# Kairos - Revista de Temas Sociales

ISSN 1514-9331
Año 19 - Nº 35

Una publicación de:
Proyecto "Culturas juveniles"
Universidad Nacional de San Luis

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo de 2015

# Nuevos vientos en la historia

**Graciela Castro**[1]

*La era está pariendo un corazón,*
*No puede más, se muere de dolor*
*Y hay que acudir corriendo*
*Pues se cae el porvenir*
*En cualquier selva del mundo,*
*En cualquier calle*.
(Silvio Rodríguez)

Las/os amigos y lectores de *KAIROS, revista de temas sociales* ya conocen que este proyecto tiene en su impronta de creación no ser simplemente un espacio donde publicar avances o ensayos de investigaciones. En más de una ocasión procuramos mostrar situaciones y hechos que adquirían relevancia en ese momento histórico y por tal razón entendimos que era preciso reflejarlos en *KAIROS.* Estamos convencidos que no somos sujetos aislados sino pequeñas y múltiples historias que vamos andando caminos comunes.

Por otro lado, como publicación siempre hemos tratado de respetar los períodos de edición. En esta ocasión la pequeña alteración a aquellos tiempos tiene su fundamento en que decidimos incluir un dossier con temas surgidos mientras preparábamos esta edición. De allí las disculpas del caso. Sin embargo entendemos que valía la pena pues

[1] Editora *KAIROS, revista de temas sociales.* Email: gc@revistakairos.org

advertimos una ligazón entre los temas allí incluidos. Tales elementos comunes o "parecidos de familia" tienen como tres ejes: la política, el conocimiento y las ciencias sociales y la lucha por los derechos de sujetos vulnerables.

Con relación al primer tema, la política y sus nuevos vientos, entre el 12 y el 14 de marzo de 2015, se realizó en Buenos Aires el Foro Internacional "Emancipación e Igualdad" auspiciado por el Ministerio de Cultura de la Argentina. Puede accederse a las exposiciones en www.foros.cultura.gob.ar. En dicho Foro participaron políticos y académicos de diversos lugares del mundo. Durante los tres días previstos se llevaron a cabo Mesas de trabajo y conferencias magistrales. Entre estas últimas la de Noam Chomsky. En cuanto a las Mesas las mismas se dedicaron a los siguientes temas:

a) Desafíos y encrucijadas en Latinoamérica: la cual contó con la participación de Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, ex gobernador y senador mexicano; Constanza Moreira, senadora uruguaya por el Frente Amplio; Emir Sader, profesor del Programa de Posgrado en Políticas Públicas y Formación Humana (Brasil) y Piedad Córdoba, líder del Movimiento afrodescendientes, Corporación Poder Ciudadano y vocera de Marcha Patriótica (Colombia).

b) América Latina y Europa en espejo: participaron: Iñigo Errejón Galván, doctor en ciencia política y militante de Podemos (España); Ignacio Ramonet, actual director de Le Monde Diplomatique en español; Ricardo Forster, secretario de Coordinación Estratégica para el pensamiento nacional (Argentina); Álvaro García Linera, vicepresidente de Bolivia.

c) Nuevas izquierdas y tradiciones populares en América Latina: Nicolás Lynch, ministro de Educación, embajador y coordinador del doctorado en ciencias sociales de la Universidad de San Marcos (Perú); Gabriela Montaño Viaña, ex senadora y representante presidencial (Bolivia); Vladimir Acosta, escritor, historiador y ensayista (Venezuela); René Ramírez, secretario de educación superior, ciencia y tecnología e innovación (Ecuador).

d) Nuevas izquierdas y tradiciones populares en Europa: Martina Anderson, miembro de la asamblea legislativa, asesora del Primer ministro y eurodiputada (Irlanda); Jean- Luc Mélenchón, miembro del parlamento europeo (Francia); Konstantino Tsoukalas,

doctor en literatura y humanidades (Grecia); Germán Cano, consejero ciudadano de *Podemos* (España).

e) Actualidad de las tradiciones emancipatorias: Leonardo Boff, teólogo, filósofo escritor y profesor (Brasil); Gianni Vattino, filósofo y político (Italia); Horacio González, director de la Biblioteca Nacional (Argentina); Marcelo Sánchez Sorondo, sacerdote (Argentina).

f) Cultura: nuevas subjetividades, neoliberalismo y proyecto emancipador: Paco Ignacio Taibo II, secretario de arte y cultura del Comité Ejecutivo nacional del Movimiento Regeneración Nacional (México): Ticio Escobar, ministro de cultura (Paraguay); Eduardo Moisés Torres Cueva, director de la biblioteca nacional de Cuba José Martí (Cuba); Nidia Díaz, fundadora del FMLN (San Salvador).

g) La nueva generación ante la disputa del presente: Gabriela Rivadeneira, presidenta de la Asamblea Nacional (Ecuador); Camila Vallejos Dowling, fue dirigente estudiantil y actualmente es diputada (Chile); Axel Kicillof, ministro de economía (Argentina); Marisa Matías, miembro del parlamento europeo (Portugal)

El Encuentro – que pudo ser seguido por el canal público y la web del ministerio de cultura de la nación- mostró la importancia de analizar y debatir temas de la actual situación geopolítica y su vinculación con latinoamérica. Temas relacionados con la construcción de la izquierda en la contemporaneidad, los proyectos políticos actuales y su vinculación con aspectos sociales, económicos y culturales estuvieron presentes en las diversas exposiciones, cada cual con sus propios matices, mostrando que más allá de algunos discursos que pretenden instalar la idea que el debate ideológico ya no tiene sentido, la dinámica y compleja historia global demanda resignificar el valor de los debates de ideas, en particular si ellas proponen alternativas para enfrentar las encrucijadas contemporáneas superando las voces de aquellos que intentan mostrar una sola salida ante las crisis socioeconómicas, políticas y culturales.

Un espacio relevante, entendemos, implicó la participación de jóvenes dirigentes latinoamericanos y europeos. Las exposiciones de los representantes de la nueva generación de políticos puso de manifiesto que - más allá de los estereotipos estigmatizadores que en muchas ocasiones intentan mostrar al colectivo

sociogeneracional con características que los acercan al desinterés social y la frivolidad- hay una generación que no sólo desarrolla funciones institucionales, sino fundamentalmente una clara expresión de la importancia del papel de las ideas, la necesidad de debatir y buscar alternativas políticas y culturales superando los proyectos que en algunos momentos se erigen como hegemónicos. Al mismo tiempo la resignificación del protagonismo de las juventudes – en su concepción como categoría sociogeneracional - propone un camino de esperanza en los nuevos tiempos políticos…. y anima a dejar de lado algunas desilusiones de otras generaciones que asistían como mudos testigos ante la aparente destrucción de las ideologías.

En este tema agradecemos la colaboración de la senadora uruguaya Constanza Moreira quien generosamente nos acercó sus comentarios que invitan también a la reflexión. En el mismo sentido, nuestro agradecimiento a la Dra. Alicia Naveda, docente investigadora en la Universidad Nacional de San Juan. Ambos aportes, entendemos desde *KAIROS*, buscan colocar en palabras alternativas sociopolíticas y culturales valiosas para el debate. También se advierte la preocupación por el papel del conocimiento en un tiempo que requiere - de intelectuales y políticos- un compromiso histórico en la búsqueda de alternativas.

El otro eje del Dossier está destinado a mostrar que -desde otras instancias no gubernamentales vinculadas al conocimiento- pareciera ser un tiempo apropiado para poner en el debate el lugar que ocupan en la actualidad las ciencias sociales, tanto en los espacios académicos como en los nexos con la investigación y las condiciones en las que se desarrolla la docencia. En este sentido se incluyen cuatro exposiciones que, en el marco de la reunión de Centros miembros de CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), se realizó en la Universidad Nacional de Córdoba el 13 de mayo del 2015. Los expositores fueron: Sandra Arito, de la Universidad Nacional de Entre Ríos, quien se refirió a los modos de organización y trabajo que se vienen cumpliendo en los últimos años desde el Consejo de Decanos Ciencias Sociales y Humanas de Universidades Nacionales (CODESOC). En ese marco señaló los vínculos entre tal organismo, los tiempos políticos sucedidos en el país, los programas implementados tendientes al mejoramiento de la formación docente, las carreras y la investigación. Al

mismo tiempo colocó en el debate la necesidad que desde el Estado se efectivizaran acciones tendientes a la reparación de las ciencias sociales atravesadas de modo negativo por tiempos de dictaduras, políticas neoliberales y hasta, en ocasiones, desconocimiento del desarrollo epistemológico y del pensamiento crítico de las ciencias sociales por parte de algunos sectores académicos y políticos. Alicia Servetto (Directora del Centro de Estudios Avanzados /UNC) y Silvina Cuella (Directora de la Escuela de Trabajo Social/UNC) reseñaron acerca de la situación de las ciencias sociales en la Universidad Nacional de Córdoba y el reiterado proyecto de lograr la creación de la Facultad de Ciencias Sociales en ese ámbito institucional. En ese sentido expusieron un recorrido por la historia de la citada universidad y los vínculos que desde el poder académico y científico fueron colocando en espacios subalternos a las ciencias sociales. El citado proyecto que viene siendo impulsado desde hace varios años por el CEA, la Escuela de Trabajo Social y el Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública (IIFAP) procura consolidar las ciencias sociales en Córdoba teniendo presente su dimensión crítica y la capacidad de incidir en las políticas públicas y en los procesos de transformación social. A continuación Yamile Socolovsky, Directora del Instituto de Estudios y Capacitación de CONADU, centró su exposición en las condiciones de producción de las ciencias sociales desde una perspectiva sindical. Con tal análisis propuso debatir acerca de los contenidos de la agenda actual de las ciencias sociales, las condiciones en las cuales se produce el conocimiento, el proceso de enseñanza-aprendizaje, las agencias de evaluación y las consecuencias hacia el interior del funcionamiento de las universidades en cuanto a las implicancias simbólicas y de trabajo que ellas traen consigo. A partir de todo ello propuso que “la política sindical debe afirmarse en la perspectiva crítica de un proyecto que coloque las demandas por la mejora de condiciones de trabajo del sector en un marco más amplio, y proponer una mirada que procure abordar la actividad académica en toda su complejidad, atendiendo a las contradicciones que atraviesan su concreta y situada actualidad”. Finalmente Julián Rebón (Investigador del Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA) y del CONICET) tras referirse al recorrido histórico en Argentina respecto a las ciencias sociales y su institucionalización, afirmó que si bien en la actualidad se han producido modificaciones

favorables en la evolución e inserción de tales ciencias en organismos relativos al desenvolvimiento de las ciencias en su totalidad, nos hallamos en "un momento de transición" en el sentido que aún hay tensiones entre la inserción académica de las nuevas generaciones, los criterios de evaluación y las condiciones de producción de los conocimientos.

Con los acentos colocados en aspectos propios de las experiencias académicas de los protagonistas, sin duda los ejes comunes estuvieron atravesados por el conocimiento, quiénes definen las agendas, modalidades de evaluación, el papel de las ciencias sociales en el marco de un pensamiento crítico relacionado con los momentos sociopolíticos vivenciados en los últimos tiempos. De igual modo la referencia a la incidencia de organismos e instituciones en la construcción de espacios académicos que ponga en lugar de importancia a las ciencias sociales y la revalorización de las prácticas docentes como aspecto central en la formación de las nuevas generaciones.

El tercer eje del Dossier comprende a las expresiones ciudadanas y académicas relativas a situaciones sociales que reclaman urgentes acciones políticas y culturales. En ese marco y respondiendo a una convocatoria nacional que tuvo como tema central la lucha por los derechos de género, en la ciudad de Villa Mercedes (San Luis) -de modo análogo a otras ciudades del país- se llevó a cabo una marcha bajo la consigna "Ni una menos", el día 3 de junio pasado. Las calles citadinas volvieron a ser un territorio de expresión y lucha por la defensa de derechos de personas vulnerables y en riesgo por sus vidas. La marcha tuvo la adhesión activa de organismos culturales, sociales y educativos junto a ciudadanas y ciudadanos sin vinculación institucional aparente pero unidos bajo la convocatoria que aúna a la sociedad sin marcar diferencias de ninguna índole. Un aspecto que merece destacarse en la marcha fue la numerosa y activa participación de jóvenes integrantes de agrupamientos culturales y sociales, lo cual una vez más, vuelve a colocar en el protagonismo ciudadano a las juventudes poniendo en evidencia sus preocupaciones como sujetos políticos comprometidos con su tiempo y circunstancias. En este eje agradecemos las colaboraciones, en muchos casos desde expresiones emotivas y otras con acentuación en aspectos jurídicos y políticos. Los textos incluidos corresponden a Marcela Calderón, docente universitaria(FCEJS/UNSL) y concejal por el

FPV en la ciudad de Villa Mercedes; Susana Alegre, docente e investigadora universitaria (FCEJS/UNSL); Analía Aucía, abogada y especialista en temas de género y violencia, docente universitaria (UNR) y Cecilia Betervide, estudiante universitaria(FCEJS/UNSL), integrante CTA San Luis. Cada una de ellas reflejó en sus textos la preocupación, el interés y el análisis legal que amerita el tema de la convocatoria a la marcha.

Desde ya, que tanto el tema de este último eje del dossier como los otros dos son una invitación a continuar el debate. Cada uno de ellos requiere proseguir aportando enfoques, análisis, propuestas desde diversas miradas disciplinares, políticas y culturales. Desde su origen *KAIROS*, se propuso ser un espacio para el debate y fundamentalmente no desconocer las circunstancias que devienen del contexto social y del tiempo político. Siempre entendimos que los intelectuales no son tales sólo por un barniz meritocrático sino - y especialmente- por el compromiso histórico y el sentido crítico que se debería buscar y reflejar en sus prácticas. La ideología, el conocimiento y la lucha por el respeto y vigencia de derechos no constituyen temas aislados, por el contrario se imbrican y demandan no desconocer los vínculos entre sí.

Por todo ello nuestro agradecimiento a las/os amigos y colegas que aceptaron la propuesta de ser parte del DOSSIER, de igual modo a los/las autores de los demás artículos incluidos en el número 35 de la publicación por su tolerancia a la extensión del tiempo de la presente edición.

Junio 2015. Villa Mercedes (San Luis)

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo de 2015

# Experiencias de prevención y promoción de salud en escuelas de enseñanza media de la ciudad de Rosario. Condiciones y características institucionales de su desenvolvimiento

## Preventive Experiences on health promotion in secondary schools of the city of Rosario. Institutional characteristics of its development.

**Ana Cecilia Augsburger**[1]
**Carlos Ruggeroni**[2]

Recibido: 10/02/2015
Aceptado: 01/04/2015

***Agradecimientos:***
*El trabajo formó parte de una investigación I+D acreditada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNR, durante el período 2012-2014. Junto a los autores integraron el equipo de investigación los psicólogos/as Leticia Muné, Ornela Di Paolo y Nicolás Loiza.*

**Resumen**
Con el objetivo de indagar los proyectos y experiencias de carácter preventivo sobre problemáticas psicoeducativas y sanitarias que se desarrollan en escuelas secundarias en la ciudad de Rosario se llevó a cabo una investigación de carácter exploratorio. La descripción sistemática de las características de esas iniciativas permitió trazar una primera aproximación diagnóstica al modo como las estrategias de prevención y cuidado de la salud se desarrollan en el ámbito escolar. Para ello se adoptó un estudio descriptivo de carácter cualitativo orientado a la comprensión de las características, y las perspectivas que determinadas instituciones y grupos escolares presentan respecto de intervenciones preventivas. Los

[1] Investigadora de la Carrera de Investigador/a Científico, CIC-UNR
Profesora Adjunta de la Cátedra Psicología Educativa II, Facultad de Psicología, UNR
augsburgerc@yahoo.com.ar

[2] Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Psicología Educativa II, Facultad de Psicología, UNR
Investigador, Facultad de Psicología, UNR
carlosruggeroni@gmail.com

resultados señalan que la población escolar define una importante proporción de los rasgos identitarios de las escuelas. Los jóvenes escolares no siempre residen en el ámbito donde se encuentra la escuela, identificándose algunos conflictos entre ellos y el contexto barrial, que se expresan en denominaciones peyorativas. El estilo y modalidad de gestión parece jugar un papel destacado en la construcción de la identidad institucional, así como en las formas de implementación de los proyectos preventivos y/ o de promoción de la salud. El carácter episódico, y la discontinuidad que se observa son indicativas de que no parecen constituirse en estrategias estables de gestión institucional. La valoración de las acciones se pondera en forma intuitiva ya que no se halla establecida una cultura evaluativa que sistematice los logros obtenidos.
**Palabras claves**: Prevención – Adolescencia – Salud escolar – Educación en salud

**Abstract**

In order to investigate the projects and experiences on psychoeducational preventive and health problems that develop in secondary schools in the city of Rosario, an exploratory research was conducted. The systematic description of the characteristics of these initiatives allowed drawing a first diagnostic approach to the way in which prevention strategies and health care are developed in schools. A descriptive qualitative study aimed to understand the ways and the prospects that certain institutions and school groups present on preventive interventions was adopted. The results show that the school population defines a significant proportion of the identifying features of schools. The school adolescents usually do not reside in the school district, having some conflicts among them and the neighborhood context, this ones are expressed in pejorative denominations. The style and form of management seems to play a prominent role in building institutional identity and the ways of implementing preventive projects on health care. The episodic and discontinuity observed are indicative of a lack of stable institutional management strategies. The valuations of shares are weighted not systematically but intuitively since there is not a culture of evaluation to systematize achievements established.
**Keywords:** Prevention - teenagers - School Health - Health Education

**Introducción**

Durante las últimas décadas se ha consolidado la idea que el cuidado y la protección de la salud de las personas y de los grupos sociales requiere de una tarea articulada entre diversas instituciones sociales. La Conferencia Internacional de Promoción de la salud, conocida como Carta de Otawa (1986) aseveró que la educación constituye una condición y un recurso nodal para que los grupos sociales y las personas puedan preservar y mejorar su salud construyendo condiciones de bienestar social. (Buss, 2006) (Organización Mundial de la Salud, 1986) Complementando esta perspectiva, distintos organismos internacionales impulsan y establecen propuestas de intervención o de investigación que, destacando la interfase entre salud y educación, identifican la escuela como una institución clave para la promoción y protección de la salud. (Di Leo, 2009)

En el marco de declaraciones y principios que Argentina y los países de América Latina suscriben se destaca que tanto el sector de la educación cuanto el de la salud comparten los objetivos de desarrollo humano contemplados en las políticas internacionales de Educación para Todos, Salud para Todos y Metas del Milenio para el Desarrollo. (Organización Panamericana de la Salud, 2003)

Iniciativas tales como Escuelas Promotoras de Salud; Eco-escuelas, Iniciativa Regional de Escuelas Promotoras de Salud, o Habilidades para la vida, se apropian de la ampliación y reformulación de la noción de salud promovida en la década del '80. Superando las limitaciones que supuso definirla como la contracara de la enfermedad, se reconoce que la salud exige un enfoque multidimensional que incluya cualidades y atributos de carácter bio-fisiológico, psicológicos, culturales, políticos e históricos. Aun cuando se trata de un concepto polisémico el origen del término hace referencia a la integridad o totalidad, mostrando su carácter holístico inicial.

Al mismo tiempo, se enfatiza que los valores y los comportamientos que se instauran en la infancia y en la adolescencia tienen una gran probabilidad de mantenerse en la edad adulta, por lo cual la participación de niños, niñas y jóvenes en actividades de prevención y promoción de la salud constituiría un beneficio presente y una ventaja a futuro para mejorar la salud y la calidad de vida de los grupos sociales. (Davó, Gil - Gonzalez, Vives - Cases , Alvarez -Dardet, & La Parra, 2008) (Di Leo, 2009)

En este marco es que la escuela se recrea en el siglo XXI como un espacio social privilegiado para el desarrollo de acciones que amplíen o exceden la finalidad oficial educativa, de capacitar e instruir, hacia otras acciones con trascendencia social, sanitaria y política, tales como inclusión social, filiación de identidad, documentación, derechos, alimentación, sanidad, disminución de la brecha digital, participación institucional, democratización, etc.

