamente realizaban sus exigentes rutinas, aficionados que utilizaban las insta-

5. Para mostrar el espíritu crítico e inquieto de Thamier se puede hacer mención a su renuncia como profesor del curso de Gimnasia de la Segunda Escuela Militar de Esgrima, ya que no coincidía con el concepto vigente de Gimnasia en el Ejército, sumado al rechazo de su proyecto de Reforma (Lupo, 2004).

6. La legislatura aprobó en la sesión del 27/10/1919 destinar la suma de \$2.440 para la dirección de Plazas de Ejercicios Físicos, que se descomponía en los siguientes montos a pagar en concepto de sueldo, y que, como sostuvo el Senador Grandi, “no se relaciona con la misión de estos empleados”: 1) director: \$600; 2) secretario técnico: \$340; 3) tres inspectores generales: \$300 cada uno; 4) tres escribientes: \$480 cada uno; 5) ordenanza de segunda: \$120.

laciones para practicar deportes de moda, hasta grupos de mujeres que llevaban a cabo sus clases de gimnasia sueca o utilizaban las piscinas por sus bondades higiénicas.

Por otra parte, se organizaron encuentros o competencias nacionales que tenían como objetivo no sólo la promoción del deporte, sino la selección de atletas para representar al país en diferentes competencias. En el caso del fútbol había torneos en el Parque Chacabuco y el Avellaneda, y en 1921 comenzó a funcionar una Escuela Municipal de *Football* gratuita que contaba principalmente con niños y adolescentes entre los inscriptos. Por el lado del tenis, la Dirección de Plazas de Ejercicios Físicos no sólo alquilaba las canchas, sino organizaba torneos “inter parques” –tanto individuales como “dobles mixtos”– con el fin de “contribuir a despertar el sentimiento de emulación y estímulo a los aficionados de este interesante deporte” (Boletín DPEF, Febrero 1922).

En tercer lugar, se promovió el balneario municipal en Costanera Sur y se puso en funcionamiento las escuelas y colonias de vacaciones para “niños débiles” en los parques Avellaneda, Saavedra y Chacabuco (Arnoux Narvaja, 2016a), junto a comedores permanentes y recreos infantiles. Si bien las primeras existían con anterioridad, lo original y novedoso fue conjugar lo lúdico con un fuerte trabajo de asistencia-lismo llevado adelante por un plantel extensivo de médicos, odontólogos, nutricionistas, entre otros, que auxiliaban a los infantes a la vez que les enseñaban normas de salubridad.

Por último, se buscó ayudar a clubes e instituciones deportivas en formación, entregando terrenos públicos en concesión o dándoles asesoramiento legal.⁷ En el caso de las asociaciones más elitistas hay que señalar que estos préstamos tenían como contraprestación la obligatoriedad de permitir el ingreso gratuito a niños en edad escolar, como así también facilitar la realización de campeonatos municipales, como fue el

caso del club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires en su sede del Parque Tres de Febrero, en donde se realizaban gran parte de la competencias de natación y atletismo que fueron semillero de grandes deportistas.

Habiendo enumerado las principales disposiciones de este organismo, ¿cuáles fueron las causas contextuales que impulsaron, fomentaron o acompañaron estas medidas? Para comenzar, hay un dato contundente y es que desde el punto de vista demográfico la Ciudad empezó a albergar, en torno al primer centenario –como esbozamos antes–, una cantidad significativa de inmigrantes provenientes principalmente de Europa, que comenzaron a trabajar en comercios e industrias ubicadas lejos del centro, poblando así los barrios periféricos. Este proceso de ocupación del territorio por parte de los nacientes sectores populares fue motivado por políticas estatales inclusivas y se dio en correspondencia con el acortamiento de la jornada laboral, que generó mayor tiempo libre para dedicarle al ocio y las nuevas propuestas. Como muchas de las actividades eran al aire libre se crearon y reestructuraron varios espacios verdes –parques y plazas– y se inauguró en 1918 el balneario municipal (Gorelik, 1998). En correlación con estos cambios urbanísticos, desde principios del siglo XX y particularmente en la década de 1920 empieza a consolidarse una variedad de discursos desde diversos espacios y que fomentaron las nuevas prácticas. En primer lugar, los urbanistas y los médicos higienistas insistieron en la necesidad de la salubridad de las ciudades, cuestión que ya se venía planteando incipientemente desde décadas anteriores (Armus, 2007). En segunda instancia, los reformadores educativos y pedagógicos señalaron la importancia de la educación física, y valorizaron un determinado modelo corporal asociado con la fortaleza y los ejercicios lúdicos al aire libre. A su vez, incidieron la ampliación de las zonas de periodismo gráfico destinadas al deporte y de la publicidad asociada a las actividades al aire libre y a la atención del cuerpo. Todos estos factores se conjugaron para que estas actividades se consolidaran como un hábito de vida compartido por una población cada vez más heterogénea.

7. Los clubes, a medida que se fueron masificando, dejaron de ser exclusivamente espacios de sociabilidad masculina y de elites –característico de fines del siglo XIX– y empezaron a servir como escenarios para que la gran comunidad de inmigrantes pudiera superar las distancias e hicieran más llevadero el destierro. En este sentido, no es de extrañar que en su gran mayoría estuvieran localizados en barrios de clase media y baja.

Alcances y debilidades

La Dirección de Plazas de Ejercicios Físicos fue entonces hija de una coyuntura particular. Surgió en cierta medida, como vimos, para acompañar las transformaciones que estaban teniendo lugar en la Ciudad de Buenos Aires y dar respuestas a las nuevas exigencias, principalmente de los sectores populares y medios en ascenso (Adamovsky, 2012). En un contexto de disputas por la apropiación –tanto física como simbólica– del espacio público, tomó partido para que las clases sociales emergentes se vuelquen masivamente a la conquista de estos escenarios. Este fenómeno fue parte de las políticas llevadas adelante por los sucesivos intendentes, en particular por Cantilo y Noel –construcción y créditos para viviendas, sistema de barrido de las calles, establecimientos de escuelas y hospitales, etcétera–, que si bien estuvieron lejos de producir una “revolución social”, intentaron en mayor o menor medida considerar a los sectores más marginados y reducir así posibles desbordes, no deseados por las clases dirigentes. La Dirección procuró suplir las falencias relacionadas con la salud y la recreación, y a la vez controlar mejor el espacio público a través de una actividad compartida como la práctica deportiva y física.

No obstante, es necesario aclarar que a pesar de los notables avances este proceso debió enfrentar ciertas adversidades. Por un lado, las dificultades presupuestarias propias de la puesta en marcha de una política pública destinada a los sectores populares. Por otra parte, se enfrentaban diferentes representaciones de ciudad, que si bien contemplaban las transformaciones operadas, proponían respuestas distintas derivadas de las posiciones ideológicas. Por un lado, estaban quienes intentaban copiar lo que era exitoso en el extranjero. Como señala la arquitecta Sonia Berjman (1998), quienes ostentaban el poder público seguían soñando con el “gran plan urbanístico parisino” y se olvidaron de las sugerencias diarias y concretas de los técnicos argentinos de la Municipalidad y de las propuestas de los concejales de la oposición. Por otro lado, estaban los que como Thamier eran sensibles a las peculiares condiciones de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien aquel no era ajeno a las perspectivas urbanísticas europeas por sus antecedentes familiares y por sus viajes como esgrimista, lejos de tomar el camino más sencillo de adaptarse a ello, intentó a través de una aguda observación de la coyun-



tura llevar adelante propuestas originales e innovadoras que se ajustaran a las especificidades locales y las nuevas necesidades del conjunto de la población. Además, podemos aventurar que expresó posturas de amplios sectores del radicalismo de esa época y de otros partidos con presencia en el Concejo Deliberante sensibles a la situación del mundo obrero.

momento y habían imaginado varios funcionarios, entre ellos Thamier. No obstante, la importancia de las medidas tomadas se evidenció fundamentalmente en la inspiración que tuvieron en gobiernos posteriores, en las huellas que aún subsisten y en la valoración actual de muchos de los actores involucrados.

A modo de síntesis del recorrido realizado

A lo largo de este artículo hemos intentado repasar brevemente las políticas públicas adoptadas por la Dirección de Plazas de Ejercicios Físicos en la Ciudad de Buenos Aires en la década de 1920, reconociendo la incidencia de las transformaciones sociales y de las posiciones dominantes en el campo del higienismo, el urbanismo y las teorías pedagógicas. Partimos de la premisa de que las decisiones llevadas adelante por este organismo estaban vinculadas, mayoritariamente, con las medidas adoptadas por el Poder Ejecutivo de la Ciudad. No obstante, las políticas que se pusieron en juego fueron resultantes de tensiones diversas, que se expresaron no solo en los debates políticos, sino que también dejaron su impronta en el diseño de la Ciudad y en la presencia de uno u otro sector en los ámbitos destinados a la actividad deportiva y al esparcimiento. Si bien nos referimos a las políticas en relación con los sectores populares, debemos señalar que a partir de este proceso de ocupación de la Ciudad los sectores más pudientes se corrieron hacia nuevos lugares de esparcimiento, como el Delta del Tigre, Mar del Plata o Córdoba.

En conclusión, ¿fueron exitosas las medidas llevadas adelante? ¿Hasta qué punto se lograron los objetivos planteados originariamente? Si nos atenemos estrictamente a los resultados, podemos decir que parte de lo establecido en el Artículo 1 del proyecto original –organizar fiestas populares, concursos de la sociedad atlética, aconsejar sobre creación espacios destinados a la actividad física en los parques– se materializó, pero quedaron innumerables proyectos pendientes que imposibilitaron el primigenio sueño de una “ciudad deportiva” (Arnoux Narvaja, 2016b). Diversos factores –por ejemplo, la falta de presupuesto y la desaparición del organismo con el golpe de 1930– incidieron en que no pudiera cristalizarse el conjunto de propósitos que se había previsto en un primer

Fuentes utilizadas

- Versiones taquigráficas Honorable Consejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires, período 1919-1930.
- Diarios *La Prensa* y *La Razón*, Buenos Aires, período 1919-1930.
- Reglamento de la Dirección de Plazas de Ejercicios Físicos, 08/1919.
- Adamovsky, E. (2012): *Historia de las clases populares en la Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Armus, D. (2007): *La Ciudad Impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires, Edhasa.
- Arnoux Narvaja, A. (2016a): "Las Escuelas para niños débiles en la ciudad de Buenos Aires en torno a las décadas de 1910 y 1920". En *Revista de Políticas Sociales*, año 3, número 4, Universidad Nacional de Moreno.
- Arnoux Narvaja, A. (2016b): "Crecimiento, diversificación y resignificación de los espacios libres en la Ciudad de Buenos Aires para la práctica deportiva y de educación física: el sueño de una ciudad deportiva en las primeras décadas del siglo XX". Ponencia presentada en el *IX Congreso de Historia* de Avellaneda.
- Arnoux Narvaja, A. (2016c): "La utilización del espacio libre en la ciudad de Buenos Aires para prácticas deportivas y de educación física durante la década de 1920. El fenómeno deportivo como ámbito de sociabilidad". Ponencia presentada en las *IV Jornadas Política de masas y cultura de masas*, "América Latina en entreguerras: miradas locales, nacionales y transnacionales".
- Arnoux Narvaja, A. (2015): "Las prácticas deportivas, de Educación Física y deportivas durante la década de 1920: el Parque Avellaneda". Ponencia presentada en las *Jornadas de Jóvenes Investigadores IDAES / UNSAM*.
- AAVV (2001): *Buenos Aires y el agua. Memoria, higiene urbana y vida cotidiana*. Buenos Aires, Aguas Argentinas.
- Berjman, S. (1998): *Plazas y parques de Buenos Aires. La obra de los paisajistas franceses*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galak, E. (2013): "La institucionalización de la educación de los cuerpos bonaerenses: la 'Organización deportiva' y las políticas de José Luis Cantilo (1922-1926)". Buenos Aires, *X Congreso Argentino y V Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.
- Gorelik, A. (1998): *La grilla y el Parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Gruschetsky, M. (2012): "Estado y Deporte: la relación entre los poderes públicos municipales y los clubes en la ciudad de Buenos Aires 1900-1940". *Revista Perspectivas de políticas públicas*, año 1, número 2.
- Lupo, V. (2004): *Historia política del deporte argentino (1610-2002)*. Buenos Aires, Corregidor.
- Oszlak, O. y G. O'Donnell (1981): *Estado y Políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires, CEDES/CLACSO.
- Oszlak, O. (1980): *Políticas Públicas y Regímenes Políticos*. Buenos Aires, CEDES.
- Scharagrodsky, P. y A. Aisenstein (2006): *Tras las huellas de la Educación Física escolar Argentina. Cuerpo, cuerpo, género y pedagogía*. Buenos Aires, Prometeo.

Estrategias de abordaje integrales para la pobreza persistente

M. Claudia Belziti,
Bibiana A. Travi y
Mariano Fontela

Docentes de la Licenciatura
en Trabajo Social,
UNM

claudiabelziti@gmail.com,
bibiana.travi@gmail.com,
arianofontela@hotmail.com

Con frecuencia los motivos que originan la acción de las instituciones públicas son problemas sociales complejos donde interactúan múltiples dimensiones. Eso hace necesario avanzar en la producción de conocimientos que permitan fundamentar abordajes que se funden en dos conceptos: la intersectorialidad de las políticas públicas y la integralidad de las protecciones sociales.¹ Estudios realizados con relación al tema demuestran, por un lado, que el mejoramiento de los patrones de transferencia de recursos y de acceso a políticas de salud, educación y desarrollo de infraestructura básica no son suficientes para abordar ciertas formas de pobreza que perduran en el tiempo; y por otro lado, que “la recuperación de los hogares con múltiples déficits es compleja, lenta y desigual según la situación de partida”, y para ello se requiere un “cambio de paradigma” en relación a las políticas de asistencia directa (Clemente, 2011). Ambas cuestiones generan la necesidad de habilitar exploraciones conceptuales e investigaciones empíricas para identificar logros y obstáculos para abordar integral e intersectorialmente las políticas sociales orientadas a hogares con “pobreza persistente” (Clemente, 2014) que aporten insumos para el diseño e implementación de reformas para readecuar los dispositivos de intervención de las instituciones (Belziti, Sverdlick y Brandariz, 2015).

Desde principios del siglo XX, referentes como Amy Gordon Hamilton o Charlotte Towle lucharon por el reconocimiento de la asistencia social como un derecho básico (Travi y otros, 2014; Alayón, 2012). Desde otras perspectivas encontramos esa misma noción en el constitucionalismo social latinoamericano, en el pensamiento nacional-popular y la doctrina justicialista. El conocimiento y el abordaje de las situaciones de pobreza y de la capacidad y calidad de las instituciones para darle respuesta es un tema que preocupó y ocupó al Trabajo Social desde sus orígenes (Arias, García Godoy y Manes, 2014) y que cuenta con una abundante tradición en la elaboración de propuestas y modelos de intervención (Carballeda, 2002, 2006). El rasgo distintivo y “sello de origen” es que muy precozmente las primeras trabajadoras sociales advirtieron que si la “ayuda” económica o material para paliar situaciones de pobreza pretendía contribuir a la autonomía de las personas, a la independencia económica, a la toma de decisiones responsables y a la resolución de los problemas sociales, debía ir acompañada de un encuadre institucional que favoreciera un “tratamiento social” integral y eficaz (Travi, 2006).