En el contexto de un país como Argentina, la escuela secundaria, recientemente incluida en escolaridad obligatoria a través de la Ley Nacional de Educación nº 26.206, se

presenta como un espacio institucional complejo atravesado por intenciones, proyectos, y mandatos que comprometen sus objetivos y frente a los cuales, de manera inevitable, se le plantean situaciones diversas a resolver que de no hacerlo impedirían su buen desenvolvimiento.

Entre estas situaciones a resolver se encuentran las problemáticas psico-educativas, definidas aquí como aquellas situaciones conflictivas que por su recurrencia en las instituciones educativas y las particularidades que presentan, pueden ser calificadas como obstaculizadoras de los procesos educativos. Entre las más frecuentes se hallan las relacionadas con la adquisición de la lectoescritura y la comprensión reflexiva, el fracaso escolar, reuniendo problemas como la repitencia, la deserción escolar y la sobre edad, la integración de sujetos con capacidades diferentes, la violencia en el ámbito escolar, la convivencia, el malestar docente, etc. A ellas se le suman otras problemáticas que, sin ser específicamente educativas, involucran al grupo etario que la escuela concentra, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, como enfermedades de transmisión sexual, uso y abuso de sustancias, embarazos tempranos, violencia entre pares, etc.

Las instituciones educativas organizan y planifican proyectos de intervención que incursionan en las mencionadas problemáticas, dependiendo de las iniciativas ministeriales, del interés de sus miembros, del grado de incidencia de la situación de conflicto en ellas, de las características de la población que asiste, de las propuestas de los equipos de conducción o del nivel de participación de la comunidad. La heterogeneidad de estas acciones concretas, la diversidad de propuestas, problemas y modos con que ellas se llevan a cabo, circunscriben el interés de este estudio por obtener una sistematización de estas experiencias y acciones, que pueda trazar una primer aproximación diagnóstica dando cuenta de este universo de intervenciones preventivas.

Sin embargo cabe señalar que las nociones de prevención y promoción de la salud, tanto en su dimensión más general cuanto en su concreción en el ámbito escolar, adquieren rasgos polisémicos y hasta muchas veces contradictorios. No resulta novedosa la referencia a estos conceptos, teniendo en cuenta que Sigerist en 1945 los menciona entre las tareas centrales para la protección de la salud. Unos años después, cuando Leavell y Clark formulan el modelo de Historia Natural de la Enfermedad, formalizan ambos términos estableciendo un gradiente de intervenciones sanitarias conforme la temporalidad de la intervención, organizando los ya conocidos niveles de prevención, primaria, secundaria y terciaria a los que antecede la promoción de la salud. (Buss, 2006)

Autores como Sícoli y Nascimiento sostienen que entre las categorías de prevención y promoción de la salud hay controversias, y que los límites conceptuales y metodológicos existentes entre ellas, son sede de permanente confusión. Otros autores, que también analizan esta situación, se inclinan por señalar además que ambos términos pueden ser enmarcados en

perspectivas teóricas y metodológicas diversas y eventualmente antagónicos. (Mesquita Ayres, Junior, Calazans, & Saletti Filho, 2006);(Castiel, 2006); (Castiel & Alvarez - Dardet Diaz, 2010) Conforme se van desarrollando prácticas sanitarias que aplican estos conceptos, se origina un debate que marca posicionamientos diferenciados. Por un lado, un modelo tradicional, que asume la prevención como una estrategia de intervención anticipatoria centrada en los individuos, destinada a disminuir las conductas de riesgo, buscando fundamentalmente la asunción de una conciencia individual que opere en la modificación de comportamientos considerados peligrosos o inapropiados. Al asumir como principal herramienta el binomio información – comportamiento, la característica dominante de los trabajos resulta la propuesta de un proceso educativo que se ofrece como modelador para la vida y las conductas individuales, y el cual tendrá un resultado previamente establecido.

Una posición crítica respecto de esta perspectiva hegemónica parte del reconocimiento no sólo de diferencias entre individuos sino y principalmente entre grupos sociales. Esas condiciones desiguales comprometen y exponen a condiciones de riesgo y a factores protectores diferenciados según la pertenencia socio y cultural. Al poner énfasis en las condiciones culturales, económicas, y políticas que están en la base de las definiciones de los comportamientos, no busca producir un cambio individual sino una respuesta social capaz de transformar los contextos para que resulten favorecedores de la salud. Se proponen acciones no restrictas al componente de la información sino que intervengan sobre aspectos más estructurales o contextuales, propios de cada grupo. Así, la propuesta no se organiza sobre una norma de conducta que debe ser alcanzada sino sobre el incremento de la autonomía individual y colectiva; así como la construcción de capacidades para lidiar con la multiplicidad de condicionantes de la salud. De estos enfoques derivan, como señala Mesquita Ayres y colaboradores abordajes bastante diversos en cuanto a objetivos, estrategias y criterios de evaluación. (Mesquita Ayres, Junior, Calazans, & Saletti Filho, 2006)

En este marco expuesto se propuso el desarrollo de una investigación que, con carácter exploratorio, tuvo por objetivo indagar las características que asumían los proyectos y experiencias de carácter preventivo de problemáticas psico-educativas y sanitarias llevadas a cabo con jóvenes escolarizados en escuelas secundarias de la ciudad de Rosario.

Por un lado es valioso trazar un panorama de cuáles son las prácticas preventivas que desarrollan en las escuelas de enseñanza media, que problemas involucran, a través de que estrategias o métodos se implementan, a que sujetos o destinatarios se dirigen, sobre que enfoques de bienestar / salud se promueven, aspectos que constituyen un punto de partida necesario para identificar la existencia de estas formas de atención, interés y cuidado y las posibilidades institucionales de mirar la educación en el seno de un proyecto integral de desarrollo subjetivo, social, y sanitario. Por otro lado, y al mismo tiempo, se consideró que ello permitiría establecer mecanismos o pautas evaluativas del grado de incorporación, consenso, e

implementación que la prevención y promoción, enfatizada y difundida en los discursos oficiales, obtiene en contextos e instituciones concretas.

Es de utilidad indagar además si el enfoque de la prevención está instalado en la cultura institucional con el propósito de intervenir en los problemas que interfieren en los tránsitos escolares de los sujetos en proceso de formación, permitiendo un planteo de base más comprensivo e integral a nivel institucional. Actualmente es escasa la ponderación de la magnitud, y diversidad de estas experiencias en sus alcances y en los efectos que producen, de manera que se dificulta establecer valoraciones de cuáles logran una mayor incidencia sobre los problemas que los originan. Una evaluación sistemática es soporte para posibilitar una reestructuración de las propuestas de promoción y prevención de la salud, re-direccionarlas si es necesario y actualizar la política de acción.

**Estrategia metodológica**

Conforme señala el objetivo, este trabajo procuró describir, caracterizar y comprender las prácticas preventivas y/o de promoción de la salud que se desarrollan en escuelas de enseñanza media del municipio, buscando asimismo explorar los distintos problemas que abordan y las orientaciones presentes en ellas.

Se adoptó un diseño de corte descriptivo, exploratorio y transversal con un enfoque de carácter cualitativo que permitiera elaborar un marco interpretativo sobre las perspectivas, las modalidades y los valores con que se instrumentan y llevan a cabo estrategias preventivas en las escuelas públicas de enseñanza media.

El universo o población en este estudio lo constituyó el conjunto de actores sociales de las instituciones educativas de enseñanza secundaria y gestión pública de la ciudad de Rosario. Se identificaron responsables de las instituciones, directivos, supervisores, profesores y profesionales que trabajaban en ellas, y la población de escolares que asistía cotidianamente.

Se tomó como unidad de análisis cada uno de los establecimientos escolares de nivel secundario y de jurisdicción pública de la ciudad para trabajar con los principales miembros de la comunidad educativa, capaces de tomar decisiones en la planificación, gestión y ejecución de actividades dentro de la organización escolar.

Se conformó sobre el universo total de establecimientos de la ciudad una "muestra intencional". Esta se basó en la selección de instituciones educativas ubicadas en las distintas áreas territoriales del municipio, atendiendo a que estos espacios asumen diferentes características socio- demográficas, económicas y culturales. Contemplando que la ciudad se halla organizada territorialmente en seis distritos, (Norte, Sur, Oeste, Centro, Sudoeste; Noroeste) se escogieron dos escuelas por cada una de los distritos político – administrativos municipal, constituyendo un total de 12 establecimientos escolares.

Por tratarse de un estudio exploratorio y cualitativo no se consideraron criterios de representatividad numéricos, sino que se atendió a la riqueza y variedad de las instituciones y su población.

Para la obtención de información primaria se utilizó, en primer lugar, la observación de cada contexto institucional. Se identificaron las características de la estructura institucional y del espacio social y comunitario que rodea cada establecimiento. Se ponderaron la magnitud y las características de la población escolar.

En segundo lugar se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas a los informantes claves. Para ello se identificaron inicialmente las autoridades de los establecimientos, y luego otros actores institucionales de relevancia en función de su participación en las prácticas preventivas identificadas. Para la entrada a cada establecimiento se elaboró una carta institucional que reseñaba los objetivos del proyecto, las instancias formales de acreditación que lo avalaban e identificaba a los investigadores que formaban parte del estudio. Se acordó personal y telefónicamente un horario y día de encuentro. De las instituciones convocadas sólo una rechazo la solicitud de acceso a la misma.

Las entrevistas se organizaron siguiendo la construcción de un guión y la definición de ejes temáticos elaborados a partir de los objetivos y de enfoque teórico de la investigación. Para su ejecución no se siguió un ordenamiento secuencial rígido, sino que se atendió a las prioridades temáticas que introdujeron los entrevistados así como a las características particulares de cada uno de los ámbitos socio-institucionales. El material obtenido fue registrado en forma mecánica y manual, y reconstruido y desgravado con posterioridad para su utilización en el análisis.

Todas las personas entrevistadas fueron informadas de los objetivos de la investigación así como de la pertenencia institucional de los investigadores, brindando su consentimiento voluntario para participar del estudio.

Como fuentes secundarias se utilizaron documentos legislativos, y ministeriales que regulaban u orientaban acciones preventivas o de protección de la salud en el ámbito escolar, documentos o normativas ministeriales y documentos de las instituciones referidos a acciones de esa índole.

El plan de análisis buscó reconstruir el contexto socio – institucional de las experiencias de prevención implementadas. Cada institución fue tratada como caso singular, para componer luego, una visión de conjunto entre el grupo de establecimientos.

Las categorías analíticas, inicialmente planteadas, que sistematizaron las experiencias preventivas fueron: Origen de las prácticas, problemáticas o problemas identificados para la prevención, período de ejecución, objetivos propuestos, metodología, destinatarios, actores comprometidos en la planificación y ejecución; instituciones involucradas, evaluación realizada,

sostenimiento en el tiempo, enfoque de salud adoptado, valoración de la experiencia por los directivos de la institución.

**Resultados**

Las escuelas llevan adelante experiencias de prevención y promoción de salud de manera muy variada y heterogénea entre sí, y fuertemente supeditadas a los intereses e iniciativas de las autoridades que gestionan las instituciones, los cuales devienen de la particular visión de las funciones y misiones que para ellas tiene una escuela en la actualidad. En este sentido se observa una proceso de transformación del formato escolar, transformación que es continua y singular, pero también contextual y política. Los estilos de gestión inciden en la modalidad y las acciones en las que se hace hincapié.

La relación de la escuela con su entorno barrial/local presenta también variadas posiciones, que abarcan desde la pasividad, la inacción, el asilamiento a posiciones más activas de resistencia, integración e intentos de transformación social concretos. Los jóvenes escolares no siempre residen en el ámbito donde se encuentra la escuela, pudendo identificarse algunos conflictos entre ellos y el contexto barrial, que se expresan en denominaciones peyorativas, tales como “los negros de tal escuela”, o “los poligronchos”.

Es siempre notable tomar en consideración que las problemáticas psico-educativas y de promoción de la salud son socioculturales, que la escuela se va apropiando y tomando relevos formativos integrales que antes se llevaban a cabo en los entornos familiares nucleares. Se observa cierta regularidad temática e histórica pues en cada espacio escolar pueden verse los mismos programas preventivos, proyectos nacionales y provinciales pero con diverso impacto y resultados ligados a las características de la identidad escolar. Si bien la producción de sentidos en torno a un problema no es estandarizable, tampoco es deseable que eso pase, aunque si es esperable que este relevo de la escuela, materializado en los proyectos de prevención implementados, genere una base de entendimiento común mínimo sobre cuáles son las condiciones básicas de bienestar social.

Las prácticas de promoción y prevención como armazón de proyectos de intervención en las instituciones educativas, generan cambios en la situación, el contexto o el entorno, y en los sujetos buscando transformar e impactar de manera integral en las condiciones de los grupos e institucional. Hacer un proyecto de intervención preventivo implica asimismo articulaciones temporales, que a partir de una situación problemática a resolver, permita indagar en profundidad y reconstruir el escenario complejo que hizo emerger el problema. De esta manera el proyecto de intervención preventivo se recrea en niveles de análisis más amplios y prospectivos.

En todos los establecimientos escolares pudieron distinguirse al menos una experiencia o tarea preventiva, en algunos de ellos se mencionaron más de cinco. Éstas recorren un abanico muy variado y diverso de temas y problemas que se sintetizan en la tabla 1. Asimismo, las tareas o experiencias preventivas se vinculan a diferentes organizaciones que operan asumiendo el liderazgo de la iniciativa, o la implementación de las tareas, situación que también se describe en la tabla referenciada. Los proyectos o acciones en general focalizan sobre problemas específicos, como donación de sangre, sexualidad, prevención de sida, seguridad vial, convivencia escolar, democratización, inclusión digital, adicciones, etc.; pero no se integran en propuestas de carácter más integral o articulados entre sí, aun no hay una mirada integral de las mismas, lo mismo sucede con la implementación, donde las actividades aparecen como secuencias discretas.

La definición de las temáticas o de los problemas que son abordados a través de las acciones o proyectos preventivos no tiene como punto de partida un diagnóstico de la situación o de un proceso previo sistemático de identificación de problemas. Parecen más bien la aceptación de propuestas que les son realizadas desde otras organizaciones estatales o particulares ligadas a emergentes conflictivos internos. En tal sentido, es importante destacar que las propuestas son viabilizadas por las autoridades escolares, y que en el transcurso de las entrevistas realizadas no se obtuvo mención a que se originen en intereses o necesidades expresadas por los jóvenes escolares; pero si a partir de un emergente o conflicto concreto, el cual será sucedido por otro conflicto de otra índole, es decir no hay un plan sistematizado y organizado consulto que los alumnos puedan disponer.

Las experiencias relevadas parecen indicar una cierta modificación de las intervenciones preventivas. Podría señalarse que en la escuela moderna los proyectos de intervención eran excepcionales, la escuela en si misma era todo un proyecto formativo consolidado y empeñado en un ideario homogeneizador, donde la realidad concreta extrainstitucional, barrial, local se tamizaba a través de lo curricular y los contenidos. En la actualidad la realidad se impone a los contenidos, impone su agenda en forma de cambios curriculares, y reglamentarios. También legales que amplían la obligatoriedad de la educación como derecho. El respeto por la singularidad y por ende el giro a la perspectiva inclusiva, presentan a la escuela el desafío diario de rehacerse a sí misma. Una de las formas de este rearmado identitario de acciones y funciones es la incorporación de las acciones preventivas y proyectos de promoción de salud que de alguna manera intentan dar cabida por un lado al cumplimiento de estos nuevos mandatos (inclusión, diversidad, singularidad) y por el otro a los emergentes vitales de la población en formación (problemáticas psicoeducativas recurrentes: fracaso escolar, lectoescritura, orientación vocacional, etc.), como así también problemáticas socio formativas contextuadas y situadas; ( higiene y seguridad, nutrición, adicciones, convivencia, educación vial, educación sexual, tics). Estas últimas no aparecen como espacios

propios dentro de las añejas curriculas disciplinarias, haciendo de las acciones de prevención abordadas sus efímeros espacios propios. Vale destacar que las reformas educativas de los últimos años están atentas a estos cambios y a darles lugar a ellos, lo cual podría favorecer una creciente diseminación dentro de las escuelas de estas prácticas; la mayoría de estos proyectos de intervención preventivos en salud y educación son iniciativas centrales nacionales y provinciales y hasta municipales, las cuales son ofrecidas a las escuelas por vía jerárquica o por difusión general.

Si bien los resultados obtenidos dan cuenta que se ejecutan prácticas preventivas, en ninguno de los casos ellas alcanzan a establecerse dentro de los preceptos y postulados que enmarcan la promoción de la salud en la escuela. Como destacan Sícolo y Nascimiento (2003) los principios aceptados para describir prácticas de promoción de la salud son: integralidad, intersectorialidad, empoderamiento, participación social, equidad, acciones multi-estratégicas, y sustentabilidad. A través del análisis de los casos de las escuelas incluidas en el estudio puede concluirse que no se trata de una práctica institucionalizada en la medida que los principios mencionados son mínimos o casi inexistentes.

En su dimensión temporal en su gran mayoría las acciones desenvueltas son puntuales y esporádicas, e involucran tiempos acotados. El carácter episódico, y la discontinuidad que se observa es indicativa de que no parecen constituirse en estrategias estables de gestión institucional, aunque la tendencia general a esa continuidad si es visible. Participan tanto profesores cuanto invitados externos a las escuelas, y es variable y muy diverso el modo como en cada institución escolar las estrategias preventivas comprometen las actividades curriculares. Esta idea permitió identificar dinámicas escolares con grados dispares de apropiación de las propuestas preventivas. Este proceso de apropiación institucional y cultural se manifiesta por distintos formatos de implementación de los proyectos. Mientras en algunas escuelas los proyectos interrumpen las clases y el devenir cotidiano, en escuelas más dinámicas y con más trayectoria en la implementación, los proyectos y sus contenidos están integrados a las actividades cotidianas, apropiados y transformados, a la vez que transforman a la escuela. Se pueden establecer, sin ánimo de clasificación exhaustiva, tres posturas que pueden ser vistas como fases de apropiación a la cultura escolar, de dinámicas y temáticas. La primera, son escuelas en donde los proyectos interrumpen las clases, y se desarrollan ajenos a las currículas. En otras escuelas más dinámicas se observa una segunda posición donde las actividades preventivas psicoeducativas o de promoción de salud pasan a ser centrales, involucrando a gran parte de la comunidad educativa en cuestión, e incluyéndolas en la agenda de actividades escolares cotidianas articuladas con actividades de aula. Son escuelas de gran actividad y desgaste y desarrollan articulaciones interinstitucionales constantes. La tercera postura es aquella de la escuela ya transformada, donde los equipos técnicos y las acciones de prevención se dirigen no sólo a los alumnos sino también a los docentes (acciones de

formación continua) y éstos a su vez, a sus alumnos. En la escuela transformada, la comunidad educativa gestiona sus acciones preventivas y cuenta con recursos humanos formados o en formación; escuelas donde las acciones integradoras, masivas, grupales, barriales, contextuales y biográficas expresadas en emergentes conflictivos descentran, si se permite, a los contenidos.

El estilo y modalidad de gestión parece jugar un papel destacado en la construcción de la identidad institucional e impacta en las formas de implementación de los proyectos preventivos psico-educativos y/ o de promoción de la salud. Dos tendencias podemos enlazar en este resultado, en tiempos modernos la escuela formaba parte de un sistema educativo centralizado, la institución educativa aparecía como "unidad ejecutora" de mandatos y propósitos generales y amplios, lo singular no aparece en este modelo como una cualidad a tener en cuenta o ser valorada en el proceso formativo. Actualmente esta visión moderna de la educación se ve interpelada por la complejidad creciente de su contexto que pone en el eje de su misión a lo singular como valor y principio regidor de la convivencia y el bienestar social. El nuevo nivel de análisis requiere de una gestión más flexible, autónoma y efectiva, la escuela y los equipos de gestión aparecen más independientes y dúctiles a la vez que desposeídos de un sistema unificado que los contenga, red que los organismos de gobierno centrales están formando a través de los equipos socioeducativos de intervención, los cuales articulan prácticas de intervención y prevención de forma más sistemática. La singularidad ahora es visible y ponderable pero a la vez requiere de equipos de gestión más formados dada la nueva complejidad. El equipo de gestión ahora es "unidad decisora y responsable" de los procesos escolares a desarrollarse. Este dato sale a la luz en los protocolos que se implementan a la hora de hacer salidas al campo por parte de los estudiantes, como así también por la ley de responsabilidad civil que pesa sobre los equipos de gestión a cargo de los estudiantes.

A partir de las diversas experiencias y proyectos referidos, se indaga si se han planeado o llevado a cabo procesos evaluativos que los tomen por foco. La evaluación de lo realizado, atendiendo a sus muy diferentes posibilidades, evaluación de la eficacia, de la satisfacción lograda, del efecto logrado, del cumplimiento de objetivos, etc., no emerge como tarea ni se menciona como aspecto a ser incluido. La valoración o el impacto positivo de las acciones se ponderan en forma intuitiva e informal ya que no se halla establecida una cultura evaluativa que sistematice los logros obtenidos; considerando que esta cultura evaluativa es la que posibilita a las escuelas transitar las etapas destacadas en la apropiación y transformación curricular necesaria en la actualidad.

Por último si rastreamos algún eje conceptual directriz en torno al término prevención, nos encontraremos con una idea muy rústica de prevención como anticipación y fuertemente ligada al campo de la salud, lo que implica que aún falta un largo camino por recorrer al hablar de acciones preventivas en temas específicos en el ámbito educativo.

**Conclusiones y discusión**

El material y la información obtenidos constituyen una primera aproximación para visibilizar las estrategias de prevención y promoción de la salud que se desarrollan con adolescentes escolarizados en la ciudad de Rosario. Si bien las prácticas y experiencias relevadas no son exhaustivas respecto del modo como las instituciones escolares programan e implementan acciones específicas para el cuidado de la salud y la prevención de problemáticas psico-educativas de su población escolar, los resultados igualmente permiten una apreciación crítica de las mismas.

En el inventario de problemas identificados se destacan aquellos que señalan riesgos, conflictos, o daños para los adolescentes. El consumo de drogas, la ausencia de estímulo social, los embarazos tempranos, la deserción escolar, entre otros circunscriben una mirada negativa y deficitaria de la salud y el bienestar de estos jóvenes. Complementando estos problemas, se identifican propuestas preventivas orientadas como procesos de participación institucional, cooperación, solidaridad, e incentivo a la ciudadanía. La visión y las expresiones así referidas establecen entre sí un contrapunto donde se visibiliza el contraste con las propuestas más recientes y críticas en el campo de la prevención y la promoción de la salud, que buscan destacar el potencial de la salud, asumiendo una perspectiva compleja y positiva de la salud y el bienestar, e incentivan la idea de apuntalar una cultura de la salud o un patrimonio de la salud. (Alvarez Dardet & Ruiz Cantero, 2011)

Es para resaltar que los hallazgos revelan algunos aspectos especialmente sensibles. No se establece una relación directa entre los problemas señalados por las autoridades entrevistadas, y las acciones preventivas que se ponen en marcha. Además, en su gran mayoría, las actividades relatadas derivan del interés expresado por docentes o autoridades, o bien de las ofertas de propuestas que provienen de organizaciones oficiales o no gubernamentales; lo que se traduce en que difícilmente los jóvenes son interrogados acerca de sus intereses o necesidades. Asumen situaciones y problemas específicos sin que se halle establecido una propuesta o programación que aborde las problemáticas de los adolescentes escolarizados de forma más integral. Las actividades disponen de escasas referencias al contexto socio-cultural y en muchas ocasiones tampoco ponen en juego el potencial propio con el que cuentan las instituciones y su espacio comunitario. Este conjunto de aspectos invita a reflexionar críticamente sobre las formas en que se generan e implementan las prácticas preventivas.

Las experiencias y propuestas referidas muestran que la instalación de algunos de los proyectos de prevención en las escuelas promueve un proceso de cambio curricular espontaneo, implícito y directo. Los dispositivos de intervención observados ofrecen a la escuela, a su población estudiantil y a los docentes, prácticas educativas innovadoras que contribuyen a la actualización del espacio áulico cotidiano.

Asimismo vale destacar que la gestión de estas actividades conforma un potencial importante en las instituciones escolares como promotora de prácticas de gestión escolar más plurales, aunque revelan una deficitaria articulación intersectorial y muy baja integración del conjunto de la comunidad en ellos.

Conforme subrayan estudios previos, un aspecto que opera como obstáculo en las experiencias preventivas con jóvenes lo constituye el desinterés de los alumnos, y la ausencia de involucramiento en las actividades desplegadas. (Fernandes, Rocha , & Souza, 2005) (Mesquita Ayres, Freitas, Santos, Saletti Filho, & França Júnior, 2003) Tal situación supone un desafío para colocar a los jóvenes como actores centrales de las acciones de prevención y promoción de salud de manera de revertir su distancia y desapego. En ese sentido, la información obtenida revela aspectos deficitarios de la participación de los adolescentes en la selección y definición de las temáticas y los problemas a trabajar. Mayormente éstos son colocados como destinatarios pasivos de acciones pergeñadas y decididas por otros, sin que se los consulte inicialmente, se indague la identificación de los jóvenes con los temas tratados, o se introduzcan estrategias pedagógicas y formas de comunicación acordes a sus códigos, sentimientos, y pautas culturales.

Distintos autores han enfatizado en los últimos años el valor de establecer pautas, criterios y parámetros evaluativos respecto de las acciones o programas de prevención y promoción de salud. Existiendo amplias y variadas alternativas en evaluación el estudio mostró que no se hace uso de ninguna de ellas. En el transcurso de las actividades no se contemplan ni diseñan pautas evaluativas sobre las acciones implementadas de manera que no resulta posible ponderar el acuerdo o la satisfacción de quienes participaron ni la efectividad que resulta de su desarrollo. (Mesquita Ayres, Junior, Calazans, & Saletti Filho, 2006) (Lima Serrano, Neves de Jesús, & Lima Rodriguez, 2012) (Augsburger, Ruggeroni, Di Paolo, Loiza , & Muné , 2013)

Un punto de especial destaque refiere al análisis de continuidad de las experiencias que se encontraron de prevención y promoción de salud. Como bien se señala, la continuidad de las acciones, programas y políticas en esta área es especialmente importante teniendo en vista que se trata de iniciativas que responden a problemas de naturaleza compleja, involucrando procesos de transformación colectivos con impacto a mediano y largo plazo. (Sícoli & Nascimento, 2003) La discontinuidad, la fragmentación y la expresión episódica son características visibles de las experiencias relevadas que se sostiene por plazos cortos y ocupan en general un tiempo accesorio respecto del espacio principal del aula.

Finalmente y como corolario de los aspectos anteriormente descriptos, es posible concluir que las estrategias de articulación entre la educación y la salud a través de proyectos y experiencias de prevención en las escuelas medias no se encuentra suficientemente institucionalizado. (Di Leo, 2009) (Hernán Garcia, Ramos Monserrat, & Fernandez Ajuria, 2001)

En coincidencia con lo que otros autores destacan sería oportuna una reflexión más sistemática tanto teórica cuanto metodológica que contribuyera a establecer lazos más fluidos y sólidos entre las propuestas y proclamas y las acciones efectivas. Al tiempo que resulta imprescindible la participación de los propios protagonistas para definir necesidades, problemas y beneficios que la prevención y la promoción de la salud puede proporcionarles.

**Referencias bibliográficas**

Alvarez Dardet, C., & Ruiz Cantero, M. T. (2011). Patrimonio de salud ¿son posibles las políticas salutogénicas? *Revista Española de Salud Pública, 85*(2), 123-127.

Augsburger, A. C., Ruggeroni, C., Di Paolo, O., et.al. (2013). Aportes conceptuales para pensar la prevención con jóvenes en las escuelas de enseñanza media de la ciudad de Rosario. In Universidad Nacional de Rosario, *Divulgación de la producción científica y Tecnológica de la UNR. CyT 2012.* Rosario: UNR Editora.

Buss, P. M. (2006). Una introducción al concepto de promoción de la salud. In C. M. Freitas, & D. Czeresnia, *Promoción de la Salud : Conceptos, Reflexiones y Tendencias* (Primera ed., p. 200). Buenos Aires: Lugar.

Castiel, L. D. (2006). Dédalo y los Dédalos: identidad cultural, subjetividad y los riesgos para la salud. En D. Czeresnia, & C. Machado de Freitas, *Promoción de la Salud. Conceptos, reflexiones y tendencias.*

Castiel, L. D., & Alvarez - Dardet Diaz, C. (2010). *La salud persecutoria. Los límites de la responsabilidad individual.* Buenos Aires: Lugar.

Davó, M. C., Gil - Gonzalez, D., Alvarez -Dardet, C., et.al. (2008) Las investigaciones sobre promoción y educación para la salud en las etapas de infantil y primaria de la escuela Española. Una revisión de los estudios publicados entre 1995 y 2005. *Gaceta Sanitaria, 22*(1), 58-64.

Di Leo, P. F. (2009). La promoción de la salud como política de subjetividad: constitución, límites y potencialidades de su institucionalización en las escuelas. *Salud Colectiva, 5*(3), 377-389.

Fernandes, M. E., Rocha , V. M., & Souza, D. B. (2005) A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). *História, Ciências, Saúde – Manguinho, 12*(2), 283-291.

Hernán Garcia, M., Ramos Monserrat, M., & Fernandez Ajuria, A. (2001). Revisión de los trabajos publicados sobre promoción de la salud en jóvenes españoles. *Revista Española de Salud Pública, 71*(6), 491-504.

Lima Serrano, M., Neves de Jesús, S., & Lima Rodriguez, J. S. (2012). Actitudes de adolescentes hacia la salud:evaluación de un programa escolarde promoción de la salud en Sevilla, España. *Salud Colectiva, 8*(11), 47-60.

Mesquita Ayres, J. R., Junior, I. F., Calazans, G. J., & Saletti Filho, H. C. (2006). El concepto de vulnerabilidad y las prácticas de salud: nuevas perspectivas y desafíos. In C. M. Freitas, & D. Czeresnia, *Promoción de la salud: Conceptos, reflexiones, tendencias* (p. 200). Buenos Aires: Lugar.

Mesquita Ayres, R. J., Freitas, A. C., Santos, M. A., Saletti Filho, H. C., & França Júnior, I. (2003). Adolescência e aids: avaliação de uma experiência de educação preventiva entre pares. *Interface - Comunicaçao; Saúde, Educaçao, 17*(12), 123-138.

Organización Mundial de la Salud. (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. *Conferencia Internacional de Promoción de la Salud.* Ottawa: Organización Mundial de la Salud.

Organización Panamericana de la Salud. (2003). *Escuelas promotoras de salud. Fortalecimiento de la Iniciativa Regional* (Vol. Serie Promoción de la Salud Nº4). Washington , DC: Organización Panamericana de la Salud.

Sícoli, J. L., & Nascimento, P. R. (2003). Promoçao de saúde: concepçoes, princípios e operacionalizaçao. *Interface - Comunicaçao, Saúde, Educaçao, 7*(12), 101-122.

**Tabla 1.** Descripción de las prácticas, proyectos o acciones preventivas, conforme su origen institucional, y el área temática de desarrollo.

| Descripción de las acciones preventivas | Origen o apoyo institucional | Área temática involucrada |
|---|---|---|
| Problemáticas de Genero, embarazo adolescente, y noviazgos violentos, sexualidad | Secretaria de la Mujer Municipal | Convivencia, salud. Violencia doméstica. |
| ESI Educación Sexual Integral | Ministerio de Educación Provincial. Hospital municipal | Educación Sexual |
| Jornada solidaria | Centro de Estudiantes de la Escuela | Cooperativismo/acción solidaria |
| Donación de sangre | ONG | Salud/ Acción solidaria |
| Festival de Teatro | Distrito municipal y escuela | Expresión artística |
| Padrinazgo y denominación Plaza del Barrio | Distrital municipal | Cuidado del espacio público y formación ciudadana |
| Primeros Auxilios, Prevención en Higiene y Seguridad | ONG | Salud |
| Prevención de HIV/ Sida | Promusida -Municipal | Salud |
| Tutorías académicas | Ministerio de Educación Provincial | Fracaso escolar |
| Rondas de convivencia Vuelvo a Estudiar | Equipo Socio educativo del Miinsterio de Educacion Provincial | Formación ciudadana Reinserción al Sistema Educativo |
| Educación Vial | ONG | Seguridad vial |
| Talleres de música (hip hop y reggaetón) y de ajedrez | Municipalidad | Recreación, arte y deporte |

| | | |
|---|---|---|
| Prevención de adicciones, y consumo excesivo de alcohol | ONG | Salud |
| Programa Nacional de Inclusión Digital: Conectar Igualdad | Ministerio de Educación Nacional | Alfabetización digital |
| Presupuesto Participativo | Municipal | Educación ciudadana |

**Fuente:** Elaboración propia en base a información obtenida en el estudio.

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo de 2015

# Representaciones del proyecto de vida en jóvenes estudiantes universitarios en contextos de violencia en la frontera norte de México

**Arturo Chacón Castañón**[1]
**Salvador Salazar Gutiérrez**[2]

Recibido: 6/10/2014
Aceptado: 28/05/2015

**Resumen**

El texto muestra los resultados de un cuestionario aplicado a jóvenes, hombres y mujeres, estudiantes de nivel bachillerato y universitario, en relación con sus proyectos de vida en contextos de violencia en Ciudad Juárez, México. A partir de la distinción de violencias de alto impacto y violencias cotidianas, planteamos la relación que estas tienen en las representaciones de sus proyectos de vida, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

**Palabras clave:** proyecto de vida, joven estudiante, violencia sistémica, Ciudad Juárez

**Abstract**

The text gives the results of a questionnaire applied to younger students in relation to their life projects in contexts of violence in Ciudad Juarez, Mexico. Based on the distinction of high impact violence and everyday violence always, we propose the relationship these representations have in their life plans, taking into account a gender perspective.

**Key words**: life Project, young student, systemic violence, Ciudad Juárez.

[1] Periodista y estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Sus temas de interés: violencia, colectivos juveniles y sicariato. Correo electrónico siemprefalopio@gmail.com

[2] Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Temas de interés: antropología urbana, estudios de colectivos juveniles y ciudadanías culturales. Correo electrónico salvador.salazar@uacj.mx

El contexto que ha prevalecido en los últimos años en el país, sobre todo la puesta en escena de una violencia que expresa su barbarie con el incremento constante de homicidios, secuestros, privaciones o desapariciones se colocada como un eje central en el análisis de la situación actual que viven los jóvenes en el país. Ya varios autores (Valenzuela 2009, Reguillo 2010, Urteaga 2011,) han expuesto que es en este sector de la población, donde confluye la mayor expresión de vulnerabilidad y precarización de la vida resultado no solo del impacto directo que el acontecimiento violento genera, sino resultado de la disminución de políticas públicas de corte social y el aumento de políticas de corte policiaco y de seguridad planteadas por el estado mexicano

El artículo que aquí presentamos, tiene por finalidad dar a conocer los resultados de un cuestionario aplicado a la población joven estudiante de nivel medio superior y universitario, entre agosto y noviembre del 2012, y que ha radicado al menos en los últimos tres años en Ciudad Juárez, México[i]. En esta investigación, cobra particular relevancia la categoría "representaciones" propuesta por Moscovici y Jodelet comprendida como el contenido mental concreto en torno a contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano (Jodelet, 1986). Un corpus de conocimientos y actividades que hacen tangible la realidad social, y que para nuestro caso se relacionan directamente el proyecto de vida del y la joven a partir del instrumento aplicado.

El cuestionario se aplicó a un total de 740 jóvenes, hombres y mujeres, estudiantes de bachilleratos y universidad[3]. El criterio para la selección de los casos fue:

- Un porcentaje equiparable entre hombres y mujeres para favorecer con ello el análisis desde una perspectiva de género. Del total de los casos, el 46% fueron mujeres y el 56% hombres.
- La edad de los participantes estuvo dentro del rango entre los 15 y 25 años.
- Se tomó el criterio de estudiantes de nivel bachillerato o universitario, para con ello favorecer el lugar de la aplicación del cuestionario. Con la finalidad de permitir una perspectiva que abarcara distintas zonas de la ciudad, la selección de los bachilleratos y universidades se determinó a partir de un mapeo de instituciones educativas ubicadas en Ciudad Juárez, y con ello escoger aquellas distribuidas en diversas zonas de la ciudad. Del total de los casos, el 62% correspondió a estudiantes de nivel bachillerato, mientras que el 38% a estudiantes de nivel superior o universitario.

[3] Las universidades consideradas fueron: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto Tecnológico de Monterrey campus Ciudad Juárez, y Tecnológico de Ciudad Juárez. En relación a los bachilleratos, se consideraron 7 unidades del sistema estatal de nivel media superior del estado de Chihuahua, México

- El tipo de muestreo que seleccionamos para la aplicación del número de casos fue *intencional o de conveniencia*, debido al control que permitió llevar a cabo el cuestionario dentro del centro educativo.

En este sentido, el objetivo central del instrumento fue acceder a un panorama general en la construcción del sentido de la vida y de la muerte en la población joven habitante de esta ciudad fronteriza del norte de México. La hipótesis que articula los ejes de análisis parte de considerar al mundo educativo, como escenario central en la generación de aspiraciones y expectativas de vida de los y las jóvenes en Ciudad Juárez[ii] en contexto caracterizado por violencias. En ello se sostiene las prácticas y representaciones de los proyectos de vida que los jóvenes generan, en un escenario prevaleciente de miedo, resultado de una violencia sistémica (Salazar y Curiel, 2012).

El artículo se divide en tres secciones. La primera plantea el contexto prevaleciente de violencias que viene caracterizando el escenario de la ciudad fronteriza del norte de México a partir de lo que Elena Azaola (2012) llama *violencias de hoy y violencias de siempre*[4]. El incremento en homicidios y las violencias de alto impacto, como el secuestro o la extorsión, forman parte de un paisaje que ha prevalecido en la vida cotidiana de sus habitantes. Sin embargo, se debe tener presente aquellos fenómenos ligados a una violencia prevaleciente –de género, estructural o simbólica- ejemplificada con las dinámicas de flexibilización y precarización laboral propia de la Industria Maquiladora de Exportación, el feminicidio y la violencia hacia las mujeres jóvenes, o la presencia histórica del narcomundo y sus implicaciones en la dinámica cotidiana de la vida en la frontera con el país de mayor consumo de drogas en el mundo. El segundo apartado centra el análisis sobre la generación de una esfera de la vida privada, prácticas generadas por los jóvenes y que remiten al mundo de lo íntimo y de lo privado como eje central en la construcción y definición de un proyecto de vida. El tercer apartado se traslada a un escenario que se vincula con el nivel institucional. La esfera de la vida pública remite a aquellas dinámicas, normativas o estrategias institucionales, y que condicionan la puesta en marcha de los proyectos de vida por parte de los jóvenes. El mundo educativo o laboral, de acceso a derechos o instancias de aplicación de justicia, forman parte de un entramado institucional presente en la tensión permanente entre la posición subjetiva del joven y condicionantes histórico estructurales. Frente al contexto de violencia y la creciente instauración de una socialidad de resguardo (Salazar y Curiel 2012), el tercer apartado identifica las trayectorias y prácticas alternativas, que buscan aminorar este sentido de "estar

[4] Elena Azaola refiere a tres niveles de violencia que vive en la actualidad México: 1) la existencia de formas de violencia de tiempo atrás, sin vínculos con actividades de grupo de delincuencia organizada, toleradas e incluso ignoradas, cuyos efectos han contribuido a la actual violencia; 2) el debilitamiento y descomposición de las instituciones de impartición de justicia; 3) insuficientes políticas sociales y económicas para reducir las desigualdades y promover inclusión en amplios sectores de la población.