Pobreza persistente

Podría definirse la *pobreza persistente* estrictamente como la condición que algunos hogares tienen al encontrarse en situación de pobreza material durante más de una década, lo que supone asumir que no se trata de un estado causado por una crisis económica puntual. Sin embargo, una concepción más adecuada a los fines de diseñar estrategias de intervención profesional debe incluir en la definición de pobreza persistente una segunda condición: que los hogares que la padecen sufran otro tipo de problemas que obstaculizan sus posibilidades de superar esa situa-

1. Este artículo ha sido elaborado en base al informe preliminar del proyecto de investigación “Aportes para el diseño y ejecución de estrategias de abordaje integrales frente a la pobreza persistente” dirigido por Travi y Belziti, y ejecutado durante los años 2015 y 2016 en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno, que fue seleccionado y subsidiado en el marco de la Convocatoria a Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico de la UNM. Participaron en el proyecto Jorge Gustavo Torres, María Victoria Sverdlick, Rocío Brandariz y María Noel Guidi López.



ción: adicciones, salud mental, enfermedades crónicas, baja calificación laboral, falta de “redes de apoyo”, vínculos familiares o barriales conflictivos, falta de documentos de identidad, dificultades para reclamar por derechos, algún integrante del grupo familiar en conflicto con la ley penal, etcétera. Esto supone incluir en el análisis problemas no estrictamente económicos que se potencian en el contexto de pobreza y que interactúan con dimensiones culturales y sociales que se traducen en las trayectorias de esos hogares (Carballeda, 2012; Mora Salas y Oliveira, 2014), lo que permite identificar, analizar y establecer criterios integrales de intervención en procesos de subjetivación (Murillo, 2008).

Los estudios sobre pobreza en Argentina tienen una tradición que comienza a principios del siglo XX. Si bien hay abundante producción bibliográfica descriptiva sobre la pobreza y las políticas sociales (Carballo y Bongiorno, 2006), los estudios que analizan la eficacia de las políticas orientadas a la superación de la pobreza no suelen centrarse en los aspectos institucionales –por ejemplo, en la calidad de la coordinación eventualmente existente entre políticas sociales en el nivel municipal o barrial–, sino en la pertinencia de sus objetivos o los instrumentos de planes o programas concretos (Castronovo, 2013). Por otro lado, en contraste con el modelo de políticas sociales que predominó en la década de los noventa en la Argentina, a partir del año 2002 aumentó el gasto público en políticas de transferencia de ingresos y otras políticas sociales, educativas y sanitarias, y se implantaron subsidios de mayor magnitud y nuevas regulaciones estatales en las relaciones laborales y en precios de

productos y servicios. El resultado inmediato fue una visible disminución de los niveles de pobreza e indigencia, pero con el correr de los años distintas mediciones han mostrado una persistencia en la situación de pobreza de un sector significativo de la población (Kessler, 2014; Salvia, 2009; Garcette, 2012; Gasparini, 2007). Un enfoque que frecuentemente se utiliza para estudiar este tipo de problemas es el que se centra en las características o en las causas de la persistencia de las situaciones de pobreza “dentro” de los hogares, tales como la capacidad de generación de ingresos, la cantidad de miembros del hogar o la paridad de género. En cambio, aquí se opta por poner el foco en la efectividad de las instituciones y las intervenciones profesionales.

Ese foco permite destacar tensiones existentes para cumplir con la legislación vigente entre los problemas de integración social y los programas institucionales. Los propios ciudadanos con frecuencia describen modos de transitar penosos por las instituciones estatales que justamente intervienen en problemas sociales complejos. Para las personas que integran hogares con pobreza persistente se suelen presentar dificultades en sus trayectorias institucionales, en la accesibilidad o la continuidad de los servicios ofrecidos, o en los resultados esperados de la acción de las intervenciones (Carballeda, 2013). Algunas instituciones estatales siguen con frecuencia mandatos que las habitúan a trabajar con “cuadros agudos”, de pronta resolución, pero no con problemas causados por rasgos socio-culturales que no pueden ser modificados en pocas horas de intervención profesional. Esto no solamente ocurre en los establecimientos de salud,

sino también en otros servicios, tales como los de asistencia a víctimas de violencia. Lo “crónico” se presenta entonces como “lo molesto” o “lo inviable”. Este problema se explica en buena medida por una ideología que desaprueba la asistencia de largo plazo, pero también por las dificultades que el propio sector público tiene desde hace varias décadas para adecuar sus procedimientos y acciones para orientarlos a sujetos con carencias o padecimientos de largo plazo. En este sentido, el Trabajo Social como disciplina tiene mucho que aportar, por cuanto su rasgo distintivo es la intervención profesional en escenarios de causas múltiples, donde la multisectorialidad y la multidisciplinariedad son la norma y no la excepción.

La interdisciplina puede ser entendida como la integración de teorías y métodos para la colaboración entre distintas disciplinas académicas o escuelas de pensamiento tradicionales para describir, explicar o intervenir sobre cuestiones que se definen a partir de múltiples dimensiones. En la tradición latinoamericana, la interdisciplina no reside tanto en el aporte que cada disciplina hace a las demás o en la definición precisa de relaciones entre distintas disciplinas, sino en la explotación de recursos generalmente poco aprovechados que se encuentran en el “espacio intermedio” que ninguna de ellas ocupa plenamente. Generalmente eso incluye una visión crítica sobre la capacidad de las disciplinas para comprender ciertos temas y hasta una denuncia contra el “disciplinamiento” de los saberes especializados. Algunos autores incluso refieren a conceptos tales como “epistemología fronteriza”, “mestizaje” o “indisciplina” para referirse a esta situación.

Existen tres aspectos fundamentales en la forma en que las instituciones abordan situaciones de pobreza persistente: cómo se accede a los servicios o programas; cómo resulta el tránsito por la institución; y cómo se resuelve cuando deben conjugarse dos o más sectores por la multidimensionalidad del problema. Estas cuestiones son centrales debido a la frecuente necesidad de hacer intervenir distintos organismos estatales, y

por las tensiones de paradigmas que aparecen en la actualidad entre el enfoque tutelar y el de derechos tanto en las instituciones especializadas como en los servicios locales.

Intersectorialidad y abordaje integral

Por contraste con la trayectoria de los estudios sobre la pobreza, la preocupación acerca de la cuestión de la intersectorialidad de las políticas sociales es relativamente reciente. En América Latina ha pasado a ser parte de la agenda de estudios a partir de la década de 1990. La intersectorialidad puede ser definida como la colaboración no jerárquica entre distintos sectores –estatales o no– para la solución de problemas que tienen múltiples causas y sobre los cuales ningún sector gubernamental tiene control completo. Su principal fundamento técnico consiste en que permite compartir recursos y experiencias propios de cada sector. Sus potencialidades dependen de tres condiciones: debe ocurrir en forma previa a la planificación de cada sector; la “racionalidad integradora” debe figurar explícitamente en el presupuesto; los sistemas de evaluación deben poner en el mismo nivel a las metas intersectoriales que a las sectoriales (Cunill Grau, 2014). Se diferencia de la “coordinación interinstitucional” en que ésta solamente evita que haya redundancias o incongruencias en la acción de distintos organismos gubernamentales (Schwarzer, Tessier y Gammage 2014), por lo que se mantiene únicamente en un plano técnico, mientras que la intersectorialidad supone un fundamento político, ya que modifica las relaciones de poder entre los sectores y al interior de ellos (Repetto, 2012). También en este sentido se diferencia de la “transversalidad”, pues este último concepto se aplica a la situación en que se introducen nuevos asuntos o cuestiones en la política pública que no corresponden a los objetivos específicos de organismos existentes, pero no se modifican sus estructuras (Serra, 2005).

Algunos obstáculos que suelen destacarse en relación con la intersectorialidad son: a) cuando distintos niveles o sectores del Estado están distribuidos entre grupos políticos que compiten entre sí; b) cuando existe competencia entre corporaciones sectoriales y agrupaciones parti-

darias; c) cuando interactúan gobiernos nacionales y subnacionales con capacidades o normas distintas (Cunill Grau, 2005; Alonso, 2007). Algunos autores (por ejemplo Ilari, 2015) señalan que la fragmentación es uno de los rasgos característicos de los “estados capitalistas periféricos”, debido a que las políticas públicas suelen estar poco integradas entre sí, especialmente las económicas y sociales. Los análisis referidos a América Latina señalan una falta de coordinación horizontal entre áreas, programas o servicios en todos los niveles estatales. En la Argentina, este problema se agrava debido a la concurrencia de diferentes factores, entre otros: el federalismo, una menor concentración del poder que haría posible “un mayor aislamiento y autonomía funcional de las instituciones burocráticas” (Oszlak, 1980), falta cultura de cooperación horizontal, tanto en el ámbito público como en el privado –y no en la sociedad civil–, planificación y concertación insuficientes, patrimonialismo, presiones corporativas, competencia entre sectores internos de alianzas políticas y evaluaciones inadecuadas.

En la Argentina la intersectorialidad se tornó un tema de investigación con la descentralización de servicios estatales y la emergencia de problemas sociales transversales que requirieron de intervenciones multidimensionales a los efectos de ser abordadas con eficacia (Martínez Nogueira, 2010). Esta preocupación se ve reflejada en diversas políticas y leyes nacionales y provinciales. Por ejemplo, en mayo del 2013 fue reglamentada la ley nacional de Salud Mental 26.657, mediante la cual los municipios fueron convocados a promover la desconcentración de las acciones de promoción, protección y restablecimiento de derechos, con participación activa de las organizaciones no gubernamentales de atención a la salud mental. Se parte del supuesto de que debe existir una articulación situacional y sectorial entre los discursos que las mismas encarnan, los problemas sociales a los que se orientan y las estrategias que permitan adecuaciones y respuestas eficaces para el mejoramiento de las condiciones de la realidad sobre la que intervienen. También, en los enunciados legislativos, las políticas públicas de salud o de asistencia social transitan el recorrido de las adecuaciones entre lógicas propias del modelo tutelar y el paradigma de protección de derechos. En esto influye también la erosión de las instituciones como consecuencia de los procesos de reforma del Estado que ocasionaron “el agotamiento

de su capacidad metaorganizadora”, desalojando “certezas colectivas” y convirtiendo a las instituciones “en fragmentos sin centro en su estatuto simbólico” (Lewcowicz, 2002).

En los últimos años han surgido propuestas de conformación de “redes integrales de protección social de derechos como instancia superadora de viejas tensiones”, fundamentalmente ante la “inadaptación de los métodos y herramientas de gestión respecto a la complejidad del entramado social y la falta de claridad sobre los campos de acción” (Agosto Riera, 2014). Una red de protección integral es entendida como el “conjunto de mecanismos de articulación y ejecución de intervenciones sociales que procuran atender de manera integral las necesidades de la población, con el fin de garantizar la plena realización de los derechos económicos, políticos y sociales de las personas. Su fin es constituir un entramado que permita maximizar las estrategias de intervención hacia familias, personas y territorios. (...) Dichas redes se diseñan e implementan con los principios de universalidad, intersectorialidad, eficiencia, interdisciplinariedad y corresponsabilidad”. Los instrumentos que suelen mencionarse en esta estrategia son: a) sistemas únicos de información, pagos, identificación y selección de beneficiarios; b) sistemas de monitoreo y evaluación periódicos; c) acceso descentralizado a distintas prestaciones; d) acompañamiento de las familias más vulnerables a través de equipos específicos (Agosto y Schilman, 2015).

Los estudios acerca del vínculo entre pobreza persistente e intersectorialidad mencionan la necesidad de interrogar el proceso de construcción de sentidos que se despliega en los profesionales respecto de la pobreza persistente, y en esto también intervienen no sólo los colectivos profesionales y los esquemas de formación y capacitación específica, sino también los programas institucionales (Dubet, 2006). Esta institucionalidad involucra tanto aspectos formales como informales. Puede definirse como “el conjunto de reglas de juego formales e informales que se ponen en funcionamiento para procesar y priorizar los problemas sociales a la vez de enmarcar el contenido y la dinámica administrativa y política de las políticas sociales” (Fabián Repetto, en Chiara y Di Virgilio, 2009). Desde esta perspectiva, al planificar y diseñar abordajes intersectoriales se reconocen dimensiones políticas, administrativas, económicas e ideológicas, desplazando de este modo la mirada liberal que prioriza la evaluación del gasto social. Sin embargo, las categorías que estudios

de este tipo suelen incluir dentro del ámbito de la “calidad de la institucionalidad social” suelen dejar de lado la vinculación existente entre los valores involucrados en las políticas y sus resultados, al punto que es escasa la información disponible acerca de la manera en que se adecuan los objetivos institucionales y las prácticas concretas de los profesionales en tales instituciones: mientras algunos estudios dan por cierta la existencia de esta adecuación, otros se limitan a adjudicar las inadecuaciones a situaciones de “anomia” (Waldmann, 2006), soslayándose los efectos que tendrían las diferencias de poder y las visiones que tienen los propios profesionales sobre los actores con los que estas instituciones interactúan. Es necesario por tanto evitar la excesiva referencia a las reglas y los incentivos como elementos constitutivos del funcionamiento de las instituciones, e incluir en el análisis los valores en ellas involucradas y los diferenciales de poder.

Sucesivos estudios dan cuenta de que si bien la formación profesional es consistente de manera individual, en el momento de construir acuerdos dirigidos hacia una misma estrategia, parecen fragmentarse las opiniones y los procedimientos (Arias, 2012; Cruces, 2008; Aenlle, 2013), perdiéndose en los protocolos –o en su ausencia– el destino de las intervenciones. Por ejemplo, en el terreno de las políticas de salud mental algunos profesionales tienen dificultades en formación específica respecto a personas pertenecientes a hogares con pobreza persistente. A la vez, la ausencia de un programa de capacitación permanente respecto a la implementación de la Ley fue produciendo desencuentros en los discursos y vacíos en la construcción colectiva de las estrategias a seguir. Situaciones similares existen con relación a políticas referidas a las instituciones educativas, a los niños y adolescentes en conflicto con la ley penal o en los casos de adicciones.

Por otra parte, si se entiende por eficacia de una política pública a la relación entre los objetivos planteados y los resultados observables, la relevancia de su análisis se explica porque con frecuencia la institucionalidad se construye en organismos donde conviven marcos normativos y procedimientos que a menudo no se ajustan a la realidad. Incluso Gabriel Kessler y Denis Merklen (2013) describen procesos de desinstitucionalización al fracturarse los sistemas de protección social. La institucionalidad implica calidad, y la calidad institucional es una construcción histórica producto de la experiencia acumulada, de los desafíos enfren-

tados, de los conflictos vividos y de las capacidades que se construyen (Acuña, 2010, 2013 y 2014). Para atender situaciones de pobreza persistente se requieren enclaves institucionales consistentes que permitan construir subjetividades estables, lo que requiere la participación y la coordinación de varios sectores. Pero precisamente lo que está en duda es la existencia de esa consistencia, por ejemplo a causa del desmadejamiento de los procedimientos, de la inadecuada asignación de incentivos salariales o de la trayectoria laboral de buena parte de los propios profesionales que intervienen. Retomando el ejemplo de las políticas de salud mental, entender la agenda de los problemas de intervención profesional implica incorporar la comprensión de que se requieren intervenciones profesionales muy especializadas con capacidad de análisis y estrategias singulares cuando se trata de personas pertenecientes a hogares con pobreza persistente, reformulando los subsistemas que tienen lógicas propias y que atraviesan al sujeto transversalmente (Clemente, 2013). Esto supone además incorporar la noción de “violencia institucional”, que a veces incluso involucra situaciones de crueldad (Ulloa, 2011).

Política social integral

En la bibliografía académica hay relativo acuerdo respecto a que una política social integral tiene, entre otras, las siguientes características básicas: territorialidad; interdisciplina en la formulación y en la ejecución; intersectorialidad entre distintos niveles y áreas del Estado, y con organizaciones de la sociedad civil; simultaneidad en la ejecución de las acciones; continuidad en el tiempo; sinergia en el uso de recursos y en la consecución progresiva de resultados. Otros trabajos académicos y de organismos internacionales destacan que la integralidad de la política social requiere además que se complementen cuatro componentes: protección social, promoción social, regulaciones y “políticas sectoriales”. La *protección social* combina un conjunto determinado de políticas que tienen el fin de asegurar a todas las personas y en forma continua un umbral mínimo de bienestar, identificando necesidades no cubiertas y nudos críticos de la oferta, y asegurando el acceso a bienes o servicios, la cobertura, la continuidad y la calidad (Cecchini y Martínez, 2011). La *promoción social* involucra las políticas e intervenciones rela-

cionadas con la ampliación de capacidades de las personas, de las organizaciones y de las comunidades, o con el desarrollo del contexto en que dichas capacidades pueden efectivamente desplegarse. Por su parte, las *regulaciones* involucran normas legales, valores, esquemas cognitivos y procesos propios de las organizaciones estatales o comunitarias, así como leyes y demás normas que regulan la interacción entre particulares. Esto supone incluir en el análisis no solamente las “normas formales” y explícitas, sino también las informales, que suelen tener incluso mayor estabilidad en el tiempo que las primeras. Por último, las *políticas sectoriales* (salud, educación, vivienda, etcétera) tienen como objetivo inmediato la provisión específica y especializada de recursos y el acceso a bienes y servicios especializados necesarios para el desarrollo humano.

Asimismo, la revisión de experiencias de implementación de políticas en América Latina permite establecer que para que la integralidad de la política social sea efectiva se requieren varias condiciones adicionales: a) una *planificación* que adecue y combine la universalidad que exige la garantía de los derechos sociales con la *protocolización* y la *focalización* para situaciones específicas, los sistemas de *discriminación positiva* y las *acciones flexibles* en el nivel local, especialmente ante situaciones donde se presentan varios problemas simultáneos; b) el desarrollo de estrategias y la determinación de *unidades de intervención* sobre la base de la heterogeneidad de la población y la atención diferenciada de trayectorias y situaciones particulares; c) la *coherencia* entre políticas de corto, mediano y largo plazo; d) la *articulación* entre los sistemas contributivos y no contributivos; e) la combinación de políticas de *redistribución*, *reconocimiento* y *representación* (Fraser, 2006 y 2008); f) la concepción integral de los sujetos mediante la intervención sobre aspectos materiales y simbólicos, los factores socioeconómicos y demográficos y los psicológicos, sociales y culturales, lo que supone involucrar *valores y expectativas*, y no solamente el bienestar; g) la incorporación del ideal del “*buen vivir*”, que supone la armonía, la equidad, el respeto y la dignidad de la vida en comunidad, la persistencia de las culturas, la vida espiritual y la satisfacción de necesidades en equilibrio con la naturaleza; h) la *combinación de estrategias* de intervención individuales, familiares, grupales, comunitarias e institucionales; y i) la *simultaneidad* de los perfiles preventivos, promocionales y asistenciales. También una política social integral requiere incorporar la *perspectiva de género*, una política de cuidados y el abordaje de la “femi-

nización de la pobreza”, dado que históricamente el cuidado de niños, ancianos, enfermos y personas con capacidades diferentes ha quedado en manos de las mujeres, disminuyendo sus oportunidades de desarrollo personal y educativo y su participación en el trabajo remunerado.

Otro aspecto en el que los enfoques académicos hacen énfasis respecto a la integralidad de la política social es la necesidad de realizar *diagnósticos* sociales que incluyan, además de los aspectos socioeconómicos y demográficos, los psicológicos y culturales, de manera que permitan: a) caracterizar las poblaciones en situación de desafiliación y vulnerabilidad; b) analizar factores, frecuencias y conductas de riesgo –en el nivel individual, familiar, grupal, institucional y comunitario– que producen situaciones de pobreza y su persistencia, especialmente respecto a las situaciones en que ellas se combinan, se acumulan y se potencian; c) establecer prioridades, tanto respecto a las acciones como a su simultaneidad y continuidad; d) identificar demanda oculta, no cubierta y nudos de oferta crítica; e) relevar –en el nivel individual, familiar, grupal, institucional y comunitario– las capacidades, los recursos, las fortalezas, los aspectos favorables o saludables que inciden positivamente en las posibilidades de contrarrestar o solucionar las situaciones identificadas, incluyendo los recursos que los individuos y las familias poseen para protegerse, cuidarse y acceder a mejores condiciones de vida.

Por último, si bien no hay suficiente acuerdo al respecto entre los diferentes enfoques académicos y políticos, corresponde destacar que algunas corrientes teóricas ponen énfasis en otras *tres condiciones externas* para la integralidad de las políticas sociales: a) la *descentralización* en los municipios de la formulación, la administración de recursos y la ejecución de políticas sociales (Goma y Jordana, 2004; Cabrero, 2007); b) la *participación* de la sociedad civil y de los beneficiarios en todo el ciclo de las políticas sociales, incluyendo el diagnóstico y la planificación (Navarro, 2013); y c) la *colaboración continua* en las decisiones y en las evaluaciones *de todos los actores estatales* implicados en las distintas etapas de las políticas (Cunill Grau, 2009, 2013).

Territorialidad

En cuanto a la *territorialidad* como condición para la integralidad de las políticas sociales, debe considerársela como una de las formas en que se procura superar la fragmentación de las políticas sociales complementando los diversos problemas y las diferentes dimensiones que constituyen su objeto (Hamzaoui, 2005). Recuperando parte del pensamiento emancipador latinoamericano, la vinculación entre los conceptos de *pueblo y territorio* reside en asumir que las políticas sociales territoriales no solamente se articulan en los espacios donde viven las personas pobres –que es la manera en que suelen justificarse los “abordajes territoriales” en las políticas diseñadas a partir de las concepciones neoliberales–, sino que pueden conducir a la consolidación de identidades y ámbitos de organización, de luchas por una redistribución de las relaciones de poder y de constitución de un pueblo soberano a partir de la consolidación de organizaciones políticas y sociales.

Existen en la actualidad dos modelos que buscan clasificar y sistematizar las intervenciones referidas a la pobreza, que a veces se combinan: el de los “ciclos de vida” y el del “territorio” (Clemente y Girolami, 2006). Este segundo a su vez se suele usar en dos sentidos alternativos: como el “lugar donde las personas (pobres) habitan” o como espacio de desarrollo de organizaciones de la comunidad. Tanto los “ciclos de vida” como el territorio como “lugar donde las personas habitan” suelen corresponder a los enfoques liberales, mientras que la idea del territorio como un espacio donde no hay solamente personas sino también organizaciones es más consistente con los valores que impulsan movimientos emancipadores de distinto signo ideológico. De todas formas, también los enfoques liberales suelen incluir una valoración positiva de la organización de la comunidad, especialmente en la medida en que reemplaza el protagonismo del Estado. En ambos casos, la idea que involucra el impulso a la “territorialidad” reside en reemplazar la sectorialidad de las intervenciones por modelos más integrales y que tiendan a abordar la multidimensionalidad de la pobreza. Una de las disidencias principales al respecto es si experiencias tales como los ensayos de descentralización municipal, los centros integradores comunitarios o los esfuerzos de coordinación barrial entre profesionales pueden salvar los problemas que genera la fragmentación de los ámbitos de decisión y de las fuentes





y las lógicas de uso de los recursos. Seguramente en algunos casos resultan eficaces, pero la cuestión en todo caso es identificar cuándo lo son y por qué razones.

El concepto de *pueblo* no es menos ambiguo: o bien refiere al conjunto de personas que componen una nación (en griego *demos*, en latín *populus*), o bien a un sector compuesto por las personas con menos riqueza o las más tradicionalistas (la “plebe”, pero también es el sentido en que se suele usar la expresión “sectores populares”). La Constitución Nacional usa el concepto en el primer sentido, tanto en su Preámbulo como en la mención al principio de soberanía popular. Sin embargo, en la tradición de los movimientos emancipadores latinoamericanos se suele usar el segundo sentido de “pueblo”, vinculándolo con la idea de una necesaria transformación social a partir de tres componentes que podrían reforzarse mutuamente: a) la constitución de una identidad, no siempre asociada a un territorio delimitado; b) la conformación de la idea de emancipación respecto a diversas formas de dominación: imperial, oligárquica, del Estado central, etcétera; c) la acción de organizaciones de la comunidad, debido a que, a diferencia de los sectores empresarios que pueden utilizar los recursos de esas mismas empresas para defender su ideología o sus intereses, los sectores con menor poder deben necesariamente organizarse para poder expresar sus ideales e intereses. Por último, las demandas y los intereses del pueblo no se conforman necesariamente antes del surgimiento de organizaciones sociales o políticas que buscan representarlos (Laclau, 2005 y 2008), y en muchos casos la tendencia es exactamente inversa: a veces son las organizaciones, o incluso las políticas estatales, las que articulan y cristalizan demandas dispersas, y las que van generando en el pueblo la conciencia de su poder.

Protocolización

Un aspecto de la integralidad de las políticas que genera cierta desconfianza en el campo del Trabajo Social está vinculado a la utilización de *protocolos*: son guías de intervención que establecen situaciones típicas en las que los profesionales deben cumplir ciertos procedimientos o derivaciones a otros servicios especializados. En el área de la Salud

se utilizan con frecuencia protocolos terapéuticos. Entre otros contenidos, los protocolos incluyen definiciones operativas precisas de los conceptos que utilizan, una clasificación de los distintos casos posibles o de los más frecuentes, un modelo de intervención o derivación claramente explicitado ante cada uno de esos casos, una descripción de la actuación específica que debe realizar ante cada caso el personal profesional involucrado, observaciones particulares para situaciones extraordinarias y referencias bibliográficas complementarias y accesibles para los usuarios.

La primera consecuencia del uso de protocolos reside en que brindan seguridad a los profesionales que lo utilizan y limitan las posibilidades de los poderes jurisdiccionales de generar situaciones arbitrarias exigiendo provisión de bienes o prestaciones a partir de interpretaciones extraviadas de las normas. Pero también brindan seguridad a las personas que asisten a un servicio o demandan una intervención, porque saben qué y dónde reclamar, y a la vez ponen en negro sobre blanco a qué tienen derecho y a qué no. Expresado en forma tajante, el derecho a un recurso o un servicio que no está suficientemente protocolizado no es un derecho exigible. De hecho, los “manuales de procedimiento” de los programas sociales no suelen estar a disposición del público. Además, el protocolo nunca es una guía definitiva, porque suele actualizarse periódicamente a medida que la evidencia científica demuestra la pertinencia de realizar cambios en las intervenciones, pero al mismo tiempo orienta la investigación que puede fundamentar esos cambios. En tercer lugar, la existencia de un protocolo permite planificar razonablemente los recursos, porque la realización de una intervención o de una derivación ya no queda bajo el criterio individual de cada profesional. Obviamente, los profesionales no siempre actúan de acuerdo a lo que en teoría sería mejor, sino que suelen adecuar su intervención a la disponibilidad real de recursos y servicios. Un protocolo no logra por su sola existencia evitar que falten recursos o se hagan derivaciones fallidas, pero permite identificar claramente dónde están las principales insuficiencias. Por lo demás, en las políticas sociales suelen ocurrir emergencias o situaciones inesperadas que impiden planificar en forma definitiva los recursos y servicios que van a ser necesarios, pero en una parte importante de las intervenciones de las políticas sociales los problemas presentan una regularidad más o menos previsible. También se puede objetar que en las políticas sociales interactúan muchos factores cuya concurrencia causal impide validar con precisión

la pertinencia de las intervenciones, pero a ello se puede replicar que en Salud no se pretende que los profesionales puedan controlar todas las variables que inciden sobre la salud o enfermedad, y que con ese criterio mal se podría justificar una intervención profesional: en todo caso no se pretende que los protocolos contemplen todas las opciones posibles, sino las más frecuentes o las más riesgosas. Por último, es obvio que no siempre los protocolos actualmente existentes son eficaces para la consecución de sus objetivos o son razonablemente acordes a las diferentes realidades en que deben aplicarse, pero lo mismo podría decirse de las leyes, y nadie razonablemente cuestiona la pertinencia de estas últimas.

Prioridades para abordajes integrales frente a la pobreza persistente

Las referencias previas habilitan a sintetizar los desafíos de la integralidad del abordaje de la pobreza persistente a partir de la identificación de seis prioridades para incrementar la eficacia de las instituciones estatales: a) *derecho a la asistencia social profesional*: incluye, entre otras cuestiones, una *delimitación de responsabilidades* entre distintos niveles y áreas del Estado (que cada ciudadano sepa claramente si debe petitionar asistencia al Estado nacional, provincial o municipal, y a qué ministerio o secretaría específica), una *reglamentación específica* acerca de las prestaciones que implican los derechos que además sea *de conocimiento público* (que los ciudadanos sepan claramente qué pueden demandar y qué no, y con qué requisitos), y garantías para la *accesibilidad* que permitan una atención a todos, en lugares y horarios acordes a la demanda; b) *jerarquización de profesionales* que trabajan en el “último eslabón” de las políticas sociales, incluyendo trabajadores sociales, psicólogos, médicos, auxiliares, docentes, etcétera: consolidación y aseguramiento de incentivos salariales reales con antigüedad y estabilidad laboral, premios y castigos por presentismo y permanencia en la función, y creación de carrera con escalafón; c) *asistencia personalizada y continua* para evitar los contactos esporádicos o discontinuos y la “caza de beneficios”, con bases de datos que incluyan información útil sobre las intervenciones y equipos suficientes para consultarlas y actualizarlas, y con población nominada asignada a profesionales identificados y accesibles cuando corresponda por la

complejidad de la situación; d) *capacitación específica* de profesionales ante situaciones complejas y desarrollo de *redes de servicios* accesorios y de apoyo, para que puedan tomar decisiones inmediatas en casos especiales, pero a la vez ser supervisados o consultar ante circunstancias que exceden sus recursos; e) *protocolización* de las intervenciones profesionales y las derivaciones entre servicios, incorporando una *planificación de los recursos* insumidos para poder garantizar derechos sociales dando cobertura real, continua, universal y sin variaciones en la disponibilidad de recursos, en todos los bienes y servicios protocolizados; f) prevención de formas de *padecimiento evitable* provocado por las propias instituciones o servicios estatales.

La consideración conjunta de estos desafíos permitirá generar propuestas para mejorar la eficacia de las instituciones y potenciar las intervenciones del Trabajo Social con relación a la pobreza persistente, revisando y consolidando los sentidos de la intervención profesional del Trabajo Social.

Bibliografía

- Acuña, Carlos (2010): “Una Introducción”. En Los desafíos de la coordinación y la integralidad de las políticas y gestión pública en América Latina. Buenos Aires, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.
- Acuña, Carlos (2013): ¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno, Estado y actores en la política argentina. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Acuña, Carlos H. (2014): El Estado en acción. Fortalezas y debilidades de las políticas sociales en la Argentina. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Aenlle, María Belén (2013): “Representaciones de pobres y pobreza en los agentes de la política social argentina”. En Revista Perspectivas de Políticas Públicas, año 2, número 4, enero-junio. Remedios de Escalada, Universidad Nacional de Lanús.
- Agosto Riera, Gabriela (2014): “Redes de Protección Social: las nuevas lógicas de gestión de un Estado que busca ser inclusivo”. En Revista de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Moreno, número 0.
- Agosto Riera, Gabriela y Fernanda Schilman (2015): “El acompañamiento familiar como herramienta de eficacia en el abordaje territorial de la implementación de las Redes de Protección Social en América Latina”. En Revista de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Moreno, número 1.
- Alayón, Norberto (2012): “El derecho a la asistencia”. En diario El Territorio. Posadas, 27 de julio.
- Alonso, Guillermo V., editor (2007): Capacidades estatales, instituciones y política social. Buenos Aires, Prometeo.
- Arias, Ana Josefina (2012): Pobreza y modelos de intervención. Aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción. Buenos Aires, Espacio.
- Arias, Ana, Bárbara García Godoy y Romina Manes, compiladoras (2014): Debates en torno a la construcción de institucionalidad. Aportes para la reconstrucción de lo público. Buenos Aires, Espacio.
- Belziti, María Claudia, Victoria Sverdlick y Rocío Brandariz (2015): “Eficacia de las políticas sociales para afrontar situaciones de pobreza persistente”. En Revista de Políticas Sociales, número 1, Universidad Nacional de Moreno.
- Cabrero Mendoza, Enrique (2007): De la descentralización como aspiración a la descentralización como problema. El reto de la coordinación intergubernamental en las políticas sociales. México, CIDE.
- Carballeda, Alfredo (2002): La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Buenos Aires, Espacio.
- Carballeda, Alfredo (2006): El trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Buenos Aires, Espacio.
- Carballeda, Alfredo (2012): “Política Social, Multiculturalismo e Intervención en lo Social. Pensando en Latinoamérica”. En revista Debate Público, Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, año 2, número 4.
- Carballeda, Alfredo (2013): La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica. Buenos Aires, Espacio.
- Carballo, Jerónimo y María Bongiorno (2006): “La Evolución de la Pobreza en Argentina: Crónica, Transitoria, Diferencias Regionales y Determinantes (1995-2003)”. Documento de trabajo número 35, CEDLAS, Universidad Nacional de La Plata.
- Castronovo, Raquel, coordinadora (2013): Políticas sociales en debate. Los nuevos temas de siempre. Buenos Aires, Eudeba.
- Cecchini, Simone y Rodrigo Martínez (2011): Protección social inclusiva en América Latina. Una mirada integral, un enfoque de derechos. Santiago de Chile, CEPAL.