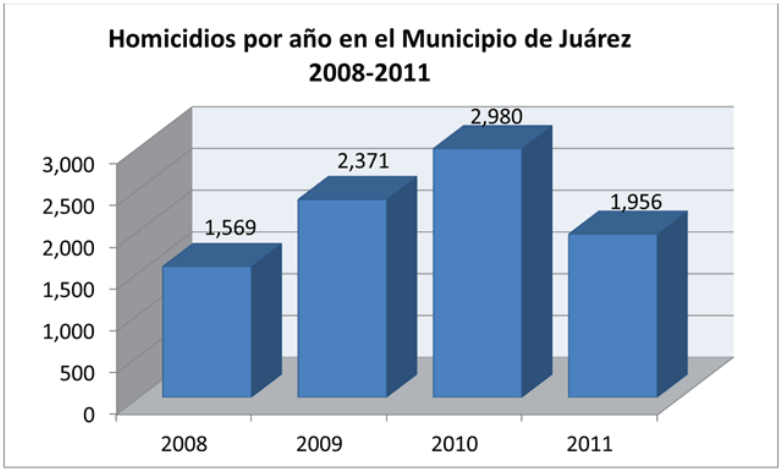
juntos" condicionado por el miedo y la incertidumbre. Si bien el impacto de la violencia y su contexto de complejidad prevalece en el escenario de Ciudad Juárez, no podemos caer en una perspectiva fatalista que termine por sucumbir proyectos y expectativas de vida por parte de los y las jóvenes habitantes de esta ciudad fronteriza. En general, el texto plantea la articulación entre niveles de análisis que van desde lo subjetivo y el mundo de lo íntimo, por parte del actor joven, con el contexto prevaleciente de violencia y factores socio estructurales que condicionan la generación del proyectos de vida para este sector de la población.

**La complejidad de las violencias de hoy y las violencias de siempre**

La organización Mundial de la Salud, define a la violencia como "todo uso deliberado de la fuerza física o del poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un integrante de la comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastorno del desarrollo o privaciones" (OMS, 2002). En este sentido, la violencia constituye parte de la naturaleza humana, "al igual que la locura, la enfermedad, el sufrimiento o la muerte, la violencia es, ante todo, parte de la condición humana, aunque solo adquiere su poder y significado dentro de cada contexto social y cultural específico que es el que le dota de sentido" (Azaola, 2012;15).

Para ubicar la relación entre expresiones de violencia y el contexto que caracteriza a Ciudad Juárez, México, entre el 2009 y el 2011[iii], plantearemos tres paisajes que permiten mostrar la compleja articulación de fenómenos, dinámicas, lecturas y estrategias por parte de diversos actores, así como procesos estructurales presentes en esta ciudad.

El primero hace referencia a expresiones de una violencia creciente y de una alta manifestación de barbarie. Nos referimos al incremento del número de homicidios, secuestros o privaciones de la libertad, que ha enfrentado la población de esta ciudad fronteriza en los años recientes. En relación a los homicidios que se registran en Ciudad Juárez, teniendo presente que a causa del incremento las cifras oficiales no son claras al respecto[iv], el Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadana del municipio de Ciudad Juárez, refiere 1569 homicidios para el año 2008, 2371 durante el 2009, 2980 en el 2010, y una mínima disminución a 1956 en el transcurso del 2011.

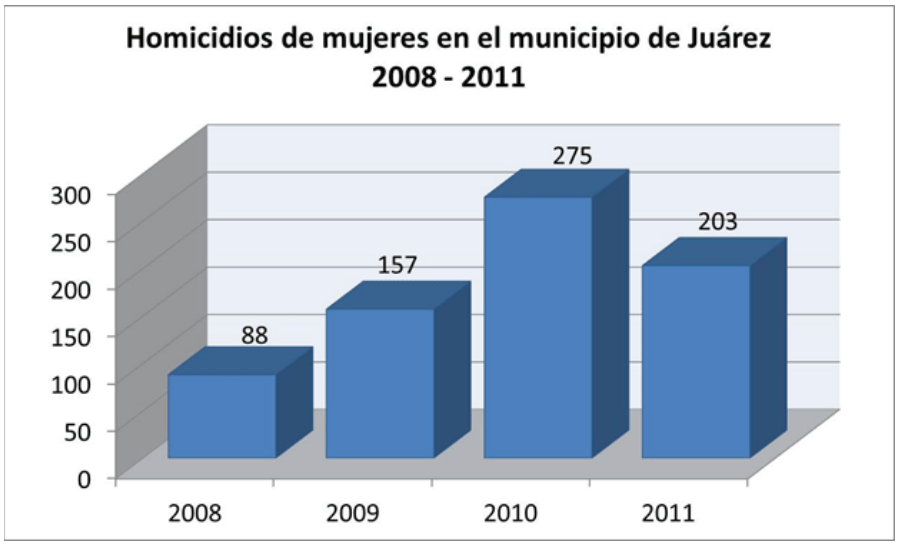



Fuente: Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadanas, registro hemerográfico con datos de población de INEGI y CONAPO.

El incremento en los homicidios se ha asociado en los últimos años, a la disputa del mercado de las drogas por parte del narcotráfico y el crimen organizado, así como el endurecimiento de estrategias de control policiaco por parte del estado mexicano. Sin embargo, habrá que tener presente dentro del contexto fronterizo, que la violencia ha sido un fenómeno permanente ligado a diversos factores como el trasiego de drogas o armas, el flujo migratorio, la fuerte presencia de una cultura misógina que ha favorecido el fenómeno del feminicidio, así como la puesta en marcha por parte del Estado mexicano de operativos policiaco-militares que han venido a incrementar el número de detenciones y desapariciones entre la población. Manifestaciones de violencia que, como refieren datos del mismo observatorio, están vigentes y muestran la violencia como uso deliberado de fuerza o poder de diversos actores en el escenario de Ciudad Juárez.

El segundo paisaje a considerar, es aquella expresión de violencia que se circunscribe al escenario íntimo o de experiencia cotidiana por parte de la población femenina. Ya Julia Monàrrez (2006), refiere a la presencia creciente de eventos violentos donde una mujer joven es privada de su vida, por hombres con quien la víctima tenía una relación sentimental, familiar o de convivencia. Otro fenómeno relacionado a la violencia de género, es el que refiere al feminicidio por ocupación estigmatizada. Frente a la precarización y vulnerabilidad que enfrenta la población femenina e infantil en esta ciudad fronteriza, las exigencias para incorporarse al mercado laboral, sobre todo en la Industria Maquiladora de Exportación, o a otras actividades fuera de los marcos legítimos por

parte de la visión masculina –meseras de bares, sexoservidoras, bailarinas de centros nocturnos- ha dado como resultado el incremento substancial del número de casos de mujeres privadas de la vida por razones de género.




Fuente: Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadanas, registro hemerográfico con datos de población de INEGI y CONAPO

Si a este panorama de violencia de género, agregamos la condición etaria, el dato es contundente, el 59% de los casos registrados del 2008 al 2011 pertenecen a jóvenes mujeres entre los 13 y 35 años de edad. Como veremos más adelante, efectivamente en el escenario actual de esta ciudad fronteriza, las mujeres niñas y jóvenes son quienes enfrentan una mayor condición de vulnerabilidad que se traduce en la amenaza constante a perder la vida o sufrir algún daño físico o psicológico. En general, la justificación que ha predominado por parte de diversos sectores de la población, ha sido la de considerar que esta "doble vida" es la causante de la violencia que enfrentan las mujeres jóvenes.

El tercer paisaje a considerar dentro de esta descripción que ubica características de la violencia que se viene presentando en Ciudad Juárez, un elemento importante constituye la respuesta por parte del Estado mexicano y otros actores, bajo el argumento de combatir la presencia del narcotráfico y del crimen organizado. En marzo del 2008 se puso en marcha, a partir de la declaración de guerra al narcotráfico por parte de Felipe Calderón, el Operativo Conjunto Chihuahua-Juárez. Una estrategia policiaco-militar que tuvo por finalidad central absorber la

seguridad pública de la ciudad por parte de integrantes del ejército, así como ubicar integrantes del crimen organizado y con ello favorecer la disminución de los homicidios[v]. El resultado es conocido, y ha sido documentado por la prensa en general: no disminuyeron los eventos de violencia de alto impacto, se incrementaron a la par, las denuncias por parte de la sociedad civil y de organismos de derechos humanos, a causa del número de detenciones arbitrarias y desapariciones que eran resultado de operativos por parte del ejército, policía federal y estatal. Ante el panorama aquí expuesto, analizaremos a continuación la representación de sus proyectos de vida a partir del cruce de las esferas privada y pública.

**Esfera de la vida privada**

Por esfera de la vida privada entendemos las representaciones o prácticas que se colocan en la relación de diversos mundos vida (Schutz, 1974): íntimo, familiar y otredad. Seleccionamos estos mundos vida, ya que partimos de plantear que en ellos, y desde ellos, se observa con mayor presencia la tensión entre la interiorización y construcción de sentido de vida por parte del joven en la experiencia cotidiana frente al evento o acontecimiento violento.

Como observamos en el apartado anterior, secuestros, extorsiones, homicidios en espacios públicos (centros comerciales, calles, parques, escuelas, iglesias, etc), así como el incremento y permanencia de otras modalidades de violencia –intrafamiliar o de género-, ha sido una constante en la experiencia cotidiana del joven en la ciudad fronteriza, condicionando para él y ella el sentido del proyecto de vida.

**Mundo de lo íntimo**

Para iniciar, se preguntó a los jóvenes estudiantes si se consideraban en el momento actual satisfechos por los logros que han alcanzado. En este sentido, mientras el 34% dijo sentirse altamente satisfecho, el 56.6% refirió sentirse satisfecho con los logros alcanzados hasta este momento. La valoración es positiva en general, ya que solo el 8.1% expresó estar poco satisfecho, y el 2.1% sentirse nada satisfactorio en la actualidad

*Porcentaje de los valores de satisfacción actual de logros obtenidos por casos en estudiantes de bachillerato o universidad en Ciudad Juárez, México*

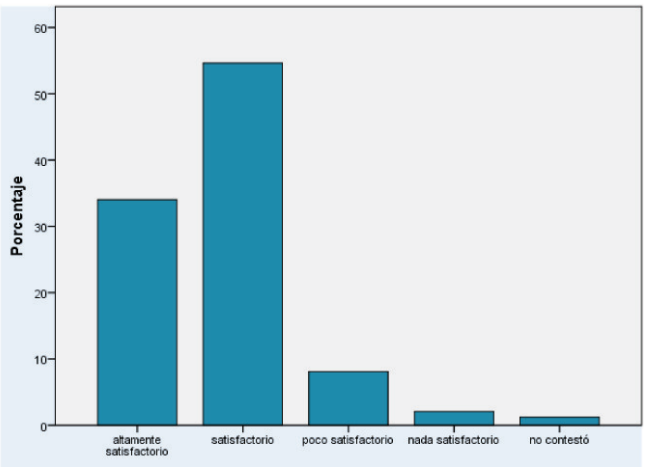



Tabla 1.Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario aplicado.

Ante la pregunta si, en este momento, se considera alguien exitoso, el 78.5% de los jóvenes respondieron que sí, mientras que un 20.1% se consideran que no son exitosos. En relación al futuro, el 94.3% sí se percibe con un tiempo futuro exitoso, mientras que solo el 4.8% no lo ve así. Esto es interesante si lo comparamos con la percepción actual, ya que las jóvenes encuestadas expresaron con el 76% que sí se consideran en este momento como personas exitosas, mientras que en el caso de los jóvenes fue del 80.8%.

Ahora bien, en relación a quienes consideran que están más expuestos a sufrir un daño o perder la vida frente a un evento violento, el 17.3% manifestó que son las mujeres quienes están más expuestas, el 10.2% que solo los hombres, mientras que el 70.6% expresó que ambos. Las razones que se destacan: 40.9% enfrentamiento entre grupos del crimen organizado o narcotráfico, el 29.4% por transitar en lugares peligrosos, 13.4% por ser más débil, 8.1% por no saber defenderse, y el 4.3% por ser joven.

*Porcentaje de los valores de vulnerabilidad frente a la violencia en estudiantes de bachillerato y universidad en Ciudad Juárez, México*

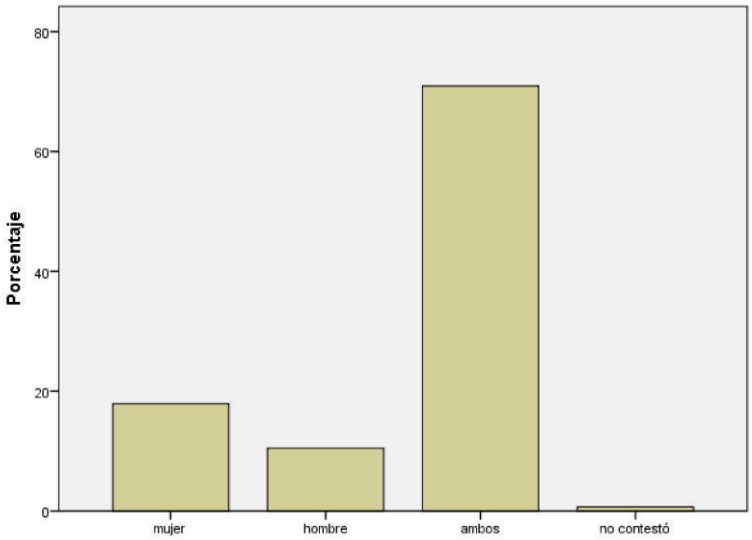



Tabla 2. Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario aplicado.

También se preguntó si consideraban que vivir en Ciudad Juárez era un lugar propicio para enfrentar un evento violento en que puedan perder la vida. El 68.6% expresó que se siente en riesgo en la ciudad, mientras que el 19.8% que es altamente posible enfrentar algún evento violento. Se destaca lo elevado del porcentaje que expresa la vulnerabilidad e incertidumbre que enfrentan los jóvenes estudiantes en la ciudad. A esto se añade que el 16.8% refiere a que sí ha estado en los últimos meses frente a un evento o acontecimiento violento en el que pudo perder la vida o se vio en riesgo su integridad.

*Porcentaje de los valores de peligro a la integridad personal frente a situaciones de violencia en estudiantes de bachillerato o universidad en Ciudad Juárez, México*

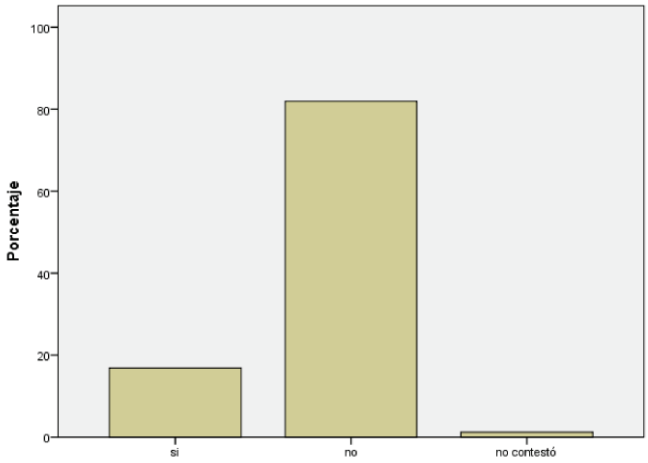



Tabla 3. Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario aplicado.

En este sentido, no solo la referencia a alguna situación o actor social –crimen organizado, narcotráfico, policía, ejército, etc.- está vinculado a la experiencia o percepción de sufrir algún daño o perder la vida frente a un evento violento. También se les preguntó a las y los jóvenes, si en algún momento reciente han pensado quitarse la vida o deseado la muerte propia. En general, uno de los actos vinculados a esta intención de perder la propia vida es el suicidio. Los jóvenes muestran en general una valoración negativa al respecto, ya que el 93.5% de los encuestados lo considera poco o nada aceptable. Al respecto, si bien el 73.71% no ha experimentado el querer quitarse o perder la vida, el 25.77% de la totalidad de los jóvenes encuestados lo ha experimentado.

*Porcentaje en torno a los casos que han considerado recientemente quitarse la vida en estudiantes de bachillerato o universidad en Ciudad Juárez, México*

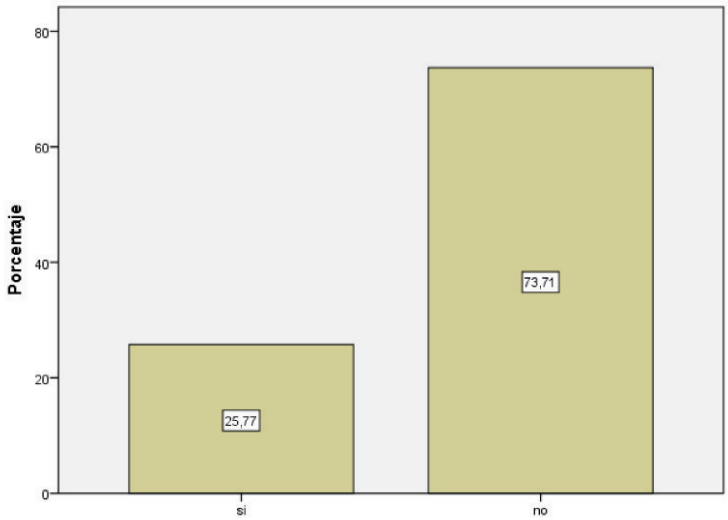



Tabla 4. Elaboración propia con resultados del cuestionario aplicado.

Esto llama la atención, ya que la relación con la violencia no solamente constituye aquellos vínculos externos que generan riesgo o agresión hacia la propia persona. También están vinculados a la propia experiencia de enfrentar la vida y tomar la decisión de continuar con ella o quitársela.

**Mundo de la familia**

En relación al entorno familiar, partimos de considerar que éste forma parte de los mundos centrales –junto al educativo, religioso, otredad y laboral- en la vida del joven estudiante de nivel medio superior y universidad. Centramos nuestra atención en conocer si ha sufrido alguna amenaza o acción violenta –violencia física, verbal, psicológica o sexual- por algún integrante de la familia.

En la encuesta, se preguntó a los y las jóvenes, si han sufrido algún caso de violencia sexual[vi] por parte de algún integrante de su entorno familiar. En general, el 98.2% expresó no haber sufrido algún acto de este tipo de violencia, sólo el 0.92% manifestó haberlo experimentado. Si nos referimos a los casos en específico, fueron 10 casos -7 de mujeres y 3 de hombres- los que expresaron haber sufrido algún daño a causa de violencia sexual, y de éstos fue la figura del padre o tutor la que prevaleció como causante.

El segundo aspecto a considerar, fue la violencia verbal entendida como toda aquella expresión en la que se utilizaron frases consideradas como agresivas u ofensivas para quien las recibe. El 17.4% refirió recibir violencia de este tipo por parte de la mamá, el 17.9% por parte del papá, y el 20.6% por parte de un hermano o hermana.

El tercer aspecto fue considerar la violencia física. Aquella expresada en todo daño o agresión que ocasiona una persona a otra, valiéndose del uso de su cuerpo u otro objeto. Al respecto, los encuestados manifestaron una tendencia general a no experimentar este tipo de violencia dentro del escenario familiar. El 6.9% refiere a recibir algún tipo de violencia por parte de la mamá o tutora, para el caso del papá o tutor es el 8.2%, mientras que el 9.5% se refiera a otro integrante de la familia como hermano o hermana.