- Clemente, Adriana (2011): "Notas sobre las tensiones en el cambio de paradigma de las políticas de asistencia directa". En revista Debate Público, Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, año 1, número 1.
- Clemente, Adriana (2012): "Pobreza persistente. Una problemática poco explorada". En Universidad y políticas públicas: el desafío ante las marginaciones sociales. Buenos Aires, Eudeba.
- Clemente, Adriana y Mónica Girolami, editoras (2006): Territorio, emergencia e intervención social. Buenos Aires, Espacio.
- Clemente, Adriana, coordinadora (2010): Necesidades sociales y programas alimentarios. Las redes de la pobreza. Buenos Aires, Espacio.
- Clemente, Adriana, coordinadora (2014): Territorios urbanos y pobreza persistente. Buenos Aires, Espacio.
- Cruces, Guillermo y otros (2008): Los programas sociales en Argentina hacia el Bicentenario. Visiones y perspectivas. Buenos Aires, Banco Mundial.
- Cunill Grau, Nuria (2005): "La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social". En X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago de Chile, 18 al 21 de octubre.
- Cunill Grau, Nuria (2009): "Contraloría social y derechos sociales. El desafío de la integralidad". En Gestión y Política Pública, volumen 18.
- Cunill Grau, Nuria (2013): "La cuestión de la colaboración intersectorial y de la integralidad de las políticas sociales: lecciones derivadas del caso del sistema de protección a la infancia en Chile". En Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 12, número 36.
- Cunill Grau, Nuria (2014): "La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual". En Gestión y Política Pública, volumen 23.
- Chiara, Magdalena y María Mercedes Di Virgilio, organizadoras (2009): Gestión de la política social. Conceptos y herramientas. Buenos Aires, Prometeo y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Dubet, Francois (2006): El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, Gedisa.
- Fraser, Nancy (2008): Escalas de justicia. Barcelona, Herder.
- Fraser, Nancy y Axel Honneth (2006): ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico. Madrid, Morata.
- Garcette, Nicolás (2012): "La Pobreza Crónica en Argentina". En Informes de Coyuntura, número 29, Buenos Aires, Observatorio Social.
- Gasparini, Leonardo (2007): "Apuntes sobre Pobreza Crónica en Argentina". En Jornadas de Reflexión sobre Pobreza Crónica, Asociación Argentina de Políticas Sociales, Buenos Aires, UCA, 19 de julio.
- Goma, Ricard y Jacint Jordana, editores (2004): Descentralización y políticas sociales en América Latina. Barcelona, CIDOB.
- Hamzaoui, Mejed (2005): El trabajo social territorializado. Las transformaciones de la acción pública en la intervención social. Valencia, PUV.
- Ilari, Sergio Raúl (2015): La coordinación horizontal en la gestión pública latinoamericana. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Kessler, Gabriel (2014): Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, Gabriel y Denis Merklen (2013): "Una introducción cruzando el Atlántico". En Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente? Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, Ernesto (2005): La razón populista. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Laclau, Ernesto (2008): Debates y combates. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

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

Martínez Nogueira, Roberto (2010): "La Coherencia y la Coordinación de las Políticas Públicas. Aspectos Conceptuales y Experiencias". En Los desafíos de la coordinación y la integralidad de las políticas y gestión pública en América Latina. Jefatura de Gabinete, Presidencia de la Nación.

Mora Salas, Minor y Orlandina de Oliveira, coordinadoras (2014): Desafíos y paradojas: los jóvenes frente a las desigualdades sociales. México DF, El Colegio de México.

Murillo, Susana (2008): "Producción de pobreza y construcción de subjetividad". En Producción de pobreza y desigualdad en América Latina. Bogotá, Siglo del Hombre.

Navarro Arredondo, Alejandro (2013): "Cooperación entre municipios y tercer sector en políticas sociales: mitos y realidades". En Revista Política y Cultura, número 40. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Oszlak, Oscar (1980): Políticas públicas y regímenes políticos. Buenos Aires, CEDES.

Repetto, Fabián (2012): "Notas propositivas para avanzar en la integralidad de la protección social en Argentina". En Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental, año 18, número 30. Buenos Aires, Asociación de Administradores Gubernamentales.

Salvia, Agustín, coordinador (2009): Deudas sociales en la Argentina posreformas. Algo más que una pobreza de ingresos. Buenos Aires, Biblos.

Schwarzer, Helmut, Lou Tessier y Sarah Gammage (2014): Coordinación institucional y pisos de protección social. Experiencias de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, México, Uruguay). Ginebra, OIT.

Serra, Albert (2005): "La gestión transversal: Expectativas y resultados". En Revista del CLAD Reforma y Democracia, número 32.

Travi, Bibiana (2006): La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social. Reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social. Buenos Aires, Espacio.

Travi, Bibiana y otros (2014): "La asistencia social como derecho. Constitucionalismo social, fundamentos teórico-filosóficos y tradiciones disciplinares". Ponencia en XXVII Congreso Nacional de Trabajo Social. 11, 12 y 13 de septiembre de 2014, Paraná, Entre Ríos.

Ulloa, F. (2011): Novela Clínica Psicoanalítica. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Waldmann, Peter (2006): El Estado anómico. Derecho, seguridad pública y vida cotidiana en América Latina. Madrid, Iberoamericana.

Prioridades para un abordaje integral de la pobreza persistente

Jorge Gustavo Torres,
M. Victoria Sverdlick
y Rocío Brandariz

Docentes de la Licenciatura
en Trabajo Social,
UNM

licgustavotorres@yahoo.com.ar,
mavis1612@gmail.com,
rochi_bz@hotmail.com

Las referencias conceptuales realizadas en el artículo “Estrategias de abordaje integrales frente a la pobreza persistente” incluido en este mismo número de la Revista de Políticas Sociales permitieron identificar posibles prioridades para incrementar la eficacia de las instituciones estatales para abordar la pobreza persistente, cuya validez fue evaluada en un trabajo de campo de un proyecto de investigación ejecutado en la Universidad Nacional de Moreno durante los años 2015 y 2016.¹ Las seis prioridades allí establecidas son: a) derecho a la asistencia social profesional; b) jerarquización de profesionales que trabajan en el “último eslabón” de las políticas sociales; c) asistencia personalizada y continua; d) capacitación específica de profesionales ante situaciones complejas y desarrollo de redes de servicios accesorios y de apoyo; e) protocolización de las intervenciones profesionales y las derivaciones entre servicios, incorporando una planificación de los recursos insumidos para poder garantizar derechos sociales; f) prevención de formas de padecimiento evitable provocado por las propias instituciones o servicios estatales.

En el marco de ese proyecto se realizaron entrevistas a funcionarios y profesionales que trabajan en instituciones estatales del Gran Buenos Aires que intervienen en la formulación, ejecución y evaluación de políticas sociales orientadas a la pobreza, y a personas que integran hogares con pobreza persistente. Previamente se creó un panel de informantes calificados que identificaron la relevancia de dimensiones, variables e

indicadores a tener en cuenta para operacionalizar los objetivos de conocimiento establecidos. Esos mismos informantes sirvieron para priorizar áreas gubernamentales, programas, servicios y establecimientos donde se realizaron estudios de caso.

Las entrevistas permitieron evaluar la pertinencia de las prioridades analizadas en el marco conceptual. En primer lugar, a los funcionarios y profesionales se les solicitó su opinión acerca de cuáles consideran que son los *principales factores que explican la eficacia o ineficacia de las políticas para resolver las situaciones de pobreza persistente*. El propósito principal de esta pregunta es analizar las distintas visiones que sobre el tema tienen *a priori* los profesionales que trabajan en políticas orientadas a la pobreza persistente, sin la influencia que luego generarían las preguntas que estructuran el cuestionario. En las respuestas, como era de esperar, hubo tanto referencias a las posibilidades de mejorar la eficacia de las políticas como críticas a los defectos que actualmente la limitan.

Factores explicativos de la eficacia de las políticas sociales

Algunas de las respuestas de los profesionales resaltan cuestiones referidas al diseño de las políticas, señalando la importancia de la *combinación de las estrategias de corto plazo con las de mediano y largo plazo*, para permitir una mayor continuidad en el tiempo de las políticas, a lo que debe sumarse la necesidad de realizar un *seguimiento continuo de los equipos* que sostienen las políticas “con su cuerpo”. Además, algunos entrevistados destacan la necesidad de vincular la planificación con la selección de los actores que ejecutan las políticas: en palabras de uno

1. Este artículo ha sido elaborado en base a los resultados del trabajo de campo del proyecto de investigación “Aportes para el diseño y ejecución de estrategias de abordaje integrales frente a la pobreza persistente” dirigido por Bibiana Travi y Claudia Belziti, y ejecutado durante los años 2015 y 2016 en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno, que fue seleccionado y subsidiado en el marco de la Convocatoria a Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico de la UNM. También participaron en el proyecto Mariano Fontela y María Noel Guidi López.

de ellos, “para que una política pública sea efectiva tiene que *partir de un buen diagnóstico* y del conocimiento del lugar donde va a implementarse, tiene que *estar razonablemente planificada*, y tiene que establecer una *buen estrategia de comunicación* para que involucre la participación popular en su desarrollo, para que la gente esté dentro de la acción y no sean simplemente espectadores. Pero además deben *elegirse bien los actores* para llevarla adelante, que tienen que tener al menos dos características: *saber lo que hacen y tener convicción y amor* por lo que hacen. Esta segunda cuestión se menciona demasiado poco cuando se analiza el trabajo en el Estado, pero es fundamental para que las políticas tengan continuidad”. A la vez, la *participación en los espacios de redes de los barrios* hace que los referentes conozcan a los profesionales que trabajan en las políticas y que éstos puedan potenciar su eficacia contando con los recursos locales. Las redes pueden generar sinergia entre el Estado, los equipos barriales y las organizaciones territoriales. Ello supone involucrar como factor explicativo de la eficacia a la comunicación: “la gente tiene que saber qué estamos pensando para ellos”.

Algunos entrevistados afirman que la eficacia de las políticas orientadas a la pobreza persistente depende de que el diseño permita combinar los aspectos técnicos de la gestión con las cuestiones referidas a la construcción de poder político en el territorio: “*lo técnico y lo político tiene que ir de la mano*, no tienen que ser dos cosas separadas. Eso genera desencuentros, porque muchos trabajadores sociales dicen que vienen a trabajar y nada más”. Varios entrevistados entienden que la eficacia de una política pública depende en parte de que *el trabajador comprenda claramente cuál es su objetivo*, partiendo de indicadores de base, conociendo el escenario y el perfil poblacional, revisando los diagnósticos y buscando indicadores locales que den cuenta de la realidad. Ello además obliga a combinar una mayor institucionalización de las prácticas con una razonable flexibilidad en los modelos de gestión, porque “hay tiempos que los marca el territorio”. Por otro lado, se requiere “claridad organizacional”, especialmente respecto a las incumbencias de cada organización, evitando que las distintas áreas de gobierno segmenten al sujeto en lugar de *verlo como un sujeto integral*. Ello en parte podría deberse a una mala formulación de los objetivos de ciertas políticas, que se concentran en “ver quién le da más a la gente que en cómo le cambia la vida”.

Por otra parte, algunas de las respuestas relevadas en el trabajo de campo exponen que un factor clave de la eficacia está en la *política de recursos humanos*. En particular, además de la evidente escasez de profesionales en casi todos los ámbitos de las políticas orientadas a la superación de la pobreza, se señala la necesidad de orientar los incentivos para que los mejores recursos estén en el territorio y trabajen directamente con la población, los actores locales y las instituciones, y a la vez para suscitar estabilidad laboral en los equipos de trabajo. Algunos entrevistados también señalan la necesidad de comprender que los profesionales por sí mismos no modifican la realidad concreta de un barrio: deben estar distribuidos de forma distinta según cuál sea la situación, pensando los problemas a partir de lo que están viviendo los hogares con pobreza persistente, ya que estas situaciones “requieren de un trabajo artesanal situado en el territorio”. Además de incentivos, se menciona la necesidad de realizar *capacitaciones y supervisiones* de manera periódica, de asignar mayores recursos para *los profesionales de apoyo* que asistan a los que se encuentran en el territorio, y de evitar las intervenciones unipersonales en los casos de mayor complejidad: “nosotros empezamos a pensar el trabajo en dupla. Esto fue producto de que las trabajadoras sociales se sentían muy solas ante intervenciones de mucha complejidad, imposibilitadas de avanzar y con frecuente sensación de angustia. La dupla permite pensarse con otros y ampliar la mirada”.

En cuanto a los factores que explican la ineficacia, varios entrevistados señalan de diferentes maneras los problemas que genera la *desarticulación* entre las acciones del Estado en un mismo territorio, y entre las del Estado y otras instituciones: “se instalan los programas, pero desde el Estado no se acompañan los procesos de construcción de esos programas en el territorio”. El efecto es una menor eficacia, porque requiere un compromiso personal ineludible: “una política social que atiende en forma directa y que no se relaciona, ni interactúa, ni entrama en la red comunitaria donde la persona está, no es eficaz. Porque en general las personas tienen que ligar, y las que no lo están es muy difícil que salgan. La relación que más frecuentemente se genera es de dependencia. La política es ineficaz si no acciona con los otros actores que están en esa comunidad”.

A la vez, la falta de articulación se origina en cierta *rigidez institucional* inadecuada para el tratamiento de situaciones complejas: “la ley prevé que exista un sistema de protección de los derechos del niño, pero en



la realidad eso no está. Por lo general las instituciones son rígidas. La articulación supone poner en juego las distintas competencias para dar una resolución concreta a determinados problemas. En la práctica no pasa eso, y la articulación depende de quién la plantea: la gente se tiene que acomodar a la lógica de las instituciones”. Pero esa rigidez también se vincula a la existencia en muchas áreas de programas “enlatados” que no son flexibles en respuesta a las diferencias barriales o regionales. En teoría, los derechos deberían ser rígidos y los programas flexibles, y en la práctica suele ocurrir exactamente lo contrario, lo que obviamente desdibuja la noción de derechos. Además, la rigidez no solamente puede generar una menor efectividad de las políticas, sino que con frecuencia afecta las oportunidades de acceso para amplios sectores de la población con pobreza persistente.

En la visión de los entrevistados, otro factor explicativo de la ineficacia está vinculado a los procesos de toma de decisiones en el Estado: “a veces es *muy apurada la toma de decisiones* para llevar a cabo una política. Ese apuro se puede dar por presiones de la comunidad, por presiones del contexto o por presiones internas. Y en el apuro por resolver puede haber un mal diagnóstico, no tomarse en cuenta alguna variable, o un mal diseño”. Pero a la vez se debe tener en cuenta que la articulación obliga a compatibilizar modelos institucionales muy diferentes:

“los diseños no se condicen con los procedimientos que tenemos en el nivel municipal, ni con los recursos humanos”. Ello suele ocurrir porque no hay suficiente *vinculación entre quienes diseñan y quienes ejecutan la política*. Esa falta de conjunción se agrava porque los tiempos se desacoplan: “las dificultades más serias provienen de la diferencia entre los tiempos institucionales y los tiempos territoriales. Algunas lógicas institucionales generan *tensiones* porque no conciben que el abordaje sobre la pobreza siempre es con otros. Hay muchos recursos que hacen lo mismo y pocos que piensan el circuito integral. Por una parte hay puntos de superposición en las tareas y por otra agujeros negros en la atención. Y las organizaciones que se superponen generan tensiones entre sí. Falta una perspectiva general de ordenamiento de recursos”.

Integralidad y eficacia de la política social

Las dimensiones que componen una concepción integral de la política social –desarrolladas en el artículo precedente– fueron expuestas a la consideración de los profesionales y técnicos entrevistados. La mayor

parte de las respuestas coincidieron con los postulados ya detallados arriba, aunque algunos entrevistados señalaron algunas dimensiones o características más.

En primer lugar, se señala la necesidad de un enfoque que abarque la complejidad, no solamente en el diseño de las políticas, sino también en la intervención profesional: “en este municipio hay una mirada compleja de la situación. La persona no es violencia de género. Si no tengo una *mirada compleja y completa de la persona*, hago una intervención paliativa”. También la integralidad supone combinar la asistencia social y la promoción, haciendo incluso “asistencias desde una perspectiva promocional”. La falta de visión sobre este tema lleva muchas veces a que se ocupen los puestos sin una perspectiva promocional: “ponen a cualquiera en ese lugar, que solamente administre los recursos y no piense más que en eso”.

Otra dimensión fundamental de la integralidad reside en la necesidad de *compatibilizar los diseños de las políticas con las intervenciones en el territorio*, en parte debido a que algunos municipios no cambiaron suficientemente sus enfoques focalizados a partir de la masividad que asumieron algunas políticas sociales nacionales o provinciales, y por la mirada profesional sectorizada: “el campo del Trabajo Social no es un colectivo, son diez taxis. Están totalmente divididas la mirada sobre las políticas sociales y la mirada sobre la intervención”. Esto afecta directamente la eficacia de las instituciones estatales para abordar la pobreza persistente: “hay que volver a pensar el rol de los actores y sus intereses para poder con esos núcleos de persistencia de pobreza. A esos núcleos los ha atravesado una subjetividad que no tiene que ver solamente con los recursos, sino también con la trayectoria de vida. Hay una subjetividad que los atravesó y está instalada, y por más recursos que se distribuyan, por más tarjetas que se entreguen, falta una transversalidad, porque esa subjetividad no se rompe con políticas que no contemplen a otros actores barriales, comunitarios o profesionales que puedan ir armándola hacia otro lugar. Los discursos que hoy escucho consisten en querer calificarlos como pobres. No se rompió esa relación con el Estado: explicamos que tienen derechos, pero tiene que haber actores que se junten para reorientar esa subjetividad y ubique a las personas en otros lugares”.

La integralidad supone además desarrollar y articular “*segundas líneas*” que asistan y garanticen la continuidad de la asistencia luego de la “primera escucha”. Eso supone también “poder escuchar voces diferentes para poder pensar cosas en conjunto”. Esas voces no son únicamente las de los diferentes actores públicos y comunitarios, sino también las de los propios demandantes de asistencia: “a veces el punto de entrada del sujeto no es el mismo que el de quienes se vinculan con él, muchas veces ni siquiera es el campo específico que trabajamos”. Por eso resulta determinante incorporar la manera en que los sujetos plantean sus problemas, en lugar de analizar las situaciones únicamente a partir de los recursos disponibles.

Asimismo, los entrevistados, si bien señalan la importancia de que exista la suficiente flexibilidad en los diseños de las políticas para que los profesionales puedan tomar decisiones ante situaciones complejas, también destacan la necesidad de *que existan decisiones políticas* que enmarquen y respalden las decisiones de los cuadros técnicos: “las líneas verticales de mando son necesarias”. Esto vale tanto para la relación entre los actores que trabajan en el territorio y los que conducen las áreas de gestión, como para la relación entre las áreas de decisión de la política social y las de mayor responsabilidad en la conducción del Estado. Eso permite que exista un “interés común” que evite la lucha por el protagonismo y que impida que los actores “lleguen a la mesa con un interés propio que no es común”.

Otro aspecto decisivo referido a la integralidad es la posibilidad de *superar las barreras jurisdiccionales* entre Nación, Provincia y municipios. El aumento de la presencia del Estado Nacional en los barrios ocurrido a partir de la última década y media generó ciertas dificultades para los profesionales, especialmente los de los niveles inferiores del Estado, por percibir que ciertos procesos de toma de decisiones quedaban fuera de su alcance: “siempre el que quedaba en el medio era la persona”.

También en las entrevistas se destacó la necesidad de aceptar que *la integralidad no es sinónimo de intersectorialidad*: “el problema de la articulación y de la corresponsabilidad es que terminó bastardeado: ‘todo es de todos’. Pero todo no es de todos, porque los organismos tenemos funciones específicas”. Otra profesional entrevistada afirma: “ante problemas complejos las respuestas son intervenciones complejas

de distintas carteras o sectores. En algunos casos se necesita más una coordinación de escalas de gobierno que una multiplicidad de actores que a veces no suman sino que obstaculizan. Es una discusión sobre el sentido, sobre una política que piensa a los sujetos, una posición ética y política de las disciplinas que abordan un problema, entendiendo que uno puede abordar o intervenir con el sujeto desde múltiples lugares. Recién después de esa dimensión de sentido político viene la dimensión instrumental que habla de la gestión de los recursos disponibles para abordar esa integralidad”.

Otra dimensión de la integralidad es la de la *temporalidad de los sujetos*: “gran parte de las intervenciones se dan en temporalidades muy distintas entre los sujetos y quienes intervenimos. La pregunta es cómo ponemos en diálogo las temporalidades, pensando la trayectoria de las intervenciones hasta que la temporalidad del sujeto suceda”.

En definitiva, la integralidad de los abordajes requiere de una *descenralización* y una mayor *institucionalidad* en todas las áreas del Estado orientadas a la superación de la pobreza persistente, especialmente en los dispositivos de “primera escucha”, pero también en los dispositivos intermedios. Esto, lejos de significar una mayor rigidez en los procedimientos, es una apelación a crear e impulsar instancias de reflexión que permitan periódicamente revisar una unidad de concepción que a la vez favorezca la creatividad en los abordajes. Hay en la comunidad demasiada energía e imaginación como para que el Estado las desaproveche. Hay en muchos trabajadores del Estado conocimientos dispersos y compromisos personales que no deben ser aletargados por un mal diseño institucional.

Algunos ejemplos de políticas sociales implementadas en el Conurbano Bonaerense también sirvieron a los entrevistados para analizar las dimensiones de la integralidad. En primer lugar, se advierte la necesidad de involucrar actores que ofrezcan *asistencia técnica*: “tuvimos una buena experiencia con universidades nacionales que trabajan el tema de la economía popular desde distintas disciplinas... curiosamente no tanto en las carreras de ciencias económicas. Ese encuentro y ese saber compartido entre la academia y el conocimiento de las organizaciones sobre la sociedad, ese aprendizaje conjunto, fueron muy positivos y nos permitieron desarrollar proyectos muy eficaces con relación a la pobreza persistente”.

También se señala la necesidad de establecer una *claridad en los procedimientos* que se establecen en el trabajo con organizaciones de la comunidad: “Moreno fue el municipio que más microcréditos dio en todo el país. El Banco Social fue una institución con alta eficacia en su implementación, con un despliegue territorial que abarcaba todo el municipio. El primer factor que explica su funcionamiento fue que se respetaron las formas culturales con las que se encaraban previamente los emprendimientos, si bien se trabajaba en la adquisición de nuevas capacidades y en torno a valores tales como la asociatividad. No fue algo impuesto: no era para emprendimientos nuevos, sino para fortalecer aquellos que ya habían sido generados por sus propios medios. En el caso de la generación de trabajo autogestivo, se partió de tener en cuenta las iniciativas barriales. El otro factor que facilitó la integralidad fue que el trabajo fue interdisciplinario, con distintos niveles del Estado, con mucho trabajo organizativo que generó un sistema de símbolos y pautas claras de parte del municipio que se cumplían a rajatabla: permitían obtener más crédito, porque de otra manera la garantía solidaria se devolvía. Eso generó credibilidad en la política, la gente se apropió de algo que necesitaba, pero sobre todo en lo simbólico, porque tenía sanciones y premios que se mantenían. Todo el andamiaje simbólico que se plasmó en el lema ‘nuestra palabra tiene crédito’. Un crédito constructor de confianza”.

La *existencia de un objetivo común* también es considerada un factor determinante de la integralidad: un ejemplo de ello es la ejecución del Plan Ahí en dos barrios de Avellaneda en donde se consiguió continuidad en el tiempo, con participación del Estado Nacional, la Municipalidad y distintas organizaciones de la comunidad, en donde participaron activamente equipos interdisciplinarios y de distintos ministerios que se mantuvieron constantes durante tres años: “los recursos estuvieron, pero no fue lo que definió la eficacia. Teníamos un objetivo en común”.

Para alcanzar ese objetivo también existieron experiencias de formación de *consejos de organizaciones territoriales*: “ahí el problema principal son los distintos intereses de los actores de un territorio. Los concejos permitieron conciliar intereses para resolver cuestiones comunes, y no los temas individuales de cada organización. Eso sirvió para identificar entre todos cuál era el eje más importante que nos estaba movilizándolo en el territorio, y todas las organizaciones apostaron a trabajar sobre



ese eje desde su temática, con el Estado presente. La voz de las organizaciones no puede ser solamente el diagnóstico de los problemas, sino también debe plantear cómo ejecutar las políticas, y cómo controlarlas”.

Sin embargo, pese a estos y otros ejemplos de abordajes integrales que mencionaron algunos entrevistados, hubo otros que afirmaron rotundamente no haber conocido un solo caso de abordaje integral. Teniendo en cuenta que la mayoría de los entrevistados son profesionales muy experimentados, semejante respuesta no puede ser menospreciada.

Derecho a la asistencia social profesional

Con relación a las prioridades referidas a la posibilidad de aumentar la eficacia de las instituciones estatales para abordar la pobreza persistente, en la primera de ellas –el derecho a la asistencia social profesional– la mayoría de los entrevistados señala la *insuficiencia en la cantidad de profesionales* ante una demanda que además ha crecido fuertemente en el último año y medio. Cuando se menciona el derecho a la educación nadie discute la necesidad de que cada niño tenga un banco en un aula y un docente a cargo. En cambio, el derecho a la atención primaria de la salud o a la asistencia social profesional –al igual que en otras áreas de la política social– no tienen la misma jerarquía a la hora de asignar recursos, lo que decididamente resta eficacia a las intervenciones. Un paralelismo respecto a lo que ocurre en el ámbito de la asistencia social sería imaginar una escuela en la que los bancos no alcanzan para todos los niños, y ellos tuvieran que hacer cola en la puerta desde las 4 de la mañana para entrar primeros y poder tener un banco. O más absurdo aún, que cada niño tuviera que probar que su ignorancia es mayor a la de sus pares para poder asegurarse un banco en la escuela.

Durante las entrevistas se repitieron testimonios sobre situaciones lamentables. Por ejemplo, en un municipio de más de 400.000 habitantes, en un área de asistencia social profesional una entrevistada afirmó: “somos seis trabajadores sociales para todo el municipio”. Ello ocurre porque algunas lógicas institucionales en el Estado que se han vuelto crónicas parecen postular para la asistencia social el dogma de la cola de espera: en lugar

de planificar los recursos en función de necesidades cuya cantidad puede fácilmente estimarse con cierta precisión, se ajusta la demanda por dos variables: paciencia o desesperación. Lo cierto es que nadie pretende que un niño aprenda todo solo, sin ayuda de una institución educativa, o que una persona se cure sola si sufre una enfermedad, pero ciertos argumentos usados con frecuencia en el debate público y ciertas lógicas de asignación presupuestaria en el Estado parecen dar por sentado que una persona que lleva lustros en la pobreza puede salir de ella utilizando simplemente su propia fuerza de voluntad, sin asistencia profesional.

Obviamente, la disponibilidad de profesionales suficientes y acordes a la demanda efectiva de la población no es la única condición para garantizar el derecho a la asistencia social: se requiere además una *delimitación de responsabilidades* entre distintos niveles y áreas del Estado (que cada ciudadano sepa claramente si debe petitionar asistencia al Estado nacional, provincial o municipal, y a qué ministerio o secretaría específica), una *reglamentación específica* acerca de las prestaciones que implican los derechos que además sea de *conocimiento público* (que los ciudadanos sepan claramente qué pueden demandar y qué no, y con qué requisitos), y garantías para la *accesibilidad* que permitan una atención a todos, en lugares y horarios acordes a la demanda.

Algunos entrevistados afirman además que la vigencia del derecho a la asistencia social depende de la existencia de dispositivos que los sostengan y de que las personas conozcan cuáles son los lugares de asistencia. “Es muy difícil la transmisión de la información: la gente va a buscar al lugar donde llega toda la información que puede”. Por lo demás, el propio Estado debe reforzar los sistemas de certificación que permiten acceder a ciertos derechos: “el certificado único de discapacidad es un salto cualitativo, no sólo para el Estado como prestador, sino para el sujeto que lo tiene. La descentralización en el municipio permitió una mayor accesibilidad a las prestaciones y la conformación de un equipo capacitado que atiende en un único lugar y que extiende un documento público”. Además, la descentralización hacia el municipio y dentro de él es considerada por algunos entrevistados como un aspecto “fundamental para la organización del trabajo y para que le llegue a los vecinos y cubrir las necesidades. El no saber adónde ir hace que muchas veces se queden en su lugar. La descentralización hacia el barrio, de manera sostenida, permite mayor acceso”.

Otros entrevistados señalan la pertinencia del *concepto de responsabilidad*: “por ejemplo, la responsabilidad en el campo de uso problemático de sustancias tiene varias facetas: la del usuario y también la del propio profesional. Un ejemplo claro en este campo es cuando se afirma: ‘el pibe no quiere internarse. Y bueno... si no quiere, no quiere’. Nuestras preguntas son: ‘¿qué estás haciendo para que eso se vea como proceso? ¿Para que el pibe quiera? ¿Para que la familia lo acompañe?’. Con frecuencia se le traspasa la responsabilidad a la persona, sin darse cuenta de que hay una responsabilidad profesional en el medio”. Pero también una insuficiente vinculación entre niveles del Estado lleva a que algunas instituciones públicas no se piensen como parte del Estado y por lo tanto no asuman su responsabilidad en las decisiones: “hay instituciones públicas, como algunas escuelas o programas, que se sientan en una mesa con distintos efectores públicos y solamente demandan. No se piensan como Estado. Piensan que son un efector y nada más. Es difícil el encuentro así, cuando el otro no piensa que es parte de lo mismo”.

Por otro lado, las entrevistas a *personas que habitan en hogares con pobreza persistente* permiten comprobar que existe una amplia conciencia sobre la existencia de derechos sociales que los asisten, aunque esta conciencia está más extendida en lo que respecta a las políticas educativas o de salud que a la asistencia social.

Jerarquización de profesionales

La segunda de las prioridades identificadas para aumentar la eficacia de las instituciones estatales es la de una jerarquización de profesionales que trabajan en el “último eslabón” de las políticas sociales, utilizando, entre otras herramientas, la consolidación y el aseguramiento de incentivos salariales reales con antigüedad y estabilidad laboral, con premios y castigos por presentismo y permanencia en la función, y hasta con la eventual creación de carreras con escalafón. De acuerdo con las opiniones relevadas durante las entrevistas, esta situación además supone asumir que debe *revertirse la pirámide que asigna los peores salarios y los contratos más precarios a quienes intervienen en las situaciones de mayor complejidad*. Lo cierto es que es poco razonable esperar

que la mayoría de los profesionales más experimentados quieran recorrer los barrios, por más incentivos que se les quiera dar, pero bien se pueden elaborar dispositivos que permitan un constante ida y vuelta entre ellos y los más jóvenes, para que existan transferencias en ambos sentidos: de los más experimentados a los más jóvenes, y viceversa.