**Mundo de la otredad**

El tercer escenario a considerar, es el de la otredad en tanto mundo que refiere a las relaciones entre pares y el reconocimiento de quienes se vinculan de manera directa con el mundo de lo íntimo y personal. Al respecto, cobra relevancia fundamental para el caso de los y las jóvenes, ya que es en este grupo etario dónde adquiere mayor relevancia el reconocimiento que se genera de quienes comparten escenarios cotidianos en la ciudad fronteriza.

En general, la encuesta permite observar un reconocimiento a la vida y expectativa de vida de otros. Al preguntar si en algún momento ha deseado la muerte de un amigo, novio o novia, compañero de la escuela, en general se observa un porcentaje mayor del 98% respondiendo que no o nunca lo han deseado. Al preguntar sobre la importancia que adquiere en su proyecto de vida, la presencia del novio o novia, así como del amigo o amiga, la respuesta en general cumple con esta tendencia. El 70.5% manifestó que la figura del novio o novia es importante o altamente importante.

Para concluir, en torno a qué consideran como los mayores problemas que enfrentan en lo personal y los integrantes de su familia, el 21.8% expresó que el principal problema es no tener trabajo, seguido de no tener expectativa a futuro con el 17%, mientras que el 16.3% señaló que es no tener dinero, el 15.1% consideró que es no seguir estudiando y el 13.1% dijo que es sentirse desvalorizado.

**Esfera de la vida pública**

En este apartado nos centraremos en el estudio de la esfera de la vida pública entendida como todo aquel entramado de relaciones y vínculos sociales y culturales en los que se coloca la discusión de la causa en común para una comunidad política. Como mencionamos en el apartado

inicial, la violencia expresada en el número de homicidios, desapariciones forzadas, secuestros, extorsión y otras manifestaciones, en los últimos años, dio como resultado no solo el incremento en la percepción de inseguridad por parte del habitante, sino la puesta en escena de estrategias por parte de instituciones del estado mexicano así como de otros actores ligados a la vida política, económica y social de la ciudad. Operativos policiaco-militares, incremento en el número de detenciones y sentencias a quienes estuvieran ligados a estos delitos, así como el llamado de sectores empresariales y sociales que veían afectado su status quo ante la amenaza diaria de extorsiones y secuestros. Preguntamos a los jóvenes cómo perciben, valoran y conviven con la presencia de la violencia en los espacios escolar, laboral, de derechos y acceso a la justicia.

**Mundo escolar**

Iniciamos esta esfera de lo público, ubicando la valoración que el joven estudiante otorga a la realización de estudios y su vínculo con el éxito personal. En Ciudad Juárez, solo el 56.08% continúan con sus estudios de nivel medio superior o superior en el rango de la población total de 15 a 24 años. Ya en el primer apartado mencionamos los motivos por los que trabajamos la encuesta exclusivamente con jóvenes estudiantes de ambos niveles educativos. Sin embargo, no es un dato menor el porcentaje bajo de incorporación de jóvenes en ambos niveles, sobre todo por la referencia predominante de que es el nivel educativo uno de los aspectos esenciales en el acceso al éxito y valoración de la expectativa de vida presente y futura.

En relación a la pregunta si considera el aprendizaje en la escuela favorecerá a futuro una mejor vida, en general se manifiesta una valoración alta al respecto. El 92.3% del total de encuestados expresa que sí, mientras que sólo el 6.2% considera que no. Teniendo en cuenta las respuestas según sean hombres y mujeres, el 91.79% de las jóvenes y el 92.6% de los jóvenes consideraron que favorecerá a futuro una mejor vida.

*Porcentaje en torno a los casos que consideran los estudios formales como recurso para un futuro mejor, en estudiantes de bachillerato o universidad en Ciudad Juárez, México*

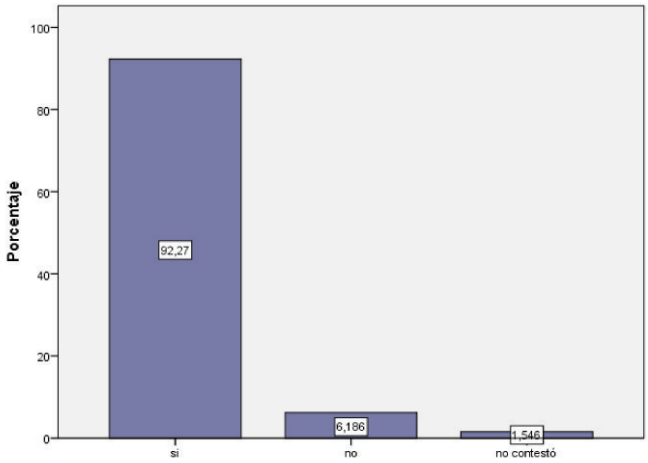



Tabla 5. Elaboración propia con resultados del cuestionario aplicado.

También se les preguntó si alguna ocasión han sufrido violencia física, verbal o sexual por parte de algún compañero, profesor o directivo de la escuela. En general se observa una respuesta negativa al respecto. De estos tipos de violencia, se puede observar la relevancia de la verbal en comparación con los otros tipos. El 19.6% expresó haber sufrido violencia verbal de un compañero mientras que el 9.5% lo sufrió de un profesor.

**Mundo laboral**

En relación al mundo laboral, aquél que constituye junto al educativo un espacio central en la construcción del sentido de vida para los jóvenes que enfrentan un contexto de violencia, los datos que muestra la encuesta afirman la prioridad de la expectativa laboral como condicionante de valoración actual y de futuro. De los encuestados, el 16 % manifestó tener un trabajo al momento de la aplicación de la encuesta. En relación a las mujeres, el porcentaje fue del 5.2%, lo que significa una mayor presencia de jóvenes varones compartiendo al mismo tiempo estudios y empleos formales o no formales. Del porcentaje anterior, llama la atención que un 14.2% refirió tener trabajo, pero no contar con algún contrato o acceso a servicios de salud. La práctica laboral que mayor presencia tuvo fue la actividad en negocio que involucra a integrantes de la familia en la venta de los llamados "tianguis de segundas"[5]-. En torno a la expectativa para encontrar empleo

[5] Con este nombre se conoce al mercado informal de ropa y utensilios de segunda mano. Este ha constituido uno de los espacios de mercado importante en la vida en la frontera.

en el futuro, los jóvenes refieren como problema mayor no tener experiencia laboral 46% y no contar con estudios 37%. Ante la pregunta: ¿por qué es importante tener empleo? el 48.6% expresó que lo es para adquirir experiencia, seguido de obtener dinero con el 32.8% y con el 16.3%, para tener éxito en la vida.

*Porcentaje en torno a los que se consideran como problemas para obtener un empleo a futuro, en estudiantes de bachillerato o universidad en Ciudad Juárez, México*

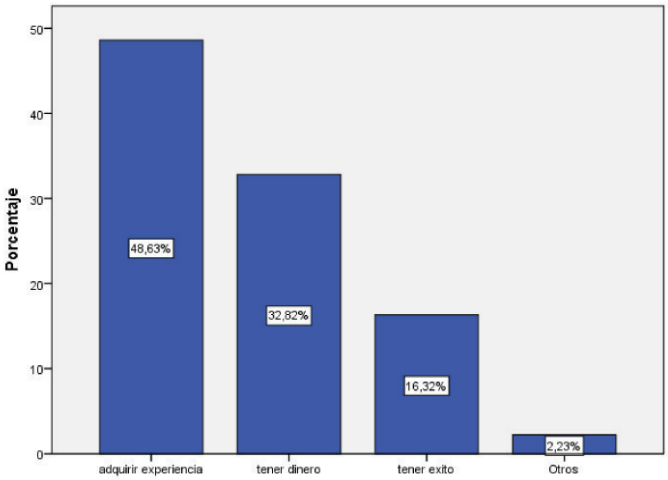



Tabla 6. Elaboración propia con resultados del cuestionario aplicado.

**Mundo de derechos y acceso a la justicia**

En un contexto prevaleciente de violencia, consideramos el respeto a los derechos elementales –derecho a la vida digna y libre de violencia, libertad de expresar sus opiniones, juicio justo, salud, acceso a la educación y la cultura-, elementos de prioridad en la percepción de los jóvenes en torno a su respeto y cumplimiento.

En relación al derecho a una vida digna, el 54.5% expresó que sí se respeta, mientras que el 15.3% dijo no saber si se respeta y el 24.7% que no se respeta. En torno al derecho a una vida libre de violencia, el 67.4% expresó que este derecho no se respeta, mientras que sólo el 17.6% dijo que sí.

*Porcentaje en torno a los casos que consideran si se respeta el derecho a la vida digna, en estudiantes de bachillerato o universidad en Ciudad Juárez, México*

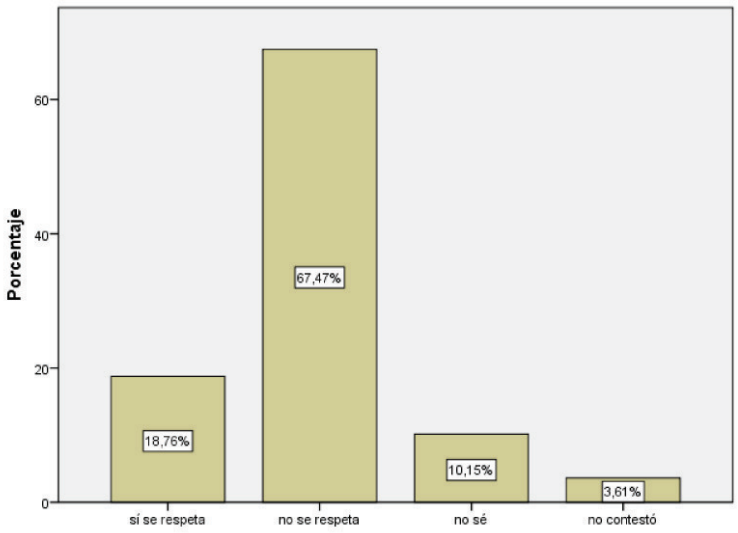



Tabla 7. Elaboración propia con resultados del cuestionario aplicado.

Con respecto al derecho vinculado a la libertad de expresar sus opiniones, mientras que el 44.3% considera que sí se respeta su derecho a expresar libremente opiniones, el 43.1% dijo que no es así. En cuanto al derecho a un juicio justo, y como veremos más adelante frente a la percepción generalizada de valoración negativa a las instituciones encargadas de impartir justicia y favorecer la seguridad de los habitantes, el 49.8% refirió a que este derecho no se respeta, mientras que sólo el 30.9% expresó que sí era respetado. Si a esto sumamos lo que refiere al derecho a la salud, la educación y el acceso a la cultura, lo que observamos es que continúa en general la valoración negativa en cuanto a su respeto por parte de los y las jóvenes.

Ahora bien, otro aspecto relevante se liga a la valoración negativa que en general se tiene en relación con las instituciones encargadas de hacer respetar los derechos y garantizar un proceso justo a quienes se vinculan con hechos violentos. En ese sentido, se preguntó si al sufrir un acto violento o en el que esté en peligro su integridad personal éste era denunciado ante las autoridades. El 45.5% expresó que no realizaría la denuncia, mientras que sólo el 33.1% dijo que sí denunciaría. Los motivos: el 25.3% señaló desconfianza en las autoridades, el 7.4% consideró una pérdida de tiempo y el 3.4% dijo que no lo denunciaría por miedo a represalias. Si a esto sumamos la calificación que otorgan los y las jóvenes al momento de preguntar por figuras vinculadas al estado mexicano, sobre todo aquellas relacionadas con la aplicación de estrategias

para enfrentar la violencia, los datos muestran una calificación baja en general. La pregunta fue, ¿qué calificación otorgas a las siguientes autoridades en relación a las estrategias de seguridad implementadas? Al respecto y en una escala de 0 a 10, el presidente de la República de México obtuvo una calificación promedio de 5.7, el gobernador del estado de Chihuahua obtuvo 5.1, el presidente municipal de Ciudad Juárez obtuvo 4.9 y los regidores municipales el 4.2[vii].

Un aspecto central está relacionado con la valoración que los encuestados otorgan a estrategias fomentadas desde diversos sectores de la población, como medidas que han planteado para aminorar la percepción de la inseguridad y los eventos violentos. En general, se les preguntó si consideran estar de acuerdo o no con prácticas como la pena de muerte y la justicia por mano propia. El 41.2% refirió estar de acuerdo con la pena de muerte, mientras que solo el 32% no está de acuerdo con esta medida. Ahora bien, si lo vemos en perspectiva de género, las jóvenes tienen una mayor valoración de estos dispositivos de castigo, ya que el 44.4% de ellas mencionó estar de acuerdo con la aplicación de la pena de muerte y para el caso de los jóvenes solo el 38.2% mencionó estar de acuerdo.

*Porcentaje en torno a los casos que consideran aceptable la pena de muerte, en estudiantes de bachillerato o universidad en Ciudad Juárez, México*

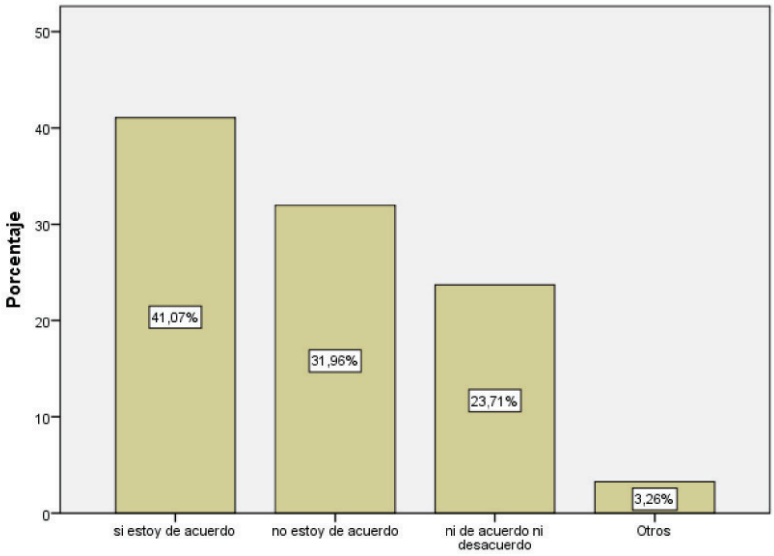



Tabla 8. Elaboración propia con resultados del cuestionario aplicado.

Este dato es interesante, ya que si bien esta medida está prohibida por parte del Estado mexicano en su aplicación dentro del país, a partir del 2008 han sido varios estados que han promovido la llamada "sentencia vitalicia" como estrategia para justificar acciones en contra de la inseguridad y violencia que enfrenta el país. Ahora bien, observemos cómo responden cuando se les pregunta si están de acuerdo o en desacuerdo en relación con la justicia por mano propia. Del total de los jóvenes estudiantes encuestados, el 52.1% expresó no estar de acuerdo con este tipo de prácticas, mientras que el 18.6% mencionó que sí. De las mujeres, el 19% mencionó estar de acuerdo, y para el caso de los jóvenes fue el 18%.

Para finalizar, un dato no menor es el que refiere a la percepción de implementar estrategias de "mano dura" por parte de las autoridades para enfrentar la violencia y favorecer escenarios de seguridad. Se les preguntó a los jóvenes estudiantes si consideraban necesario un gobierno de "mano dura" o "cero tolerancia" en el que la policía o el ejército detuvieran violentamente a todo aquel sospechoso de delito. Al respecto, el 77.0% respondió que no está de acuerdo, sin embargo, un 19.1% dijo que está de acuerdo en este tipo de medidas.

*Porcentaje en torno a los casos que consideran favorable estrategias de "mano dura" por parte del estado mexicano para combatir la violencia, en estudiantes de bachillerato o universidad en Ciudad Juárez, México*

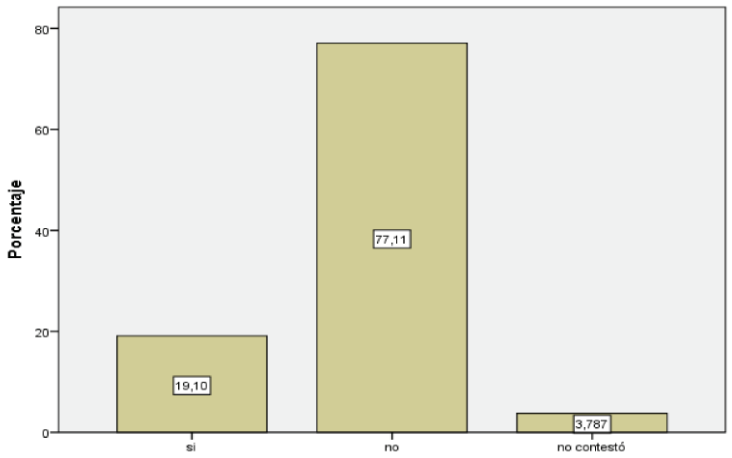



Tabla 9. Elaboración propia con resultados del cuestionario aplicado.

**Paisajes de incertidumbre, trayectos de esperanza**

Los datos antes expresados, muestran un vínculo importante con el contexto de violencia que ha caracterizado la vida cotidiana en esta ciudad fronteriza. Como observamos en el primer apartado, el número de homicidios en general y en particular a la población joven entre 15 y 29 años, se incrementó notablemente entre los años 2008 y 2011.

Partiendo de la relación que se genera entre la construcción del sentido de la vida y la muerte y las expectativas de vida de jóvenes estudiantes de nivel medio superior y superior, dentro del contexto de violencia sistémica que caracteriza el entorno cotidiano de la vida en Ciudad Juárez, abordaremos el análisis de los resultados tomando en consideración los siguientes tres ejes: valoración actual y aspiración de vida, acceso a condiciones de crecimiento y desarrollo, y confianza en la impartición de justicia e institucionalidad democrática. Estos tres ejes constituyen un andamiaje heurístico clave para comprender, cómo se condicionan las prácticas y representaciones de los y las jóvenes estudiantes en un contexto no solo de violencia ligada a eventos como homicidio, secuestro o extorsión, sino a otras violencias presentes en los diversos mundos de vida de este sujeto social.

**Tiempo(s) presente(s) y trayectoria(s) de aspiración**

No podemos perder de vista que la ubicación espacio-temporal que caracteriza la representación del proyecto de vida del joven estudiante, está ligado a la experiencia social (Valenzuela, Arce, 2009). Si bien aquí plantearemos algunas reflexiones que muestran la representación de las expectativas y aspiraciones de vida de los y las jóvenes estudiantes, éstas no forman parte de un mundo endógeno, cerrado, limitado a la simple configuración de una individualidad ajena a las condicionantes y limitantes que un contexto de violencia favorece. Más allá de un análisis profundo de las prácticas y los sentidos diferenciales que adquieren, según la posición de género, clase o étnica que adquiere el sujeto joven, nos limitaremos aquí a mostrar cómo sigue prevaleciendo en el joven estudiante la expectativa de un futuro como experiencia de certidumbre y éxito[viii].

Como pudimos observar en la esfera de lo íntimo, en general prevalece la idea de considerar el momento actual como satisfactorio y se consideran personas exitosas. Esto cobra relevancia, ya que se liga a la condición de estar estudiando niveles medio superior o universitario, los cuáles en general forman parte de una aspiración no alcanzable de una mayoría de jóvenes que solo acceden a niveles básicos de formación. La educación formal sigue estando ligada a la percepción de la satisfacción y éxito por parte de los y las jóvenes. Para nosotros son relevantes

los modos diferenciales y desiguales de inserción, constitución y participación en la valoración de la vida.