Algunos entrevistados resaltan la importancia de *que los incentivos estén correctamente asignados*: “debería existir una distinción ordenada. Hay instituciones donde hay entuertos inentendibles. Unos con contrato municipal que cobran uno, otros con contrato provincial que cobran el doble y otros con contrato nacional que cobran cuatro veces más, y el que gana cuatro tiene menos horas que el que gana uno. La jerarquización es clave, y en ese sentido debe pensarse la distinción de dispositivos”.

Pero no todo es cuestión de reconocimiento salarial, porque también *la estabilidad y los derechos asociados al trabajo* son considerados relevantes para la eficacia de las intervenciones: “a veces encontramos equipos profesionales con contratos de locación de servicios, y eso afecta la posibilidad de concebir intervenciones de largo plazo. Eso termina siendo una experiencia chica, satisfactoria y con alguna incidencia en un barrio, pero que no alcanza. Si el propio trabajador no tiene garantizado sus derechos como tal, ¿qué se le puede pedir? Se le termina diciendo ‘hacé lo que puedas’. Y así se cargan de tarea, sin vacaciones, sin aguinaldo, sin antigüedad”.

Algunos entrevistados además resaltan la importancia de la *forma de contratación*: “el Estado precariza, y por eso hay un continuo recambio de trabajadores. En algunas jurisdicciones se pudo equiparar salarios pero no contratos, y eso es insuficiente”. Otra entrevistada afirma: “lo que te mata es el contrato. En este municipio hay 15% de trabajadores en planta transitoria, 3% en planta permanente, y el resto son contratados. Yo por ejemplo estoy tercerizada, y lo peor es la incertidumbre frente a tu trabajo. Hay compañeros que están contratados hace ocho años”.

Eso también afecta la continuidad más elemental de los proyectos: “acá se avanzaba con proyectos en los territorios y aparecía alguna oferta mejor al profesional y se iba. Quedaba inconcluso eso que se había empezado. Además, desgasta mucho estar muchos años en una misma tarea y sin ningún tipo de reconocimiento económico y laboral”. En defi-

nitiva, la remuneración y la estabilidad no solamente funcionan como incentivos, como reconocimiento y como protección de los trabajadores, sino también para la posibilidad de que puedan *comprometerse y rendir cuentas* de los resultados de su desempeño profesional. Si, tal como afirma una profesional entrevistada, “las políticas funcionan cuando el que las lleva adelante tiene convicción de lo que está haciendo”, ello no puede ser considerado independiente del salario y las condiciones de contratación.

Por otra parte, varios entrevistados advirtieron que un mejor salario y un acceso a derechos laborales no garantizan que las intervenciones sean mejores. El compromiso profesional depende también de otras cuestiones, pero indudablemente también se relaciona con la *disposición a capacitarse y a entablar vínculos con otras profesiones desde una posición de paridad*. Esto significa que no incide en la eficacia únicamente el reconocimiento laboral a cada profesional por separado, sino al conjunto de quienes ejercen cada una de las disciplinas que intervienen en las políticas sociales. Tal como señala una trabajadora social entrevistada, “cualquier función que se lleve adelante desde el Estado y que tenga incidencia sobre la calidad de vida de la gente tiene que estar monitoreada. Al no ocurrir eso, con frecuencia se cae ‘en la plancha’, y algunos profesionales entran en la bicicleta del sentido común y se olvidan de su formación. El estar mejor pagos pone subjetivamente a la disciplina en otro lugar, y esto ayuda en los modos en que vas a intervenir. Un colectivo profesional ubicado en una escala salarial acorde a otras carreras de grado nos pondría en otro lugar en la interdisciplina”.

Por último, la jerarquización también debe *involucrar a otros agentes* que intervienen en las situaciones de pobreza persistente: “podemos tomar el ejemplo del último eslabón jerárquico que para nosotros sería el operador. El operador es el pibe que terminó el secundario, que no continuó con otra formación académica, pero es el que termina hablando con los pibes y con las familias. Es nuestra cara en los territorios. Ese pibe representa al Municipio. Jerárquicamente es el que está más abajo, es el que menos cobra, el que peor estabilidad laboral tiene. Y fijate que en la práctica el que más resuelve es él: es el que se llevó al pibe a la comunidad terapéutica, el que sacó al pibe de la casa en el marco de un allanamiento... Hace unos años empezamos a certificar competencias de ‘operador’ para reconocer a los que están laburando. Hicimos un

convenio con Educación de la provincia y tenemos gente que certifica operadores. Para nosotros eso marcó un quiebre, y lo ves en cada uno de los operadores, que hasta se posicionan distinto una vez que han recibido esa certificación”.

Asistencia personalizada y continua

La tercera prioridad consiste en la disponibilidad de una asistencia profesional personalizada y continua, para evitar los contactos esporádicos o discontinuos y la “caza de beneficios”. Esto incluye la disposición de bases de datos que incluyan información útil sobre las intervenciones y equipos suficientes para consultarlas y actualizarlas, y con población nominada (asignada a un profesional identificado y accesible) cuando corresponda por la complejidad de la situación. Obviamente, esta prioridad depende fuertemente de las dos anteriores, especialmente de la proporción en la cantidad de profesionales acorde a los derechos que se busca garantizar y de los incentivos y el reconocimiento que tienen las respectivas profesiones.

De acuerdo a la opinión de algunos entrevistados, esta prioridad tiene mayor importancia en los casos de pobreza persistente, “porque hay muchas cuestiones donde no hay subjetivamente una apropiación de derechos”. El *acompañamiento* “es lo que permite las transformaciones”: “acompañar a los pibes para que puedan pensar con otros qué quieren hacer, o si las cosas las hacen bien o mal. La asistencia tiene que ser continua y permanente, para que los pibes sientan que ‘no se fueron’. La legitimidad que construimos no es por el recurso que brindamos. Es porque estamos, porque nos ven caminando, porque aun cuando no tenemos respuestas igual estamos”. La continuidad “es la categoría que permite contemplar la temporalidad del sujeto, y la persistencia para que la temporalidad del profesional se combine con la temporalidad de sujeto”.

También señalan algunos entrevistados la necesidad de otorgar prioridad a las *estrategias de intervención “casa por casa”*, especialmente en las cuestiones referidas a la vigilancia epidemiológica, la salud materno infantil o la nutrición. Pero además en la asistencia profesional.

Tal como afirma un funcionario municipal entrevistado: “necesito más gente, sí. ¿Con más gente resuelvo la situación? No. Para poder lograr todo lo que planteamos necesitamos tener más presencia con las familias. Necesitamos programas de fortalecimiento familiar y de acompañamiento. Estar presentes con las familias modificaría muchísimas situaciones, ayudando a que construyan determinadas herramientas para que por sí mismas gestionen hacia adelante la resolución de muchas situaciones. Para que eso funcione no necesitamos tanto ampliar la cantidad de profesionales, sino que todos los organismos tenemos que estar dispuestos a salir a laburar con la gente. Necesitamos que la sala que ya tiene personal salga a trabajar a las comunidades, que los equipos de orientación de las escuelas salgan a trabajar en las comunidades. Hoy los equipos de las escuelas trabajan hacia adentro. ¿Para qué sirve que laburen con el pibe que ya está escolarizado? Hay que salir a laburar al barrio, con las familias. En este municipio los hospitales no sé por qué directiva no hacen visitas domiciliarias. ¿Para qué queremos servicios sociales en los hospitales si no van a ver una familia? Alertan, a veces, pero esa tarea la puede hacer cualquier médico, o un operador bien entrenado. Debemos modificar la lógica de política que venimos implementando hasta ahora. Las nuevas leyes –la de salud mental, o la de protección de niños, niñas y adolescentes– ya la contemplan. Hablo con la gente de salud mental del municipio y me dicen: ‘tenés razón, estamos en el marco de la nueva ley, pero el resto del sistema de salud no, y entonces para nosotros es imposible’”.

La continuidad requiere dos condiciones adicionales: la *supervisión* profesional y la búsqueda constante de *autonomía*. Por un lado, “en territorio esa asistencia personalizada y continua es un ‘quemar bocho’. Hay que tener cuidado con eso, fortaleciendo realmente a los equipos”. Esta cuestión es analizada con mayor detalle en el próximo apartado. Por el otro, se afirma la necesidad de evitar que esa continuidad sea “ahogante”: por ejemplo, en las políticas de fomento del microcrédito “rescatamos la palabra ‘tutor’, no como un palo que guía, sino como mecanismos de apoyo para lograr la autonomía. Pero los profesionales que brindan atención personalizada y continua deben tener una supervisión constante para no generar situaciones de dependencia. Hay circunstancias muy complejas que requieren que sea la misma persona la que asiste, con conocimiento de la familia, porque de otra manera puede haber abordajes no pertinentes que podrían agravar la situación”.

La continuidad también *favorece el acceso* a ciertos derechos: “para la gente, conocer al profesional que lo va a recibir es una puerta menos que tiene que abrir. Y pasa también con las organizaciones. Tener un equipo o un profesional como referente es necesario. Se hace interesante si trabaja bien, pero también si no lo hace: sabés que ahí no tenés que ir”.

Por último, la aplicación de bases de datos no garantiza la asistencia personalizada ni la nominalización de la población. Deben *complementarse todas las herramientas* para que puedan ser eficaces: “poder identificar a una persona en un sistema no significa que haya referencia y contra-referencia. Las bases de datos son indispensables para evitar la ‘sobreintervención’, el ‘sobrepasaje’ de gente por sectores estatales. Pero así y todo, no hay uno que lo agarre y le ponga el cuerpo”. Otra profesional entrevistada grafica esta situación con pocas palabras: “en las múltiples intervenciones en una familia por parte de distintos agentes del Estado, el único coherente es la familia: va tomando todos los mensajes de cada partecita del Estado con lógicas totalmente diferentes. Y el Estado lo que hace es correrse, desaparecer de las instancias en las que se había logrado algún avance”.

Por otro lado, las entrevistas realizadas a *personas pertenecientes a hogares con pobreza persistente* permiten confirmar que los servicios que brindan atención personalizada y en las que hay un seguimiento entre las sucesivas entrevistas son mucho más eficaces a la hora de promover una modificación de conductas –especialmente las referidas a la prevención de enfermedades y violencias– y un desarrollo de apoyos institucionales que permiten la consolidación de subjetividades alternativas a la de “persona pobre que solamente sobrevive gracias a que recibe asistencia”. Los entrevistados también remarcaron vehementemente la disposición de los responsables de los servicios a escuchar lo que tenían para decir, y que recibieron información mediante expresiones claras y comprensibles. Algunos entrevistados afirman tener conciencia del derecho a recibir información clara y comprensible: “yo exijo que me digan qué significa lo que me dicen, porque a veces no te especifican en forma clara”. Según una entrevistada, “somos pobres pero tenemos derecho a que nos expliquen y nos atiendan bien”. Ellos asimismo señalan la importancia que tiene que los profesionales se comprometan personal-

mente con el resultado de sus intervenciones. Todas estas cuestiones fueron valoradas por los entrevistados como determinantes a la hora de mejorar la situación por la que demandan asistencia profesional.

Capacitación específica y formación de redes y servicios de apoyo

La cuarta prioridad analizada refiere a la posibilidad de aumentar la eficacia de las instituciones estatales para abordar la pobreza persistente mediante una capacitación específica de profesionales ante situaciones complejas y un desarrollo de redes de servicios accesorios y de apoyo, que puedan tomar decisiones inmediatas en casos especiales, pero a la vez ser supervisados o consultar ante circunstancias que exceden sus recursos. La cuestión de *las redes y la supervisión* resulta determinante para algunos entrevistados, debido que no está suficientemente desarrollada: “hay que empezar a incluirla en las currículas. La supervisión tiene que formar parte del trabajo de los equipos”. En los hechos, con frecuencia los profesionales sienten que deben enfrentar solos situaciones extremadamente difíciles, sin respaldo institucional ni equipos de apoyo, a veces incluso sin la seguridad de que estén disponibles recursos que son la razón de ser del servicio que cumplen. Y la supervisión no suele estar institucionalizada, e incluso hay varios profesionales entrevistados que afirman que se la financian ellos mismos: “las supervisiones son artesanales”.

Algunos entrevistados opinan que la capacitación debe *concebirse de manera dinámica y vinculada a la tarea específica*, para que pueda adaptarse a los cambios que ésta va teniendo. También señalan que la capacitación debe equilibrar las prioridades de los trabajadores con las de los perfiles específicos de las políticas sociales: “en la capacitación hace falta una negociación entre el propio trabajador y los ámbitos que definen las políticas públicas, para que no sea el trabajador quien decide qué hacer, porque quizás se capacite en cosas que no tienen que ver con lo que la política social necesita, y que tampoco la política pierda la

necesidad del trabajador como sujeto”. También se requiere *concebir la capacitación en dos niveles*, macro y micro: “las políticas macro definen la lógica de intervención. El criterio tiene que ser uno solo, y no puede depender de cada municipio. Pero también existen realidades locales muy diferentes, y no hay una definición de servicio local unívoca para toda la provincia, cada municipio ha logrado definirse como entendió que tenía que ser, y la capacitación debe adaptarse a esa definición”. Eso supone aceptar que algunas iniciativas de capacitación también deben surgir “desde abajo para arriba”.

De todas formas, también las entrevistas permitieron verificar la existencia de muchos casos en los que el Estado no provee capacitación a los profesionales: “nunca recibimos capacitación de ningún tipo. Todas las veces en que decidí perfeccionarme en algún tema, las solventé con mi propio sueldo. En casi 30 años no recibí capacitación en ninguna de las áreas en que estuve”.

Pero también algunos entrevistados señalan la necesidad de que la capacitación sea concebida más como espacio de reflexión que de exposición, lo que incluye la realización de *ateneos y espacios periódicos de debate local* sobre los sentidos y los resultados de la práctica: “debemos repensar nuestra propia práctica, si no reproducimos las mismas respuestas y nos hacemos las mismas preguntas. Hay que cambiar las preguntas y pensar nuevas respuestas por la complejidad del escenario”. Otro entrevistado señala que “hay que potenciar la capacitación específica, que debe incluir una idea de proceso, de construcción común, de registro del caso que salió mal, para poder aprender de él”. Otra profesional entrevistada lo expresa de otra manera: “es importante capacitarse frente a la complejidad, pero también sobre la humanización. No sólo en la mirada técnica y en una buena intervención. Hay que tener una mirada humana hacia el otro”. Y una trabajadora social consultada advierte que “la capacitación tiene que ser constante. Tiene que ver no sólo con poder formarse sobre temas complejos, sino también con poder reflexionar sobre la intervención. Los profesionales, o crecen en la formación, o se desgastan, naturalizan las situaciones y no pueden intervenir con la misma eficacia que antes. Hay que poder repensar continuamente la práctica, y no en forma individual, sino a través de ateneos y ante distintos contextos”.



Protocolización

La quinta prioridad identificada para esta investigación es quizás la que menos consensos genera entre los entrevistados: la protocolización detallada de las intervenciones profesionales y las derivaciones entre servicios, incorporando una planificación de los recursos insumidos para poder dar cobertura real, continua, universal y sin variaciones en la disponibilidad de recursos, en todos los bienes y servicios protocolizados. La principal disidencia reside en la virtual imposibilidad de prever de antemano todas las situaciones posibles y en la necesidad de permitir una autonomía suficiente en los profesionales para que puedan ser responsables de sus decisiones. A ello se suma que la tradición institucional en América Latina ha sido en buena medida la de establecer normas fundadas en altos ideales pero de cumplimiento imposible por la propia falta de disposición del Estado para proveer los recursos que permiten cumplirlas. Tradición que se complementa con la del propio Estado de violar sus propias normas, conformando organismos que tienen suerte diversa a la hora de controlar a los actores privados, pero que fallan sistemáticamente cuando se trata de controlar al propio Estado. Aun así, las normas que buscan transformar procedimientos formales o informales de larga trayectoria no pueden ser evaluadas simplemente por su efectividad en el corto plazo, sino también por su capacidad de orientar esos procedimientos hacia los ideales que motivaron su sanción.

De todas formas, es importante resaltar una *distinción entre los protocolos y las guías de intervención*: los primeros son marcos generales de acción que indican procedimientos estandarizados que delimitan responsabilidades y que están fundados en conocimientos científicos que se deben actualizar continuamente. Los protocolos enmarcan y dan significado específico a los derechos que deben garantizar las políticas sociales. En el extremo, sin protocolo no hay derecho. Por lógica, esto significa que los protocolos deben ser formulados a escala nacional o provincial, no local. A la vez, la existencia de protocolos permite planificar los recursos e identificar con claridad los faltantes. Obviamente el protocolo por sí no evita que tales faltantes existan, ni garantiza la calidad de los servicios, pero al menos permite identificarlos con mayor claridad y evaluar la eficacia de las intervenciones. De ninguna manera los protocolos pueden significar una vulneración de la autonomía y la

responsabilidad de los profesionales: tal como afirma una profesional entrevistada, “los protocolos ayudan a la eficacia en la medida en que ordenan la intervención y no la limitan”. Las guías en cambio son indicaciones e informaciones orientadas a ordenar los procedimientos *ad hoc* en función de los recursos e instituciones existentes en cada territorio. Su lógica es orientar las intervenciones para favorecer una unidad de concepción –aunque obviamente no pueden asegurarla–, pero de ninguna manera establecen formas de garantizar derechos. Ambos, guías y protocolos, deben ser actualizados periódicamente para poder ser herramientas que faciliten la eficacia de las instituciones del Estado para abordar la pobreza persistente.

Estas distinciones fueron referidas por varios de los entrevistados: “por un lado tiene que quedar claro qué es lo que se espera del otro en su intervención, y tiene que haber algo donde todos medianamente sepamos en qué va a consistir. Pero los protocolos y las guías tienen que tener la suficiente flexibilidad justamente para poder tomar decisiones y recrear algunas intervenciones en función de la situación concreta de este joven, esta familia, este barrio o este grupo”. Otra profesional entrevistada señala su utilidad: “son instrumentos valiosos: hay una cabeza que tiene que ordenar el dispositivo. Después de la guardia, ¿adónde va al pibe? ¿Quién interviene? ¿Con qué recursos articulamos? ¿Qué mira? ¿Cuál es la recurrencia? Etcétera... Pero no se deben hacer protocolos en el nivel de los equipos porque pierden elasticidad. Hay quienes dicen que los protocolos son la expresión de la falta de comunicación entre los equipos, aunque es un recurso que les queda a los equipos cuando tienen poca comunicación. Además, por definición todo protocolo es una norma, y siempre va a quedar gente afuera. Sirven para ordenar, pero no pueden contener todo”. Lo cierto es que guías y protocolos son indispensables también por algunas particularidades frecuentes en la acción estatal: “el Estado tiene muchas contradicciones. Te pide para esto, para esto y para esto otro, pero son tres instancias diferentes, con actores diferentes. Nos pasa con el ‘PROFE’, que es el mismo Estado quien tiene que denegarse a sí mismo para que ese mismo Estado realice la prestación”.

También es necesario resaltar el principio de que guías y protocolos deben *estar siempre disponibles para toda la población*, para que puedan hacer efectivos sus derechos y eventualmente debatir sus contenidos.

En palabras de una profesional entrevistada, “los protocolos tienen que caber como un saco a la medida de lo que pasa ahí con las instituciones, y mirarlo todo el tiempo. Porque si no encorseta. Cuando un protocolo funciona, las personas que son asistidas se sienten mucho más tranquilas”.

A la vez, el protocolo *obliga al cumplimiento de las normas que protegen derechos*: “hay algunos profesionales que no coinciden ideológicamente con las normas y la única forma en que hagan determinadas intervenciones es porque el protocolo existe. Por ejemplo, en algunos casos de abuso, algunos profesionales intervienen según ‘portación de cara’, piensan ‘ella se lo buscó’ y se resisten a asistirle. Pero lo terminan haciendo porque hay un protocolo que así lo dice”. Otra profesional entrevistada afirma que los protocolos “al menos brindarían la posibilidad de un marco: lo mínimo que tiene que estar garantizado. Acá a veces escuchás: ‘no, yo no estoy para esto’, o ‘no tengo por qué escuchar esto’... Y no se sabe quién sí tiene que escuchar eso. Llegamos así a discusiones eternas. El protocolo podría poner una base: qué es garantizar una atención, y garantizar que los derechos no sean vulnerados. En eso el protocolo posibilita algo, obviamente que no es muy querido por los profesionales”.

Padecimiento evitable

La última de las prioridades analizadas es la prevención de formas de padecimiento evitable provocado por las propias instituciones o servicios estatales. Precisamente los entrevistados acuerdan en que se trata de un *aspecto poco desarrollado en las investigaciones y la formación* de los profesionales: “es todo un tema que hay que analizarlo mucho, porque está poco desarrollado. Hay que buscar calidad, no como un servicio comercial, sino en torno a las buenas prácticas de las instituciones estatales”.

A la vez, esta prioridad está vinculada fuertemente a dos de las anteriores: la jerarquización y la capacitación específica. “A veces se hace difícil. Vos programás cosas que en el día a día se hacen difíciles para poderlas realizar. Se dificulta que todos los agentes del Estado se pongan en tarea y atiendan bien a la gente. *El malestar individual a veces hace que no*

nos solidaricemos con los otros. Pero también hay que hacer una capacitación permanente en todos los estratos para una correcta atención. En muchos ámbitos no prestamos la atención debida y se llega al maltrato. A veces no estamos a la altura de la situación que una familia con vulnerabilidad nos plantea en la atención”. A eso se le suma que no siempre las relaciones entre los propios empleados del Estado son amigables.

Otro de los factores que explican el padecimiento evitable reside en el estado o las condiciones de los edificios donde se atiende a personas provenientes de hogares pobres. Según el testimonio de una profesional de un municipio, “se brindan espacios de atención inadecuados. Desde hace meses que nos estamos por mudar, en este lugar hay ratas, hace mucho frío en invierno, se nos ha caído gente de la escalera. Para la atención acondicionaron un galpón. No sé por qué ocurre esto, la Municipalidad tiene un edificio nuevo, moderno, pero para este tipo de organismos todavía no hay respuestas. Es el lugar que se le da a los pobres y los discapacitados”.

Pero el padecimiento no es solamente una cuestión de trato, sino también de *evitar sufrimientos innecesarios* por errores en las derivaciones o por la demora injustificada en brindar un servicio o una prestación. Tal como señala una profesional entrevistada: “parte de ese padecimiento que los trabajadores ejercen sobre los usuarios se explica por su capacitación insuficiente y porque no les encuentran respuestas en el formato que tiene su ventanilla. El último que está en la trinchera es el que la pasa peor, el que recibe todos los reclamos. Ese trabajador también padece. Parte de la respuesta está en cuidar a ese trabajador, escucharlo y acompañarlo brindándole circuitos de trabajo claros”.

Las expresiones del padecimiento evitable en las instituciones pueden verificarse claramente en las *entrevistas a personas que integran hogares con pobreza persistente*, realizadas en el marco de la investigación. Una amplia mayoría de entrevistados afirma alguna vez haber sufrido problemas que podrían haberse evitado si hubieran recibido una respuesta correcta y a tiempo cuando solicitaron asistencia en alguna institución pública. Particularmente frecuente es la respuesta que señala que los pedidos de asistencia únicamente son respondidos cuando la situación se torna dramática: la prioridad no es prevenir, sino remediar. Por ejemplo,

una mujer solicitó asistencia “por violencia de género. Nadie nos ayudó. El juez no me dio bolilla y el juzgado de paz tampoco. Con más de 20 denuncias nadie me escuchó, y terminé con la cabeza rota”.

Los ejemplos abundan, también a causa de las derivaciones que tienen como principal objetivo eludir responsabilidades, especialmente en el área de salud. En palabras de una de las entrevistadas: “fui al hospital por el parto de mi hija. Cuando llegamos, su hijo estaba por nacer, pero nos dijeron que había un virus y la derivaron al Posadas. Me querían hacer firmar un papel por el que me hacía responsable por llevarla a otro lugar. Nos tuvimos que ir en un remis, ya que tampoco quisieron trasladarla en ambulancia”. Otro testimonio: “en un hospital La Matanza, mi sobrino llegó ahogado y dijeron que no se podía hacer nada. Se moría. Una médica conocida le pidió el traslado al Posadas y ahí le salvaron la vida”. Otro: “en el hospital me trataron muy mal. Me dijeron que no era una guardería para que atendieran a mis siete hijos”. Otro: “en el hospital te gritan un poco. Si tenés miedo en el parto te dicen ‘para lo otro no lloraste’”. No son hechos aislados, basta mencionar que varios de los entrevistados que viven en villas tienen algún familiar que murió allí mismo porque nunca llegó la ambulancia que solicitaron.

Con estas líneas pretendimos hacer un aporte que sirva como insumo para la generación de alternativas de políticas sociales que puedan mejorar la eficacia de las instituciones y potenciar las intervenciones del Trabajo Social con relación a la problemática de la pobreza persistente, revisando y consolidando los sentidos de la intervención profesional del Trabajo Social, y contribuyendo al mejoramiento de la formación académica.

Reseñas bibliográficas

La anomalía permanente

Mariano Fontela

Director del Centro
de Estudios
de Políticas Sociales,
UNM

mfontela@unm.edu.ar



*Gabriel Vommaro y
Hélène Combes*

El clientelismo político
desde 1950 hasta nuestros días

Buenos Aires, Siglo XXI,
2015, 128 páginas

Vommaro, un sociólogo argentino que en los últimos años ha publicado textos sobre política local (particularmente el PRO), y Combes, una politóloga francesa cuya trayectoria académica se orienta más hacia el análisis de los movimientos sociales, han redactado este libro –donde los aportes valiosos superan largamente a los defectos– sobre un tema frecuentemente tratado con poca ecuanimidad en la ciencia política.

Los autores inician reconociendo que el clientelismo suele inspirar miradas negativas en todas las latitudes, y que en América Latina se suele englobar bajo ese término a todas las formas de participación en los “barrios populares”, por lo que se circunscribe el fenómeno “a lo que sucede con los sectores subalternos y pocas veces se usa este atributo para tipificar y juzgar hechos comparables que involucran a otras clases sociales”. Consecuencias de este sesgo es que se considere al clientelismo tanto causa como consecuencia del “subdesarrollo” y se lo emplace dentro de un “dispositivo de evaluación moral”.

Definiendo al clientelismo como “una relación política personalizada entre actores provistos de recursos desiguales, en la que hay intercambio de bienes, por lo general públicos” –o más sencillamente: “un tipo de relación personalizada en la que intervienen formas de reciprocidad e intercambio”–, Vommaro y Combes destacan que el concepto suele ser usado a la vez como categoría analítica y como etiqueta moral orientada hacia las clases bajas. A diferencia de los debates académicos sobre la política en los “sectores populares” que predominan en Europa, donde el clientelismo se estudia junto con la militancia política o “el activismo de la sociedad civil”, los debates académicos y ciudadanos en América Latina suelen centrar los análisis de la política de estos sectores en la compra de votos, las “redes de clientela y patronazgo” o las “movilizaciones electorales particularistas”. De esta manera, la valoración del clientelismo “estará investida de diferentes significaciones según se lo

considere un término asociado con participación, militancia o activismo, o si, en cambio, el interés está dirigido al análisis del uso de recursos materiales para la compra de apoyos políticos o al develamiento del patronazgo y la dominación”.

Es razonable aceptar que este segundo enfoque se explica en parte por “los problemas que trae a las clases populares el hecho de que sus relaciones cotidianas con el Estado estén signadas por la discontinuidad y la incertidumbre” que influyen en los vínculos que algunos actores políticos mantienen con organizaciones territoriales, aunque menos razonable resulta que no siempre quienes cuestionan el clientelismo estén a favor de la continuidad y la certidumbre en las políticas sociales. De todas formas, los autores no parecen notar la condena moral que en América Latina con tanta frecuencia acompaña a toda forma de presencia de recursos materiales en las políticas sociales.

Desde la década de 1940 los antropólogos destacaron que aun en las sociedades occidentales más desarrolladas las relaciones personales, cara a cara, y “los lazos de parentesco y de amistad siguen siendo parte integrante de la vida política, sobre todo en el nivel local”. Pero con el correr de las décadas, varios textos que la ciencia política se ha adjudicado pretenden dar por indudablemente confirmada la hipótesis de que en sociedades menos desarrolladas las relaciones clientelares establecen una “dominación total del patrón sobre el cliente”. El prestigio académico de los autores de estos textos no decae pese a que algunas investigaciones empíricas han demostrado aspectos poco atendidos, seguramente porque significan una desvalorización de la hipótesis de dominación total: a) el hecho de que ser cliente de un personaje importante de la comunidad muchas veces aumenta el prestigio familiar; b) los relativamente amplios márgenes de maniobra o decisión de los “clientes”, que pueden “retirarse de una relación de clientela para

intentar establecer otra con un adversario o un competidor de su anterior patrón”; c) la situación en que el “patrón” se siente obligado a interesarse en todos los asuntos del cliente y a prestarle ayuda.

A este tipo de hipótesis fantasiosas de dominación total se suman otras dos que no consideran los autores del libro: la disposición a suponer que la distribución de recursos materiales es el único móvil que lleva a los clientes a apoyar al “patrón”, como si solamente en las clases medias o altas hubiera personas capaces de tomar decisiones altruistas o basadas en valores morales; y la tendencia a sobrestimar la cantidad de personas de clase baja que reciben beneficios materiales, o a sobredimensionar el monto de esos beneficios. La ventaja de estas exageraciones es doble: por un lado permite reprochar a los partidos políticos que extraen proporcionalmente más votos entre las clases bajas; y por el otro facilita la condena moral de los beneficiarios de las ayudas materiales que reciben típicamente los pobres, al tiempo que eleva el prestigio de quien no recibe esos beneficios, o más extensamente, favorece la imagen de que los pobres son amorales o subnormales que nunca tienen verdadera conciencia de lo que debería ser una “conducta cívica”.

Por último, un sesgo que tampoco comentan los autores de este libro es la suposición de que existen relaciones clientelares “cara a cara”, que son solamente “de uno en uno”, ocultando que también en las relaciones políticas barriales existen organizaciones; sesgo que se complementa con la suposición –lamentablemente muy frecuente incluso en textos de ciencia política– de que las organizaciones políticas son perfectamente jerárquicas –a esa imagen se acude cuando se habla de “aparato”–, ignorando que los vínculos políticos en el “territorio” producen relaciones complejas de poder en un marco entrecruzado de representaciones, presiones, pasiones, odios, compromisos... y también reciprocidades, que no son solamente individuales, sino también colectivas.

Un claro ejemplo de que estos prejuicios también abundan en el mundo académico es el libro *La zona gris* (2007) de Javier Auyero, quien supuestamente centra su análisis en “la perspectiva del cliente”, pero no se ahorra condenas morales de todo tipo; supone que las organizaciones partidarias son completamente piramidales; abunda a favor de la idea de que todos los militantes políticos barriales adscriben al peronismo –y que éste es unívoco–; no deja de dictaminar –sin aportar pruebas–

acerca de cuáles testimonios son dignos de crédito y cuáles no –una extraña versión de la etnografía–; ni de fantasear con la existencia de juegos ingenuos donde los habitantes del conurbano bonaerense caen debido a la combinación de su propia estupidez y de la perfidia congénita del peronismo.