Ahora bien, cobran relevancia los datos referidos a la situación de violencia prevaleciente en el contexto cotidiano del habitante de la ciudad y su vínculo con la percepción generalizada de la vida y la expectativa a futuro. En su mayoría, los jóvenes encuestados expresaron no haber enfrentado una situación en la que se viera amenazada su vida o su integridad personal. Sin embargo, se pudo observar un porcentaje importante de jóvenes, y sobre todo de las jóvenes, que han pensado en algún momento quitarse la vida. Esto se liga no tanto a la violencia que caracteriza la disputa del narcotráfico y crimen organizado en torno a la ciudad. El número de homicidios, extorsión, o secuestros, son las expresiones que permiten observar una violencia de alto impacto. En otro sentido, este porcentaje importante de jóvenes que expresaron en algún momento reciente arrebatarse la vida, estaría más ligada a lo que referimos en el primer apartado como las violencias de siempre. Aquellas expresiones de violencia que, a diferencia de las que se observan vinculadas a eventos de alto impacto, han prevalecido en el entorno cotidiano del y la joven, y que refieren en específico a violencia de tipo sexual, verbal o psicológica. Esto se liga con los datos que colocan al entorno familiar como un escenario clave en la presencia de violencia en el joven estudiante. Se puede observar como la de tipo verbal y físico adquieren mayor presencia sobre todo cuando se refiere a una figura ligada al entorno inmediato del núcleo familiar: hermano y padre o tutor. Si bien se plantea una crítica a la institucionalidad propia de la modernidad, en la que la familia es uno de los elementos centrales, no podemos perder de vista que el 74.3% dijo vivir con su papa y mamá.

En relación con la categoría de la otredad, la que refiere al reconocimiento del otro en tanto individuo vinculado a ciertas prácticas y representaciones generadas desde el propio actor joven, cobra relevancia dos figuras ligadas a la presencia de la violencia y la valoración y expectativa de vida por parte de este actor: amigo-amiga, novio-novia. En general, los grupos de pares constituyen un vínculo clave en la configuración de aspiraciones personales o valoración de proyecto de vida. Forman parte de un proceso denso y complejo que articula los diversos modos de estar juntos: *socialidad* (Salazar, 2009). Entendemos a la socialidad como una forma lúdica de intercambio social, como la denomina Urteaga (2010), refiriéndose a la construcción de agencia juvenil a través de vínculos estrechos con pares generacionales.

**Acceso a condiciones de crecimiento y desarrollo**

El panorama prevaleciente en América Latina en relación con el desarrollo y perspectiva de incorporación de los jóvenes a entornos laborales y educativos que permitan generar expectativas de vida sólidas, es bastante desalentador. Según datos de la CEPAL 2012, un tercio de la

población de jóvenes entre 13 y 15 años en América Latina, viven por debajo de la línea de pobreza. Este dato no es menor, ya que si lo trasladamos al contexto nacional, lo que podemos observar –según datos de la CONEVAL [ix] 2008- es un elevado número de jóvenes en situación de pobreza -14.9 millones- o extrema pobreza -3 millones-[x].

Para el caso específico de Ciudad Juárez, los datos de jóvenes en pobreza o extrema pobreza no son tan claros. Un estudio del Colegio de la Frontera Norte muestra en general, que la población en situación de pobreza moderada es del 33%, mientras el 4.8% se considera en condiciones de pobreza extrema. Partiendo de este panorama de vulnerabilidad, cobra relevancia la relación que establecen los jóvenes con su proyecto de vida y sus expectativas laborales y educativas. Los datos mostraron un porcentaje positivo alto, sin embargo no podemos perder de vista que si comparamos con la totalidad de la población joven de la ciudad, podemos ver que solo la mitad de los jóvenes tienen acceso a estudios formales de nivel medio superior o superior. Ante el limitado acceso que tienen en general los y las jóvenes a estudios formales en la ciudad, continuar con los estudios sigue siendo una expectativa que se liga a las posibilidades de éxito a futuro. Sobre todo cuando observamos en las respuestas que el segundo aspecto ligado a la obtención de un buen empleo, es haber concluido sus estudios de nivel medio superior o superior.

En relación al entorno laboral, como los datos de la encuesta lo expresan, un porcentaje bajo de los encuestados manifestaron estar trabajando. Al respecto, sobresale la práctica en los llamados "mercados de segundas", que constituyen la expresión más contundente de la informalidad caracterizada por una presencia importante de redes familiares, sin ninguna prestación, y con ingresos fluctuantes resultado de las ventas que por día se generen. Junto a este mundo de la informalidad, se presenta otro escenario laboral central en la generación de aspiraciones y expectativas de vida por parte de los y las jóvenes: la industria maquiladora de exportación. Este tipo de industria, que como refiere Héctor Padilla (2012) expresa la tendencia a la exclusión marginal propia del modelo tardocapitalista con sus estrategias de flexibilización laboral, nula seguridad social y salarios precarios, se ha constituido en el gran proyecto económico a partir de la segunda mitad del siglo pasado en toda la franja fronteriza del norte del país. Un escenario laboral que condiciona las aspiraciones de vida de los y las jóvenes, ya que su ingreso se limita a una escala de la estructura laboral manufacturera, en la que ser operario es la posibilidad real para quien tiene niveles educativos bajos o de nivel medio superior. Frente a estas condiciones desfavorables, sigue prevaleciendo la intención de los jóvenes de incorporarse lo antes posible al escenario laboral ya que considera que la experiencia que otorga el trabajo, permitirá acceder a un empleo que signifique un mayor ingreso económico.

**Confianza en la impartición de justicia e institucionalidad democrática**

Lo que se observa como primer dato contundente, es la desaprobación generalizada que los jóvenes estudiantes colocan en torno a las instituciones del estado mexicano y sus actores políticos. Esto no constituye un dato menor, sobre todo si se compara con la alta valoración que expresan en la defensa y reconocimiento de derechos. Para los jóvenes participar en política no significa incorporarse a esquemas de la membresía partidista, sino otras lógicas y cauces de participación en las que los jóvenes han adquirido presencia central y que plantean ruptura con los modelos hasta ahora reconocidos de ciudadanía[xi].

Uno de los datos que llaman la atención en la percepción que tienen los y las jóvenes en Ciudad Juárez en relación a sí se respeta sus derechos considerados como elementales, es en general una valoración media alta o alta. Sin embargo, en relación a la pregunta específica que liga el derecho a la vida sin violencia, el dato cae drásticamente. Si bien los encuestados no refirieron estado frente a un acontecimiento o evento en el que pudieran haber perdido la vida o dañar su integridad personal, en general y relacionado estrechamente con el contexto de violencia que ha estado presente –sobre todo aquella ligada a eventos de alto impacto como homicidios en la vía pública-, la valoración generalizada es la pérdida de certidumbre en la defensa de derechos sobre todo por parte de una institución ligada al estado. Si comparamos estos datos a nivel nacional, la Conapred[xii] menciona en una encuesta aplicada en diversos estados del país, que en general existe una valoración alta positiva en jóvenes al preguntar por su percepción en relación a si se respetan sus derechos elementales: vida, salud, educación, trabajo justo y remunerado. Si bien esta expresión de violencia no es exclusiva de Ciudad Juárez, sino ha estado presente en diversos contextos locales y regionales en el país, es claro que la valoración que los y las jóvenes realizan con respecto a la defensa y protección de sus derechos, sobre todo por instituciones ligadas al estado mexicano, no es tan alta como a nivel nacional.

Como mencionamos en otro momento, generalizar la posición político participativa del joven, constituye un error del que constantemente se debe tener cuidado. Si bien se presentan expresiones y manifestaciones de una participación política mayor y en gran medida diferencial a los esquemas normativos tradicionales, un número importante de jóvenes define que es el estado y sus agentes operativos, los principales encargados de establecer certidumbre y seguridad, así como favorecer expectativas de vida a futuro. Frente a la presencia de la violencia, sobre todo aquella ligada a eventos de alto impacto, y sus implicaciones en un imaginario creciente de resguardo y miedo que se traduce en el endurecimiento de medidas contenciosas y criminalizantes, se observa como gana terreno en la percepción de los y las jóvenes estudiantes, la estrategia de aplicación de “mano dura” o “cero tolerancia”. Medidas que han caracterizado no sólo

a administraciones municipales recientes, sino en general, al estado mexicano reflejado en la presencia de militares y agrupaciones de policía en la vida cotidiana dentro de la ciudad.

**Conclusión**

El panorama aquí abordado, permite observar que la educación y el trabajo formal son las dos grandes aspiraciones que los y las jóvenes tienen presentes como mecanismos para alcanzar proyectos y expectativas de vida. Que si bien la familia sigue estando presente en el espacio íntimo, en general se observa una aprobación y valoración positiva de lo que considera como logros individuales alcanzados. En relación a la esfera de lo público, y los vínculos que el actor joven genera con instituciones ligadas a la política y sus actores operativos, persiste la valoración negativa que viene acompañada de una creciente preocupación no solo por lo que pueda acontecer en el futuro, sino en específico a la presencia de la violencia en los entornos cotidianos en donde se desplaza. Valorar positivamente estrategias de "mano dura" o "cero tolerancia" es la expresión de una incertidumbre creciente, frente a la inoperancia e impunidad por parte del estado mexicano para hacer justicia en torno a las víctimas de la violencia

Quisiéramos concluir reiterando que la finalidad del instrumento, es plasmar un paisaje general de la percepción que tienen los jóvenes estudiantes de nivel medio superior y superior en torno a sus expectativas y proyectos de vida, dentro de contextos de violencia. No ha buscado reducir la compleja construcción del sentido de la vida por parte de la población juvenil de esta ciudad fronteriza, a la aplicación del cuestionario. Consideramos que un análisis de mayor exhaustividad es necesario considerando otras trayectorias de corte cualitativo, con fuerte presencia de investigación etnográfica, entrevistas a profundidad, historias de vida. Es necesario ampliar el rango de lectura que adquiere la densa trama de escenarios, prácticas, representaciones, narrativas ligados al y desde el actor juvenil.

**Bibliografía**

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Conapred (2010) Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Consultado el 01 de septiembre del 2014. http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436

De la O María Eugenia, y Flores Ávila, Alma Leticia (2012) *Violencia, jóvenes y vulnerabilidad en la frontera noreste de México*. En Revista Desacatos, núm 38, enero-abril, CIESAS. México. Pp 11-28

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI (2010) *Censo de Población y Vivienda.2010.*

http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?#Regreso&c=27823. Consultado el 08 de marzo del 2014

Monárrez Fragoso, Julia (2006). *Las diversas representaciones del feminicidio y los asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez, 1993-2005* En Julia Monarrez Fragoso. Sistema Socioeconómico y Geo referencial sobre la Violencia de Género en Ciudad Juárez. Análisis de la Violencia de Género en Ciudad Juárez, Chihuahua: propuestas para su prevención. México. Colegio de la Frontera Norte y Comisión Especial para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres en Ciudad Juárez, Chihuahua. Consultar en http://www.inmujer.df.gob.mx/wb/inmujeres/tipologia_del_feminicidio

Reguillo Cruz, Rossana (2010) *Presentación. Los jóvenes en México*. En Reguillo (coord.) Los jóvenes en México. Editorial CONACULTA y FCE.

Reguillo Cruz, Rossana (2012) *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Argentina. Editorial Siglo XXI.

Salazar Gutiérrez, Salvador (2009) *Espacios de socialidad-sociabilidad en colectivos juveniles urbanos. Idealizar el triunfo, enfrentar la sobrevivencia*. México. UACJ

Salazar Gutiérrez, Salvador y Curiel García, Martha Mónica (2012) *Ciudad Abatida. Antropología de la(s) fatalidad(es)*. México. Editorial UACJ.

Schutz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.

Urteaga Castro-Pozo, Maritza (2010) *Género, clase y etnia. Los modos de ser joven*. En Rossana Reguillo Cruz (coord.) Los jóvenes en México. CONACULTA y FCE.Pp 15-51

_____ (2011) *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México. UAM y Juan Pablos Editor.

Valenzuela Arce, José Manuel (2009) *El futuro ya fue. Socioantropología de lo@ jóvenes en la modernidad.* México. Colegio de la Frontera Norte.

[i] El cuestionario forma parte del proyecto de investigación "La construcción simbólica de la relación vida-muerte en colectivos juveniles urbanos, en el contexto actual de la ciudad fronteriza del norte de México", financiado por el Fondo Ciencia Básica-SEP del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Sin embargo, partimos de considerar que un instrumento como éste, no está fuera de la investigación más densa que se mostrará en otros artículos vinculados al trabajo.

[ii] Se abordarán dentro del artículo diversos mundos vida vinculados a esta construcción del sentido de la vida y de la muerte en jóvenes habitantes de Ciudad Juárez, México. Sin embargo, cobra relevancia la decisión de considerar la variable nivel educativo como recurso de selección en la aplicación de la encuesta, ya que ésta constituye uno de los elementos centrales en la definición de expectativas de vida en cualquier individuo. Al respecto, los datos muestran en general para el caso del estado de Chihuahua –Censo Población y vivienda INEGI 2010-, a nivel estatal sólo el 57.59% de los jóvenes entre 15 y 24 años cursaban el nivel medio superior o superior, mientras que a nivel municipal Juárez –que comprende la mancha urbana de Ciudad Juárez- es del 56.08%.

[iii] El Operativo Conjunto Chihuahua-Juárez, se ubica durante este periodo del 2009 al 2013.

[iv] Uno de los fenómenos centrales en la problemática que ha significado la ubicación de la violencia y su impacto, ha sido la carencia de una base de datos por parte de una institución del gobierno estatal o federal, que permita ver la magnitud del problema. Si uno compara las cifras que se tiene con las planteadas por la prensa, se observa diferencias marcadas. En varios medios locales y nacionales, se habla de una cantidad mayor a 12 mil homicidios en Ciudad Juárez entre el 2008 y el 2012

[v] La puesta en marcha de este tipo de operativos, no se puede entender sin ubicar un acuerdo a escala trasnacional llamado Iniciativa Mérida. A partir de una serie de reuniones bilaterales entre los gobiernos de Estados Unidos y México, en las que participaron también invitados de países de Canadá y Centroamérica, se planteó la exigencia de generar un apoyo económico y de capacitación por parte de los Estados Unidos para incrementar la efectividad operativa de los cuerpos de seguridad pública del país. Una cantidad importante de recursos económicos se generaron para la compra de armamento, generación de centros de entrenamiento, así como la capacitación militar para las policías municipales bajo el argumento que eran éstas las que más habían sido absorbidas por el crimen organizado y el narcotráfico. (http://spanish.mexico.usembassy.gov/es/temas-bilaterales/mexico-y-eu-de-un-vistazo/iniciativa-merida.html)

[vi] La Organización Mundial de la Salud define por violencia sexual, "todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo" (OMS, 2002)

[vii] Al momento de aplicar el cuestionario, entre agosto y noviembre del 2012, concluía su mandato Felipe Calderón Hinojosa como presidente del país. El gobernador en turno era César Duarte Jacquez, mientras que estaba por concluir el periodo de presidencia municipal de Héctor Agustín Murguía Lardizábal.

[viii] Aquí valdrá la pena recordar que el instrumento aplicado, forma parte de un proyecto de mayor amplitud que ha considerado más adelante un análisis de corte cualitativo

[ix] Consejo Nacional de Evaluación para la política de Desarrollo Social.

[x] A nivel nacional, los datos se vuelven más alarmantes si consideramos otros factores que expresan la vulnerabilidad generalizada de este sector de la población: 18,1% rezago educativo, 44.7% no contaba con acceso a servicios de salud, 68% no tenía acceso a seguridad social, 19.1% no tenía acceso a servicios básicos de vivienda, y el 22% alimentación precaria. (Coneval, 2008)

[xi] Como parte del proyecto, se trabajó con integrantes del movimiento Yo soy 132 Juárez. El cual se inserta en la movilización a nivel nacional resultado de los cuestionamientos que los jóvenes hicieron no solo al proceso

electoral del 2012, sino al caduco proyecto de participación democrática que ha caracterizado al estado mexicano. Para el caso específico del movimiento en Ciudad Juárez, fue el vínculo estrecho que generó con otros colectivos y temas coyunturales, sobre todos frente a lo que venía significando la presencia de una estrategia fallida de seguritización por parte de las agrupaciones policiacas y el ejército.

[xii] Consejo Nacional para prevenir la Discriminación. Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010.

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo 2015

# La planificación estratégica y los nuevos escenarios de la Educación Superior

# The strategic planning and the new scenarios in College Education

**Carmen M. Belén Godino[1].**
**María Cecilia Montiel[2].**
**María Luján Montiveros[3].**

Recibido: 22/04/0215
Aceptado: 6/05/2015

**Resumen**

El trabajo que presentamos forma parte de la producción realizada en el marco del Proyecto de Investigación PROICO N° 4-0612 de la U.N.S.L. *"Reforma educativa y cambio institucional: la mercantilización en la universidad".* La finalidad de la investigación se relaciona con la posibilidad de describir y analizar la reforma en la educación universitaria impulsada desde los organismos internacionales, agencias nacionales y proyectos institucionales en Latinoamérica con especial referencia a nuestros territorios nacional y provincial.

En el trabajo profundizamos los análisis que venimos sosteniendo en relación con los cambios significativos reflejados en las culturas universitarias en pos de las nuevas regulaciones que se establecen desde diferentes organismos. Analizaremos las características que adopta la planificación estratégica como nuevo paradigma del planeamiento organizacional en el marco de las transformaciones en el escenario social de la Educación Superior a comienzos del milenio.

Interesa reflexionar sobre los cambios en las culturas universitarias en base a las nuevas exigencias que se le demandan a las instituciones de Educación Superior y orientar las prácticas

[1] Magister. Universidad Nacional de San Luis. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis, belengodino@gmail.com
[2] Magíster. Universidad de Barcelona. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis mmontiel@gmail.com
[3]Licenciada. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis, marialujanmontiverosgarro@gmail.com

profesionales a finalidades que favorezcan la producción de conocimientos y la circulación de los mismos en pos de generar una mejora en la calidad de vida de las sociedades modernas.

**Palabras claves:** Reforma Educativa. Culturas universitarias. Planificación Estratégica. Educación Superior. Planeamiento organizacional.

**Abstract**

This paper is part of a Research carried out in the "Proyecto de Investigación PROICO N° 4-0612 Educational reform and institutional change: University commercialization". The aim of the research is related to the possibility of describing and analyzing the reform of university education propelled by international organizations, national agencies and institutional projects in Latin America with special reference to our country and provinces.

In this paper, we go deep into the analysis that we are carrying out related to the meaningful changes reflected in the university cultures that lead to the new regulations from different organizations. We will analyze the features adopted by the strategic planning as a new paradigm of the organization planning in the framework of the transformations in the social scenario of College Education at the start of the millennium.

We are interested in thinking about changes in university cultures based on the new demands on the Educación Superior institutions and lead the professional work into aims that favor the production of knowledge and the spread of them with the purpose of generating an improve in the welfare of modern societies.

**Keywords**: Educational reform. University cultures. Strategic planning. Education Training. Organization planning.

**Introducción**

En el presente trabajo se propone reflexionar acerca de las singularidades que presenta hoy la gestión en la Educación Superior, señalando el impacto de las nuevas formas de gestión estratégica en las instituciones universitarias.

Para esto, se ha optado comenzar por realizar una descripción del escenario socio político de las últimas décadas, para comprender el significado de las nuevas configuraciones y desafíos que presenta la gestión universitaria en nuestros tiempos y el impacto que, en este marco, puede tener la planificación estratégica en los perfiles universitarios latinoamericanos.

**Las transformaciones en el escenario social de la Educación Superior a comienzos del milenio**

Para comprender las singularidades de la gestión universitaria en nuestros días, es necesario remitirnos a los procesos de transformación que ha atravesado la educación superior en los últimos años, proceso que podríamos decir, comienza a partir de la segunda década del siglo XX, se profundiza a partir de la década de los 80, hasta llegar a nuestros días.