En fin, sin intención de restar importancia a situaciones lamentablemente frecuentes en que dirigentes o agrupaciones montan su poder en la discrecionalidad de la entrega de bienes a hogares pobres, práctica que de ninguna manera es exclusiva de un partido u otro, interesa destacar que –al igual que en algunos programas televisivos– la mayoría de los clientelólogos sobredimensionan la cobertura o el monto de esas “ayudas”, exageran la frecuencia de hechos indudablemente brutales de manipulación electoral, o sobrevaloran su relevancia en la conformación del voto de las personas de menos recursos, con el fin evidente de quitar valor a eventuales transformaciones sociales que pueden llevar adelante algunos gobiernos –objetivo en el que a veces coinciden ensayistas de izquierda y de derecha– y de deslegitimar los triunfos electorales de partidos con mayor apoyo en las clases bajas.

El cuarto capítulo de este libro de Vommaro y Combes analiza la visión académica sobre el clientelismo en nuestra región. Los autores destacan que en los textos suele mencionarse una especie de “anomalía” latinoamericana en un rumbo zigzagueante hacia la “modernización” política donde imperan “populismos” supuestamente “poco compatibles con los ideales de las democracias liberales occidentales”. En rigor, aunque los autores no lo digan, para una porción importante de la ciencia política vernácula son anómalas el 90% de las democracias del mundo. Por su parte, los autores de este libro advierten que en América Latina la mayor “atención de los analistas y la conformación de debates académicos y ciudadanos sobre el problema no significan, sin embargo, que el clientelismo tenga en estos casos más actualidad que en otros: todo es aquí cuestión de percepción, tanto erudita como profana”. De hecho, haciendo ya referencia al caso argentino, destacan que varios historiadores –como David Rock– coinciden en señalar que la llegada del radicalismo al poder en 1916 no significó el final de las prácticas clientelares de los conservadores, sino “una oportunidad de modernizarlas. Los comités barriales del nuevo partido funcionaban como espacios de reclutamiento, sociabilidad política y reparto de bienes en el plano local”. Citan además estu-

dios que afirman que más adelante el primer peronismo creó un extenso conjunto de organizaciones locales y absorbió otras ya existentes; o a ensayistas como Omar Acha, quien destaca que muchas unidades básicas buscaban preservar su autonomía resistiendo a las tentativas de control “desde arriba”, y que si bien es cierto que el discurso en esas unidades básicas tenía una tendencia a valorizar la “fidelidad al líder” y al “movimiento”, también existía una fuerte impronta de afirmación de derechos mediante la cual “se pedían al Estado bienes y servicios en nombre de ‘una deuda social’ que este tendría con las clases populares; un discurso, por lo tanto, dotado de una legitimidad que superaba la gramática de los intercambios personalizados”.

Cuando analizan el caso argentino a partir del año 1983, Vommaro y Combes eligen continuar la perspectiva de autores menos imparciales y con pretensiones omniscientes, como el ya mencionado Auyero o Steven Levitsky, quienes los conducen a postular que en las últimas décadas el “ala política” del peronismo establece “lazos de clientela con las clases populares repartiendo bienes de origen público como principal actividad de legitimación de su presencia territorial entre los habitantes”. Así nomás, sin matices. Al menos incluyen otras visiones, como la de Denis Merklen, quien cuestiona la incapacidad de ciertos autores para ver que en ese mismo peronismo también surgieron nuevas formas de “organización y movilización ‘por abajo’ que ponen en tensión los intentos de organización clientelista”. O el aporte de otro historiador menos conocido, Pablo José Torres, quien en “una investigación realizada en un municipio gobernado por los radicales mostró que el uso de las movilizaciones clientelistas no era patrimonio exclusivo de un solo partido”. Nada se dice en el libro respecto a la posibilidad de que la universalización de algunas políticas sociales haya restado importancia a ciertas prácticas clientelistas, tal vez porque los principales detractores públicos de estas “anomalías” tampoco suelen estar a favor de las políticas sociales universales. Incluso Vommaro y Combes llegan a afirmar alegremente que en el año 2002 con el Plan Jefes y Jefas de Hogar “dos millones de beneficiarios” recibieron “bienes de origen público” que llegaron “a los barrios populares repartidos por una ‘sociedad civil’ no siempre conforme al imaginario oficial: unidades básicas, iglesias y movimientos sociales administran estos recursos”. La afirmación tiene dos inconvenientes graves para un texto académico: primero, generaliza hechos que si bien ocurrieron de ninguna manera fueron la norma;

segundo, parece ignorar que –al menos en la visión de sus artífices– justamente la masividad del “Plan” desvalorizaría actividades clientelistas que ya estaban presentes previamente, incluso en el gobierno previo que era radical. Los desatinos del libro de Vommaro y Combes continúan con una detallada referencia a un sesudo razonamiento –elaborado por reconocidos politólogos– que pretende explicar por qué el peronismo supuestamente tendría mayor tendencia al clientelismo que sus adversarios: como su electorado está mayormente compuesto por personas de clases bajas, sus dirigentes tendrían más oportunidades de desplegar estrategias de oferta de empleos públicos.

El capítulo más interesante del libro es el referido a la “economía moral” involucrada en relaciones clientelares: un “imaginario de justicia” explicaría que los “patrones” estén “compelidos por obligaciones para con sus ‘clientes’”. “A los ojos de los ciudadanos el clientelismo aparece como una ‘virtud ética y cívica’, pues los políticos ‘están en deuda por su posición privilegiada’ y tienen el deber de redistribuir sus riquezas”. Este enfoque se contrapone con el de algunos politólogos economicistas que centran el análisis únicamente en la “compra de votos”: el intercambio es abordado así como “un cálculo de costos y beneficios” y “los bienes y servicios ofrecidos se reducen a una remuneración del voto (y de ninguna manera a un contradón, porque hacerlo implicaría salir del paradigma economicista)”. Un análisis menos simplista permite reconocer que en las relaciones clientelares “no solamente se intercambian bienes materiales, sino también sentimientos y valores: reconocimientos simbólicos, deferencia, gratitud. Esos valores se insertan en una configuración moral que los organiza y jerarquiza”. Contradiciendo el reduccionismo economicista –y la politología de salón– Vommaro y Combes afirman que los criterios morales de los actores sobre si esos intercambios son justos o injustos “no representan una realidad de segundo orden, que siga a una verdad material de naturaleza más fundamental”, y que “en las relaciones políticas personalizadas, el ‘cómo’ importa tanto, si no más, que el ‘cuánto’”. Pequeña cuestión que tanto cientista social polidiplomado ignora supinamente y que cualquier militante barrial aprende en pocas horas de práctica. “La importancia de estas evaluaciones morales queda destacada debido a que, según la mayoría de las investigaciones sociológicas empíricas, no es habitual que un solo tipo de actor (un único partido o un único dirigente en el plano local) tenga el monopolio de las ayudas públicas”. Tal

como afirman Vommaro y Combes, la “multiplicación de intermediarios” suele “subanalizarse” en muchos enfoques simplistas, y eso lleva a ignorar hechos visibles para cualquier investigador que no busque solamente agrandar a sus mentores. Muchos otros textos académicos tampoco prestan atención a la evidencia de que no es lo mismo pisar el barrio que no hacerlo a la hora de evaluar el compromiso personal que implican ciertas estrategias políticas. El libro transcribe por ejemplo el testimonio de un dirigente barrial mexicano que mantiene un “comedor comunitario” usando parte de su propio presupuesto familiar, lo que le acarrea conflictos con su pareja: “imagínate, doy de comer a una parte del barrio. Si lo cierro, ya no podré caminar sin que la gente me eche la madre. Tendría que mudarme y no podría volver a pisar el barrio donde nací”. Algunos especialistas en clientelismo solamente verían en este tipo de situaciones una manipulación unilateral, y en la disposición del dirigente a “estar al servicio del barrio” una mera simulación, ya se sabe que hay cientistas sociales expertos en dictaminar qué testimonios se ajustan estrictamente a la verdad y cuáles son palmarias fabulaciones de actores interesados. Uno de los méritos de Vommaro y Combes es no haber caído en esa tentación, al punto tal que llegan a afirmar que es menester que en las investigaciones empíricas sobre el clientelismo se tome “en serio lo que tienen para decir de la justicia y justeza de lo que hacen” los dirigentes, “las condiciones de sus intercambios con sus subordinados (sic) y lo que se sienten obligados a hacer en esas relaciones personalizadas”.

Por último, otra virtud de este libro es destacar que el clientelismo no es patrimonio exclusivo de las relaciones políticas con los “sectores populares”: “tanto las clases medias como las clases altas participan de este tipo de configuraciones, aunque lo que se intercambie no sean los mismos favores, ni los mismos bienes y servicios”. Tal “como han mostrado algunas investigaciones, estos intercambios constituyen un aspecto clave del funcionamiento de dichos grupos y del mantenimiento de su cohesión, en particular en el caso de las élites. Enfocarse sólo en la circulación de cierta clase de bienes hace perder de vista que la lógica de la reciprocidad y la regulación moral de los vínculos interpersonales rige gran parte del mundo social. En este sentido, los trabajos sobre clientelismo tienden a una visión sesgada de la distribución social de las ‘desviaciones’ políticas al poner el foco siempre en los barrios populares, a través del celoso análisis de la distribución de programas sociales que

forman parte de un universo mucho más vasto de políticas públicas que los Estados, en sus diferentes niveles, distribuyen entre los grupos que componen la sociedad”. Esto permite a los autores concluir que “la utilización de la caja de herramientas del clientelismo para comprender las relaciones políticas de conocimiento mutuo, localizadas y personalizadas, más que hacer comprensibles los fenómenos en acción, suele ocultarlos”.

Colaboraciones

La *Revista de Políticas Sociales* pretende intervenir en el debate en torno al campo de las políticas sociales consideradas en sentido amplio, incluyendo normas, políticas redistributivas, programas específicos y provisión de bienes y servicios por parte de cualquiera de los niveles del Estado, procurando aportar al análisis y a las propuestas para una mejor articulación entre políticas sociales sectoriales entre los distintos niveles del Estado, y entre éste y los actores sociales no estatales.

1. Los escritos que se remitan para su publicación deberán ser originales e inéditos. En la primera página se deberá consignar: título, autores, lugar de trabajo y correos electrónicos de los autores.

2. Los artículos no deberán tener una extensión mayor a 20.000 caracteres con espacios, incluyendo texto, tablas y bibliografía.

3. No se deberán usar en el texto negritas, subrayados o viñetas. La letra itálica o cursiva deberá ser usada solo para títulos de publicaciones y para palabras en otros idiomas, y el entrecomillado sólo para citas textuales.

4. Las citas bibliográficas deben estar incluidas dentro del cuerpo del artículo, de acuerdo con la normativa APA consignando los datos entre paréntesis. El formato requerido en la bibliografía al final de texto será el siguiente: apellidos, nombres (año): título sin comillas en cursiva. Editorial, lugar. En el caso de textos disponibles en Internet debe consignarse el URL y la fecha de consulta.

5. Si el artículo incluyera tablas, gráficos o mapas deberán citarse en cada caso la fuente de los mismos. Tablas, gráficos o mapas deberán estar incrustados en el texto del artículo, pero además deberán remitirse en archivos separados para que pueda modificarse su tamaño, escala, color, letra, etc.

6. La evaluación del artículo será realizada por el Consejo de Redacción y su aceptación será comunicada oportunamente en un plazo no superior a seis meses.

Los trabajos y colaboraciones que deseen enviarse, deben remitirse a:

Revista de Políticas Sociales
 Centro de Estudios de Políticas Sociales
 Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
 Universidad Nacional de Moreno
 Av. Bartolomé Mitre 1891, Moreno (B1744OHC), prov. de Buenos Aires
 (0237) 466-7186/1529/4530
 (0237) 462-8629
 (0237) 460-1309
 Interno 125 - oficina A103
 rps@unm.edu.ar

Universidad Nacional de Moreno

Rector
Hugo O. Andrade

Vicerrector
Manuel L. Gómez

DEPARTAMENTOS ACADÉMICOS

Departamento de Ciencias Aplicadas y Tecnología
Director-Decano
Jorge L. Etcharrán

Departamento de Economía y Administración
Director-Decano
Pablo A. Tavilla

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
Directora-Decana
M. Patricia Jorge

Departamento de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Directora-Decana
N. Elena Taber (a cargo)

SECRETARÍAS RECTORADO

Secretaria Académica
Adriana M. del H. Sánchez

Secretario de Investigación, Vinculación Tecnológica y Relaciones
Internacionales
Jorge L. Etcharrán

Secretaria de Extensión Universitaria
M. Patricia Jorge

Secretario General
V. Silvio Santantonio

CONSEJO SUPERIOR

Hugo O. Andrade
Manuel L. Gómez
Jorge L. Etcharrán
Pablo A. Tavilla
M. Patricia Jorge

Consejeros

Claustro docente

Marcelo A. Monzón
Javier A. Bráncoli
Guillermo E. Cony (s)
Adriana M. del H. Sánchez (s)

Claustro estudiantil

Rocío S. Arias
Iris L. Barboza

Claustro no docente

Carlos F. Daddario

Universidad Nacional de Moreno

Av. Bartolomé Mitre 1891, Moreno (B1744OHC), prov. de Buenos Aires
(0237) 466-7186/1529/4530
(0237) 462-8629
(0237) 460-1309
<http://www.unm.edu.ar>

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Directora-Decana
M. Patricia Jorge

Licenciatura en Trabajo Social
Coordinadora-Vicedecana
M. Claudia Belziti

Licenciatura en Comunicación Social
Coordinador-Vicedecano
Roberto O. Marafioti

Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria
Coordinadora-Vicedecana
Lucía Romero

Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial
Coordinadora-Vicedecana
Nancy B. Mateos

Director del Centro de Estudios de Políticas Sociales
Mariano Fontela

Consejo Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Autoridades

M. Patricia Jorge
M. Claudia Belziti
Roberto C. Marafioti
Lucía Romero
Nancy B. Mateos

Claustro docente
Javier A. Brancoli (s)
Carlos A. Lagorio Pagano
Juana Ferreyro
Rosana E. Ponce

Claustro estudiantil
Yanina L. Cardozo
Marcos A. Principi
Oscar D. Farías
María L. Martínez Alcaín

Consejo Asesor Carrera Licenciatura en Trabajo Social

Coordinadora

M. Claudia Belziti

Consejeros

Claustro docente

Edith S. López

Mariano Fontela

Claustro estudiantil

Omar Savia

Consejo Asesor Carrera Licenciatura en Comunicación Social

Coordinadora

Roberto C. Marafioti

Consejeros

Claustro docente

Carlos A. Lagorio

Adriana A. M. Speranza

Claustro estudiantil

Fabián E. Pacheco

Consejo Asesor Carrera Licenciatura en Educación Secundaria
(Ciclo de Licenciatura)

Coordinadora

Lucia Romero

Consejeros

Claustro docente

Pablo M. Narvaja

Gabriel L. Galliano

Claustro estudiantil

Sergio C. Litrenta

Consejo Asesor Carrera Licenciatura en Educación Inicial
(Ciclo de Licenciatura)

Coordinadora

Nancy B. Mateos

Consejeros

Claustro docente

Rosana E. Ponce

Isabelino A. Siede

Claustro estudiantil

Cristina Mársico

Contactos

Universidad Nacional de Moreno

Av. Bartolomé Mitre 1891, Moreno (B1744OHC), prov. de Buenos Aires

(0237) 466-7186 / 1529/4530

(0237) 462-8629

(0237) 460-1309

unm@unm.edu.ar

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Oficina A103 -Teléfono interno: 125

hycs@unm.edu.ar

Licenciatura en Trabajo Social

Oficina A103 -Teléfono interno: 125

trabajosocial@unm.edu.ar

Licenciatura en Comunicación Social

Oficina A103 -Teléfono interno: 125

comunicacionsocial@unm.edu.ar

Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria

Oficina A102 -Teléfono interno: 163

educacionsecundaria@unm.edu.ar

Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial

Oficina A102 -Teléfono interno: 163

educacioninicial@unm.edu.ar

Centro de Estudios de Políticas Sociales

Oficina A103 -Teléfono interno: 125

ceps@unm.edu.ar

Revista de Políticas Sociales

Oficina A103 -Teléfono interno: 125

rps@unm.edu.ar



DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