Durante este período la cultura occidental capitalista, ha ido adoptando una configuración especial que ha impactado en todas las instituciones de la sociedad, en este caso interesan particularmente las transformaciones que han sufrido el Estado, las universidades y las relaciones entre ambos.

Este proceso, nombrado de diferentes modos -nueva expansión del capitalismo globalización- pasó de la sociedades industriales a las post industriales, de las sociedades de disciplinamiento a las de control, se caracteriza por la transición de un determinado tipo de racionalidad propia de la modernidad hacia otra, que expresa un nuevo giro del neoliberalismo como sistema económico, político y cultural.

En este sentido, Ibarra Colado (2001), nos habla de la transición de la racionalidad representada por el Fordismo - Toyotismo y el Estado de Bienestar, a la *sociedad administrada,* caracterizada por nuevas formas “flexibles” de organización, que implican una transformación en los modos de regulación que hasta entonces caracterizaban las relaciones institucionales.

Se trata para el autor, de un proceso vinculado a una nueva configuración del neoliberalismo, el cual no debe ser entendido solamente en su dimensión teórica o política-ideológica, sino como un conjunto de prácticas vinculadas a la generación de determinadas conductas, es decir, a la estructuración de campos de acción de los agentes sociales en función de presiones y demandas del mercado y la política, controlado por quienes poseen mayores márgenes de influencia.

Luego de la crisis del Estado de Bienestar, suscitada en América Latina a partir de la década del 70, los Estados comenzaron a reconfigurarse a fin de controlar la inflación y reducir el déficit fiscal, adoptando los nuevos cánones dictados por el orden neoliberal. Entonces, se entendió que dotar de mayor racionalidad al Estado, significaba aumentar su eficiencia y efectividad, es decir, alcanzar los objeticos propuestos reduciendo todo lo posible el gasto público.

En este nuevo escenario, el Estado ha modificado su modo de regulación para convertirse en guardián del funcionamiento del mercado, promotor y regulador de la competencia, para que cada participante respete las reglas que éste impone. Este cambio no ha implicado un corrimiento de su intervención en la economía, sino que ha modificado su manera de articularse en el suelo social, obedeciendo a las nuevas formas de pensamiento basadas en esta nueva racionalidad, que se traduce en nuevas formas de administración[4].

Por su parte, Betancur Bernotti (2000), se refiere a este proceso como el paso de un modo de administración estatal, que llama *benevolente* a una nueva racionalidad que denomina *nueva gerencia pública,* esto es, el paso del paradigma weberiano al enfoque gerencial.

**La planificación estratégica: nuevo paradigma del planeamiento organizacional**

En el marco recién esbozado, a partir de la segunda década del siglo XX, va configurándose un nuevo paradigma en las teorías de la administración: la planificación estratégica. En su origen vinculada a la planificación de programas y presupuestos militares -en la Segunda Guerra Mundial- y luego desarrollada por la Escuela de Negocios de Harvard, la planificación estratégica fue adoptada poco a poco por el mundo empresarial, convirtiéndose en el camino al éxito en los negocios, en un mundo que se dirigía hacia nuevas formas *flexibles* de producción.



[4] A su vez, la acción del Estado se encuentra sujeta a la metaregulación supranacional de organismos internacionales y el mercado internacional. Para algunos autores, esto es precisamente el núcleo duro de la globalización, es la pérdida de soberanía de los Estados Nacionales (U. Beck, 1998).

Este nuevo paradigma estuvo vinculado a una nueva racionalidad que implicó, tal como antes se mencionó, una profunda transformación en la administración tradicional, vigente hasta mediados del siglo pasado.

Son muchas las aristas en las que puede observarse esta ruptura. Sin embargo, si tenemos que sintetizarlas, tal vez se podría decir que con el pensamiento estratégico, aparece la noción de gestión entendida como el proceso mediante el cual se persigue la construcción de un escenario factible, que garantice el logro de los objetivos que se plantean, en función de una determinada visión y misión. Es decir, hay objetivos que aparecen como un norte, pero no hay una manera predeterminada de alcanzarlos, hay múltiples maneras de llegar a ellos y en este proceso, están en juego especialmente el análisis de las condiciones de posibilidad internas y externas (del ambiente) que se ponen a jugar.

Según Kenichi Ohmae (1980), el núcleo central de la planificación estratégica, es el pensamiento estratégico, que se caracteriza por descomponer las situaciones, analizar el significado de sus componentes, para volverlos a integrar maximizando ventajas, a fin de aproximarse a las condiciones que le son más favorables en función de un objetivo. Hay un cambio en la linealidad de la planificación tradicional, para dar lugar al pensamiento divergente, complejo y multicausal. En este sentido, se entiende que el éxito se persigue, no se llega a él a través de un proceso anticipado y lineal.

Entre otras cosas y sintetizando los señalamientos de UDAL (1995) la gestión estratégica implica entender que:

- El triángulo estratégico que define la gestión está compuesto por la organización, el cliente y la competencia. A partir de las consideraciones del mismo se plantea la toma de decisiones.
- Las organizaciones se articulan en un medio inestable. Al ser sistemas abiertos, dependen en gran medida del dinamismo del medio en el que se encuentran insertas.
- Las organizaciones son complejas, se caracterizan por un comportamiento complejo e integral, con interconexiones múltiples y con márgenes de incertidumbre.

- Es necesario descentralizar la administración. Las funciones principales de dirección, planificación, organización y control se ejercen en cada una de las áreas estructurales, a nivel de toda la organización y ya no exclusivamente desde la dirección, que es el área de coordinación y multiplicación de la comunicación. Hay una nueva manera de entender la jerarquía y la distribución del poder. Se podría hablar de "sistemas jerárquicos de niveles múltiples" (Corti, A, M, 2007).
- Es importante la integración y compromiso de las personas (recursos humanos), con los objetivos planteados por la organización, asociados a la motivación y las recompensas. La cualidad integradora de las nuevas organizaciones es una de las piezas que define la gestión estratégica, esto implica un corrimiento del trabajo individual y fragmentado para dar lugar a la cooperación integrativa colaborativa.
- La comunicación es un insumo fundamental, para el logro del equilibrio.
- La flexibilidad es imprescindible para posibilitar el cambio permanente, en un escenario en constante movimiento. Esta se encuentra vinculada a mayores niveles de participación, desempeño y autonomía de las unidades operacionales.
- El cambio o la innovación involucra la articulación de factores como la participación, la educación, el poder y la negociación.
- La importancia de la gestión de los recursos humanos: es necesario generar el compromiso de los agentes con los objetivos de la organización para el éxito.
- El concepto de calidad, con el cual deben estar comprometidos todos los trabajadores, implica la satisfacción de las necesidades y requisitos de los clientes, especialmente en la relación precio – consumo.

En un escenario social caracterizado por la transición del modo de producción estandarizado a los sistemas flexibles de producción, a la sociedad post industrial, en la cual el mundo se ha convertido en un mercado único y global, la planificación estratégica aparece en los nuevos discursos de la organización, como el nuevo modo de hacer posible la gestión en las organizaciones que bajo la lógica de mercado, buscan tener éxito o mantenerse vigentes en el suelo de interacción social.

**Las Universidades Latinoamericanas: nuevos perfiles en la gestión universitaria**

La universidad, entendida por muchos como *anarquía organizada*, es decir una organización débilmente acoplada, con propósitos y fronteras difusas, suaves tecnologías y fluida participación en los procesos de toma de decisiones (B. Clark, 1993), se ha caracterizado por su autonomía respecto del Estado y la ausencia de políticas fuertes hacia las mismas.

A fines de siglo se encontraba atravesando un proceso que sin duda se caracterizaba por presentar ciertas dificultades. Entre otras podemos mencionar, una significativa expansión no regulada, problemas en la gobernabilidad vinculados a formas de corporativismo y a amplios márgenes de discrecionalidad, un distanciamiento entre los planes de formación y los requerimientos profesionales de la sociedad, a la vez que se profundizaba la tendencia a constituirse en espacios cerrados en los que se discutían proyectos en negociaciones interna, en los que se privilegiabas intercambios políticos, quedando las finalidades académicas en segundo plano. (Rama, 2006).

Este diagnóstico, que en síntesis planteaba la falta de eficiencia y efectividad de las universidades, se convirtió en discurso hegemónico de organismos internacionales orientados a América Latina, en base al cual se elaboró una agenda de transformaciones para la educación superior en los países de Latinoamérica[5].

En base al discurso sostenido por organismos internacionales como el BM, las universidades latinoamericanas a fin de siglo se encontraban atravesando un proceso de falta de calidad, de eficiencia interna como externa, fragilidad en la toma de decisiones y ausencia de sistemas de evaluación y regulación, situación a partir de la cual se producían los problemas de deserción, excesiva duración de las carreras e inadecuación de los perfiles de egresados con las necesidades productivas, entre otros. (Krotch, 1997).

En aras de la superación, los problemas diagnosticados producen la transformación en materia educativa que tuvo como ejes la calidad, la evaluación y el arancelamiento de la educación superior.

[5] Pedro Krotch (1997) destaca que nunca existió un diagnóstico formal, que se trató más bien de un discurso hegemónico realizado por organismos internacionales en connivencia con las elites políticas, existiendo de antemano una agenda de transformaciones a llevar a cabo en la región.

Los cambios promovidos a partir de esto, especialmente en las políticas públicas, pueden observarse en el sistema universitario de toda la región latinoamericana. Según Bentancur Bernotti (2000), las líneas de continuidad se dan en tres ámbitos determinados: el temporal, dado que podemos situarlo desde mediados de la década del ochenta hasta nuestros días; lo instrumental, por la continuidad en los mecanismos operativos que caracterizan la implementación de la nueva gestión; y desde el punto de vista teleológico, porque la lógica subyacente a estas transformaciones sería la misma, es decir mismo sentido y misma dirección.

Frente a este panorama, la universidad empresarial, caracterizada entre otras cosas por la adopción de estos nuevos paradigmas de la administración, vinculados a la planificación estratégica, se ha presentado como la posible solución a los problemas que identificaban a la gestión universitaria. (Ibarra Colado, 2001)

En este sentido y en función de la caracterización realizada en el apartado anterior, esta universidad se caracterizaría por:

- Adoptar nuevas formas cooperativas de gestión.
- Incorporar un nuevo perfil de funcionario universitario: la universidad empresaria se encuentra dirigida por un nuevo tipo de funcionario, caracterizado por su capacidad administrativa. Se asume que la dirección es un asunto de expertos, ahora diferenciado del ámbito académico y del administrativo, que se orienta a atender a los problemas que emergen del mercado competitivo e incierto. La eficacia se mide aquí en términos de procedimientos sofisticados de rendición de cuentas.
- La tendencia a reemplazar formas de gobierno colegiadas, por estructuras ejecutivas que conducen los proyectos estratégicos de la universidad. De esta manera quedan para los cuerpos colegiados solamente funciones consultivas.
- El presupuesto se consolida como la herramienta fundamental de gobierno, pues permite diferenciar proyectos en función de la funcionalidad que presentan para atender las demandas del mercado. A su vez, el manejo financiero es considerado un asunto de expertos capaces de diseñar estrategias de captación de recursos.
- Se incorporan las modalidades de flexibilidad y control. Se propicia que los individuos lleven a cabo actividades determinando libremente la manera de hacerlo, siendo los reglamentos institucionales los límites del *mercado interno*, que fomentan la competencia y productividad.

**Algunos impactos de la planificación estratégica en la universidad, en el marco de los nuevos procesos de configuración social**

Una vez realizada una introducción sobre las características principales del planeamiento estratégico, resulta interesante plantear algunas líneas del impacto que estas nuevas formas de gestión han tenido en los sistemas universitarios latinoamericanos, en función del nuevo escenario social y partiendo de la identidad que la misma había construido a lo largo de los años.

Sin duda en una primera aproximación, podemos decir que la planificación estratégica presenta una serie de elementos superadores respecto de la tradicional, la consideración de la multi afectación y multi causalidad organizacional, los análisis de factibilidad en función de la consideración del entorno, la reversibilidad y flexibilidad en los procesos, la participación, articulación e integración de las partes, etc.

Sin embargo, no es posible realizar un análisis de este tipo y determinar las ventajas y desventajas de este nuevo paradigma de gestión, sin considerar la racionalidad bajo la cual se fueron aplicando estas nuevas formas de gestión: vinculada a las nuevas dinámicas del neoliberalismo de fines de siglo y sin considerar lo específico de la institución universitaria, su identidad tal como se ha ido configurando a través del tiempo. Tal es la aproximación que se pretende realizar a continuación.

En este sentido, uno de los principios de la aplicación de estas nuevas formas de gestión es entender que la universidad no es básicamente diferente a una empresa, por tanto es posible traducir las finalidades de la misma en términos de misión, que es posible de traducir en estrategias, objetivos y metas susceptibles a evaluación y que es posible identificar un portafolio de productos y servicios para atender a las demandas del mercado.

Una vez dicho esto es necesario señalar también que este nuevo paradigma de gestión desborda el ámbito universitario e impregna en realidad para Bentacur Bernotti (2000), todas las políticas públicas. Como se planteó más arriba, para este autor, desde las últimas décadas del siglo XX, se ha producido un corrimiento de la *administración benevolente* a *la nueva gerencia pública*. A partir de la misma se establece un nuevo patrón de relación entre el Estado y las universidades, que es importante abordar para comprender las características y el sentido de las nuevas formas de gestión universitaria. Esto es, la configuración de un Estado Evaluador, que ejerce un control a distancia.

En este marco es que se producen las transformaciones en la gestión universitaria, cuyos rasgos más significativos se describen a continuación.

Tal como se anticipó, uno de los ejes de esta nueva racionalidad es el *control de los productos universitarios*. La gestión pública se desentiende de los procesos, para los cuales prevé flexibilidad, para concentrarse en los resultados, pasando del eje de la planificación al control de los resultados. En este marco, se han implementado nuevas formas de evaluación para las universidades, orientadas a los docentes y los alumnos y no a los procesos de gestación.

Otro eje de la transformación es la *desregulación y juridización* de la educación superior. Se han generado en la región, una serie de normativas marco, que no abordan aspectos específicos de la gestión, pero si principios generales. Si bien en principio esto aparece como un rasgo opuesto al control riguroso propio de la administración tradicional, en el caso de las universidades latinoamericanas, en las que tradicionalmente no existía una injerencia significativa de los gobiernos en los procesos y en los resultados, este proceso significa un avance de los gobiernos en la autonomía universitaria, al menos en la manera en la que hasta entonces se había entendido. Esto es más claro en el caso argentino, caracterizado por una fuerte autonomía acompañada de una ausencia histórica de políticas de Estado hacia el sector (P. Krotch, 1997)

La *introducción de incentivos*, a los cuales se asocia la remuneración del trabajo, en función de su productividad, privilegiando los contratos a término.

*La descentralización* a los gobiernos locales de instancias operativas concentrando la definición de los fines y principios es otro de los rasgos propios de la nueva gerencia. Esto se ha producido a la par de una expansión muy significativa del sector privado, por la laxitud de los mecanismos de acreditación de centros universitarios y nuevas carreras.

Este proceso es entendido por muchos teóricos como la privatización interna de la educación superior, es decir la introducción en el campo universitario de la lógica y mecanismos del mercado. Se observa entonces además de los elementos antes mencionados, el establecimiento de mecanismos de competencia entre centros universitarios, facultades, carreras y docentes, en pos de obtener recursos y acreditaciones.

Una vez esbozadas estos lineamientos, es posible preguntarse qué consecuencias se vienen observando en las universidades a partir de estos procesos de transformación. Sin duda los que se mencionan a continuación son algunos de los más significativos:

Una de las principales consecuencias es el paulatino recorte de la autonomía universitaria. Las universidades se ven cada vez más dependientes de recursos no estatales para su financiamiento. Esto implica que se orienten a atender de manera privilegiada el interés de actores externos con capacidad de compra. Las universidades pasan de esta manera de la posibilidad de

establecer sus propios criterios y actividades, a depender de condicionantes externos, de tipo instrumental y de corto plazo.

Por otra parte, la autonomía se ve restringida por el avance de las políticas de Estado hacia el sector. La juridiciación de la educación superior, con instrumentos como la Ley de Educación Superior para el caso argentino, implica la introducción no de una ley marco, sino de un instrumento profundamente normativo que como señala, regula horizontal y verticalmente la relación entre las partes del sistema. En este sentido, como señala Ibarra Colado (2001):

> La autonomía es más fruto de la disciplina que de la libertad, de la auto conducción responsable, que de la determinación de los propios modos de existencia que se desean experimentar, de la operación de una libertad práctica, que de la auto determinación ética de las instituciones (ibíd., p. 15).

La tendencia a descentralizar el poder estatal se ha visto, en el caso argentino, amortizada por la creación de organismos de amortiguación entre el Estado y las universidades (Krotch, 1994), tales como el Consejo de Universidades, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación y el Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior. A partir de esto, se produce una **nueva distribución y jerarquización del poder**, que se deriva desde las bases, es decir las instituciones universitarias, hacia estos organismos, apareciendo en el sistema nuevos organismos con nuevos intereses y capacidad para formular e implementar políticas (poder legislativo, ejecutivo, gobiernos provinciales y ed. Superior no universitaria).

Entonces, en condiciones de apertura y globalización económica y de descentralización financiera por parte del Estado, pero con la creación de organismos que profundizan el control y la regulación de la educación superior, se produce una política de Estado dirigida, que ha aumentado el poder de la burocracia política.

Vinculado a lo anterior se observa también una **disminución de la participación de los académicos** en la toma de decisiones. Para Galaz Fontes y Viloria Hernández (2004), esto último se vincula a la reorganización del poder y la autoridad generada a partir de las nuevas políticas públicas señaladas. Para ellos, la toma de decisiones en forma colegiada, se convierte en muchas oportunidades en un obstáculo para la gestión empresarial, que necesita de respuestas inmediatas a los requerimientos del mercado. Este proceso ha ido transformando al académico en *espectador y rehén* de los cambios que se han producido en los últimos años en la educación superior, es decir un sujeto desprovisto de influencia sobre los cambios que lo afectan directa o indirectamente.

La gestión, a cargo de este nuevo perfil de funcionario, presenta para autores como Lopera Palacio (2004) una de las paradojas para las universidades en su pretendida asimilación a la empresa. Es parte de la identidad en las universidades, el acceso a las más altas posiciones jerárquicas en función de la trayectoria académica, recorrido que por su propia naturaleza, no tiene un fin determinado. Ahora bien, estos puestos jerárquicos a cargo de expertos, tal como lo plantean las nuevas formas de gestión, no se vinculan a la trayectoria académica y su finalización se determina en función del mayor o menor éxito en la gestión, especialmente en función de los vaivenes del mercado. En este sentido la gobernabilidad se ha visto alterada, viéndose ahora regida por modos de cálculo de mercado, para la captación de alumnos, de recursos, la realización de acuerdos de intercambios de servicios.

La evaluación asociada al control, otro de los pilares de esta nueva racionalidad, prioriza el juicio de actores externos a las universidades y se guía por criterios técnicos de eficiencia y productividad, propios de la lógica de mercado, por sobre el juicio académico o profesional, propio de la cultura universitaria. Por otra parte, es un mecanismo que se posiciona al final del proceso y por la significación ideológica y política que ha asumido en el contexto de políticas neoliberales, tiene la finalidad de premiar o castigar a los individuos e instituciones en función de su productividad. Se instala en las organizaciones, para Krotch (1994), el principio de la desconfianza.

Producto directo de las políticas para el sector fue la diferenciación de las instituciones de educación superior. Esto se produjo tanto por el crecimiento del sector privado, que por su propia constitución responde a la lógica empresarial desde su constitución misma, como por la diversificación del sector público. La descentralización del régimen económico financiero que promueve la competencia intra e inter institucional establecida por el acceso al financiamiento, ha dado lugar a un proceso de segmentación del sistema universitario, observándose diferencias cada vez más profundas en la calidad del sistema, entre las regiones y entre las instituciones. Esto se ha visto favorecido por la existencia de mecanismos muy laxos y flexibles para la acreditación de nuevas carreras e instituciones.

Son muchos los elementos que hacen discutibles el traspaso de la racionalidad del mercado a la cultura universitaria, aunque considero que uno de los más significativos en lo que al cambio cultural de la institución universitaria se refiere, es la nueva configuración de la tensión entre el interés público y el interés particular. Esto es, en el sector privado los recursos productivos son privados y el interés principal es el lucro particular, a diferencia de la esfera pública que opera con recursos públicos y en pos de un interés también público. Por esto, la racionalidad de la administración clásica se orientaba a preservar el interés público, siendo improbable la

coincidencia de los intereses particulares de los miembros de la organización con los fines de la misma. En este punto se produce una fractura significativa en la cultura antes predominante como así en la ética que la caracterizaba. Frente a esta situación nos encontramos próximos a una situación que puede:

> Concretarse en la transformación de las universidades públicas en instituciones regidas por el derecho privado, con una relación externa y condicionada por el Estado (Bentancur Bernotti, 2000, p.69).

**Reflexiones finales**

Vivimos tiempos de desintegración institucional, de reconfiguración de las instituciones que en la Modernidad habían entretejido el suelo social a partir de su articulación simbólica y material con el Estado Moderno. De esta manera hemos pasado de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control (R. Sennet, 2000) en las cuales sujetos e instituciones se encuentran en un suelo social caracterizado por la fluidez, la velocidad y estando en crisis sus mandatos originarios, la lógica y la dinámica del mercado, ahora global, aparece como la forma privilegiada de constituir la subjetividad y mantenerse en el suelo de intercambios.

Así, la universidad se enfrenta a transformaciones que atraviesan sin duda su ethos, su núcleo identitario construido a lo largo de su historia institucional. *Obligadas a ser libre* en espacios cada vez más abiertos, *a hacerse cargo de sí mismas,* las universidades dependen cada vez más de sus propias realizaciones, frente a la amenaza de desintegración institucional frente al mercado y las políticas sostenidas desde fin de siglo en adelante. Un nuevo patrón de división del trabajo caracterizado anteriormente se impone.

Estos cambios nos llevan al planteo de su razón de ser, del contrato originario establecido entre ella y la sociedad, ¿Será posible que la misma conserve su función de referente cultural básico de la sociedad, o nos encontramos en camino a su constitución como organización burocrática al servicio de finalidades específicas vinculadas a las demandas de quienes tienen mayor capacidad de compra en el mercado? ¿Esta nueva racionalidad, responde a los requerimientos de la sociedad en su conjunto?

Sin duda aferrarse a viejas estructuras y maneras de operar que fueron eficaces en otro tiempo, sin comprender la complejidad de los cambios y los tiempos que corren no es la respuesta. Si la opción, en primer lugar ética y política es que la universidad sostenga aquella función social,

es necesario re actualizar este mandato originario haciendo una lectura inteligente y aprendiendo a operar en los tiempos que corren. Para esto es necesario que el campo de la gestión profundice en primer lugar la manera en que se han visto afectadas las relaciones inter e intra institucionales, atravesando profundamente su significado social y produzca conocimiento desde y para las instituciones universitarias, que lejos de exportar teorías y técnicas de otras organizaciones, profundice en la complejidad misma de las universidades a partir de criterios no solo de eficiencia y eficacia, sino de efectividad política y relevancia cultural (B. Sander, 1999).

Tal vez, algunas líneas de una gestión que pueda pensarse en este sentido podrían ser:

- Frente a la competencia a la que nos arroja el desfinanciamiento progresivo de las universidades, la colaboración intra e inter institucional, la construcción de acuerdos y distintas formas de participación en redes, se vuelve un camino central en la gestión universitaria.
- El ejercicio de la autonomía como autodeterminación ética, al margen de las regulaciones del Estado, que tenga la posibilidad de establecer proyectos a partir de los compromisos entre las instituciones y sus comunidades y la posibilidad de sostenerlos y hacerse cargo de ellos.
- La evaluación, que lejos de ser un control tecnocrático, se entienda y se instrumentalice como práctica de aprendizaje y retroalimentación de la actuación institucional, desvinculada del castigo financiero ante los eventuales resultados negativos.
- La construcción de una gobernabilidad participativa, como espacio de realización para todos, de carácter incluyente y plural y transparente. Que sea capaz de atender eficazmente a las demandas de los grupos internos, propiciando un clima armónico pero sin descuidar su proyección hacia la sociedad.
- La consolidación de la comunidad académica a partir de la profesionalización de la carrera académica a fin de potenciar los proyectos, lo cual involucra entre otras cosas, contrataciones de tiempo completo, programas de formación y actualización, remuneración adecuada, estabilidad y reconocimiento de la trayectoria académica.
- La generación de las condiciones reales de un posible sistema de innovación que vincule formación, producción de conocimiento científico y demanda social.

Sin duda estos elementos tendrán posibilidades de concretarse en procesos de gestión institucional, si existe una política de Estado para el sistema universitario que la proteja de las crisis económicas y los vaivenes coyunturales de la política, que asigne recursos que permitan dar continuidad a sus proyectos.

**Bibliografía**

-Beck, Ulrich (1998): *Qué es la globalización. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Paidós. Buenos Aires.

-Bentancur Bernotti, V. (2000). "Reforma de la gestión pública y las políticas universitarias". En: *Nueva Sociedad* N° 165. Caracas.

-Corti, A. M. (2007): Corrientes del pensamiento organizacional. Dossier. Universidad Nacional de San Luis.

-Galaz Fontes, J. y Viloria Hernández, E. (2004). "La toma de decisiones en una universidad pública estatal desde la perspectiva de sus académicos". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 9, N° 22.

-Ibarra Colado, E. (2001). "La universidad y sus dilemas ¿De la universidad empresarial a la gobernabilidad participativa? En: *Ciencias Sociales, Universidad y Sociedad. Temas para una agenda de posgrado*. México. División de estudios de posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

-Krostch, P (1994). "Organización, gobierno y evaluación universitaria". En: Puiggrós A. y -Krostch P. (comp.) *Universidad y Evaluación. Estado del debate.* Aique. Buenos Aires.

-Krotsch, P. (1997) "Gobierno de la educación superior en la Argentina: la política pública en la coyuntura (1993 – 1996). En *Cuadernos IRC.*

-Lopera Palacio, C. (2004). "Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria". En : *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 9 N° 22.

-Mintzberg, Henry (1994). Repensando la planificación estratégica: riesgos y falacias. En www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num7/art14.htm.

-Ohmae, Kenichi (1980) *La mente del estratega. El triunfo de los japoneses en el mundo de los negocios.* McGraw Editor. Bogotá.

-Rama, Claudio (2006) *La tercera reforma de la educación superior en América Latina.* Fondo de Cultura Económico. Argentina.

-Sander, Benno (1999): *La gestión educativa en América Latina*. Ed. Troquel.

-Sennet, Richard (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Anagrama. Barcelona.

-UDAL (1995). *Administración Universitaria en América Latina. Una perspectiva estratégica*. México.

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo de 2015

# Co-construcción de conocimientos y espacios de trabajo autogestionados. Encuentros desde una intervención militante

# Co-construction of knowledge and autonomous self-managed workspaces. Meeting from a militant intervention

**Virginia Martínez** *
**Guido Montali****

Recibido: 10/04/2015
Aceptado: 17/05/2015

**Resumen**

En el presente trabajo presentamos reflexiones que emergen de experiencias de intervención militante de la organización La Tosco y que se inscriben en las discusiones acerca de la producción colectiva de conocimiento, sus limitaciones, mediaciones y posibilidades. Nos interesa particularmente referirnos a espacios de trabajo cooperativo y autogestionado y al modo en que los mismos se constituyen como instancias habilitantes de procesos de co-construcción de conocimiento.

**Palabras clave:** Intervención militante - Co-construcción de conocimientos - Trabajo autogestionado - Saberes diferentes

**Abstract**

This paper is intended to introduce some thoughts arising from militant intervention experiences of La Tosco organization, which are engraved in debates about cooperative production of knowledge,

* Lic. en Administración, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina (CEA-UNC). Becaria doctoral Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Militante político-territorial de la organización La Tosco. mumymartinez@hotmail.com
** Lic. en Sociología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Militante político-territorial de la organización La Tosco. montaliguido@gmail.com

its limitations, mediations and possibilities. Our main interest is to refer to cooperative, self-managed work spaces and to the way they constitute themselves as instances that promote processes of cooperative construction of knowledge.

**Key words:** Militant intervention - Co-construction of knowledge - Self-managed job - Different types of knowledge

**Introducción**

Lo que a continuación presentamos surge de la experiencia de militantes político-territoriales de la organización La Tosco[1], que se reconocen a sí mismos como parte de un colectivo que los contiene y potencia, colectivo que viabiliza gran parte de los cuestionamientos que siguen. No renegamos ni escondemos la imbricación que esta particularidad de ser militantes tiene con otros aspectos de nuestras vidas, sabemos que lo que nos constituye como sujetos sociales son multiplicidades inescindibles, incluso en ocasiones contradictorias entre sí. Aun así, subrayamos que las experiencias que relatamos se dan en el marco de la militancia porque hay algunas lógicas que le son inherentes, con sus tiempos y ritmos, sus necesidades y urgencias.

El esfuerzo de vincular el ámbito de la militancia político-territorial y el científico resulta de la convicción epistemológica de que ambos representan espacios de producción de conocimientos que pueden (y deben) aportar sinérgicamente a la transformación de un orden social que sabemos injusto. Traducir lo que sucede en el primer ámbito en clave del segundo es el primer desafío que asumimos en este trabajo.[2]

Vale la pena aclarar que, quienes escribimos, no nos constituimos aquí como voceros del colectivo La Tosco. Expresamos a lo largo del texto lecturas e interpretaciones personales que, sin embargo, no niegan su implicación en las discusiones y definiciones políticas de la organización.

A continuación repasamos brevemente los contenidos de los tres apartados que componen este escrito. En el *primer apartado*, con un carácter principalmente descriptivo, hacemos un breve

[1] Actualmente la organización está atravesando un proceso de fusión a otra orgánica de alcance regional llamada "La Jauretche". Sin embargo, preferimos mantener en este trabajo la referencia al anterior nombre, ya que las experiencias relatadas en el mismo sucedieron cuando la organización aún se denominaba "La Tosco".

[2] Este desafío va a significar muchas veces que en el texto conviva un doble registro, propio de aquella multiplicidad inescindible a la que referimos anteriormente que nos constituye hoy como militantes y a la vez como cientistas sociales, lo que entendemos no significa un obstáculo para la rigurosidad científica del trabajo.

recorrido histórico para recoger algunos elementos que den cuenta de la trayectoria de la organización y de cómo llegó a adoptar el nombre La Tosco. Luego, caracterizamos el territorio donde trabajamos y las distintas actividades que allí realizamos junto a las/os vecinas/os que lo habitan. Finalmente, señalamos los objetivos de la organización y dos rasgos que, entendemos, son fuertemente identitarios para quienes pertenecemos al colectivo.

En el *segundo apartado* introducimos la discusión referida a la construcción colectiva de conocimientos a partir de experiencias situadas. Comenzamos planteando tres preguntas: en la primera qué es el conocimiento y quiénes conocen; en la segunda, por qué apostar a una construcción colectiva de conocimientos; en la tercera cómo se configura la co-construcción en espacios de trabajo cooperativos. Luego de aclarar el carácter situacional de las reflexiones, traemos a cuenta categorías de Pierre Bourdieu para preguntarnos acerca de la relación, y la determinación si es que la hubiere, de las condiciones estructurales de los sujetos con sus disposiciones a aprender. Al mismo tiempo, nos referimos a la necesidad de reconocer y asumir las desigualdades históricas que operan en los procesos de construcción colectiva de conocimientos. Pretendemos interpelar así proposiciones que, valorando las diversidades, no preguntan, cuestionan ni denuncian las desigualdades que trabajan en esas diferencias.

En el *tercer apartado* explicitamos que en nuestra experiencia territorial, y en el momento actual, la problemática del trabajo es la que configura la plataforma común en torno a la cual nos organizamos. De allí abordamos uno de los espacios productivos que se llevan a cabo, el de costura, para mirarlo, interpretarlo y plantear algunas discusiones que encontramos interesantes. Vemos que opera en él una tensión de racionalidades y eso nos invita a pensar sobre dos aspectos, entre muchos otros, constitutivos de aquella tensión. Por una parte, cómo estos espacios alternativos de producción, que convenimos en llamar de economía solidaria o popular, se constituyen al mismo tiempo en espacios de formación y de trabajo que habilitan procesos pedagógicos, instituyendo una forma de producir que difícilmente responda a los tradicionales parámetros de eficiencia y productividad. Por otra parte, pero muy vinculado a lo anterior, complejizamos la noción de tiempo y elaboramos un mapa de diversas temporalidades que conviven en estos espacios. Consecuentemente, reflexionamos sobre la complejidad de articular esas diferencias. Subrayamos en este punto la importancia de la confianza para emprender construcciones colectivas que, como tal, aceptan y reconocen la diversidad y se proponen construir puntos de encuentro en ella.

Cerramos el artículo en el *cuarto apartado* retomando la pregunta sobre por qué apostar a una construcción colectiva de conocimientos. Comentamos cuáles fueron las primeras líneas de sentido que surgieron cuando empezamos con la escritura, recuperamos algunos elementos ya

referidos sobre la práctica del conocer y sus temporalidades y finalizamos enfatizando cuestiones relativas al poder y la imaginación política.

**Presentando a *La Tosco***

*La Tosco* es una organización político-territorial nacida en el año 2005 en la ciudad de Córdoba, con el nombre de "Agrupación Bajada" (aludiendo a la comunidad Bajada San José, en la que se iniciaron actividades de apoyo escolar y copas de leche). A partir del año 2007 pasó a denominarse Montonazo, haciendo referencia al aumento en la cantidad de militantes y vecinos/as que participaban de sus actividades. Desde el 2010, y hasta principios del 2015, la agrupación adoptó el nombre La Tosco, en homenaje a Agustín José Tosco (1930-1975), dirigente sindical del gremio de Luz y Fuerza en la provincia de Córdoba, y una de las figuras preponderantes de la izquierda nacional para esa época (Bard Wigdor y Rasftopolo, 2013). La Tosco, hoy atravesando un reciente proceso de fusión en la organización provincial La Jauretche, está constituida principalmente por jóvenes universitarios/as (estudiantes y graduados/as) y vecinos/as de los territorios.

En sus años de trayectoria, la agrupación ha participado en otras organizaciones de mayor alcance, tanto provincial como nacional: Juventud de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA), Encuentro por la Democracia y la Equidad (EDE), Movimiento Evita y, actualmente, La Jauretche; todas ellas alineadas al gobierno nacional (kirchnerismo). Este trabajo simultáneo, tanto en el territorio como en la relación con otros espacios políticos (ya sea por pertenencia o articulación) es una definición de la organización, en tanto entendemos que no puede haber una transformación integral de la realidad social si no se trabaja desde esos dos lugares. En este escrito vamos a referirnos principalmente a la dimensión territorial-comunitaria, desde donde creemos que es posible aportar algunas herramientas para pensar en torno a la construcción interactoral y situada del conocimiento.

Los territorios de trabajo son, actualmente, la comunidad Bajada San José (barrio Maldonado) y el barrio Campo de La Ribera, ambos localizados en una zona urbano-marginal al sureste de la ciudad de Córdoba (Argentina), alejada de los centros urbanos de consumo, circulación, intercambio, oferta y producción de bienes. Los/as vecinos/as de Bajada San José no tienen acceso a servicios como alumbrado público, electricidad reconocida legalmente, gas natural, transporte urbano, cloacas, entre otros, que configuran una situación habitacional deficitaria. En comparación a Bajada San José, algunas zonas de Campo de la Ribera cuentan con una relativa mayor urbanización, accesibilidad a servicios públicos y mejores condiciones habitacionales. No

obstante, en ambos barrios, las condiciones socio-económicas son endebles y la precariedad laboral una dificultad extendida, tanto en adultos como en jóvenes.

Los objetivos de los trabajos que emprendemos en los territorios son la participación y organización alrededor de problemáticas colectivas, apostando a la historización y desnaturalización de las condiciones que las generan. Con esos objetivos como horizonte se desarrollan las diversas líneas de trabajo: cooperativismo y economía solidaria, género, educación popular, cultura y deporte. Junto a los objetivos y líneas de trabajo se configuran los diversos espacios de participación, cada uno de los cuales adquiere su forma y dinámica propia[3]. Así, en el devenir de los años en el territorio, se llevaron a cabo diversas actividades como apoyos escolares, copas de leche, talleres productivos, talleres culturales, iniciativas deportivas o asesoramientos jurídicos, dependiendo de las demandas, posibilidades y necesidades colectivas. Actualmente, por interés de los/as vecinos/as, la mayoría de las actividades que realizamos están vinculadas a los oficios y/o al trabajo. En esa línea, emprendimos un taller de costura, un taller de carpintería y una panadería. Todos estos microemprendimientos se fundan, en distintas medidas, en los conceptos de la economía solidaria o popular, como la toma de decisiones colectivas, el trabajo sin jefe, la distribución equitativa de los ingresos y la vinculación con la propia comunidad.

Para finalizar este apartado, proponemos dos factores identitarios que entendemos importantes al momento de pensar en la pertenencia a La Tosco: militancia y territorialidad. Los motivos seguramente excedan este esquema bipartito, pero señalamos aquellos que encontramos más relevantes. Creemos, que quienes nos identificamos como pertenecientes al colectivo La Tosco nos asumimos militantes político-territoriales de un espectro ideológico de centro izquierda, o izquierda nacional y popular. Nuestra posición es que la disminución de las desigualdades sociales, la distribución más equitativa de la riqueza y la defensa y apropiación subjetiva de los derechos por parte de los sujetos que son sus beneficiarios, no pueden ser pensadas sin políticas públicas. En ese plano, entendemos al Estado como un espacio de poder y decisión imprescindible para la búsqueda y consecución de un orden social más justo y una profundización de la democracia. No creemos que los objetivos de la organización popular y de la transformación *desde abajo* sean contradictorios con ese tipo de Estado, sino dos planos desde donde se puede y debe dar la disputa.

[3] La distinción entre objetivos, líneas de trabajo y espacios de participación son sólo de carácter analítico. Quienes escribimos proponemos estas categorías para hacer compresible a los/as lectores/as una visión integral y ordenada de las lógicas de trabajo. En las prácticas cotidianas los distintos aspectos no pueden ser escindibles.

**Mediaciones en la producción de conocimiento militante: diferencias y desigualdades**

Nos proponemos reflexionar en torno a la construcción colectiva del conocimiento desde nuestra experiencia situada de militancia junto a las poblaciones mencionadas, especialmente cuando ese proceso pedagógico se da en los espacios de trabajo autogestionado. Tres preguntas surgen de la oración precedente que nos parece fundamental hacernos: ¿Qué es el conocimiento? Mejor, ¿Quién tiene conocimiento?, ¿Por qué es importante apostar a una construcción colectiva? y ¿Qué forma asume esa construcción en procesos de producción cooperativa?

Las preguntas son epistemológicas y, como tal, políticas. Esperamos que la primera sea un punto de partida para la reflexión de las siguientes sabiendo, sin embargo, que las respuestas exceden todo lo que aquí podamos decir y, sobre todo, exceden lo que nosotros podamos decir.

En principio, apuntemos que todos/as buscamos *hacer sentido* de nuestras vidas, todos/as conocemos, todos/as significamos y lo hacemos de maneras diferentes. No existe sujeto alguno que sea privado de conocimiento. Nos interesa caracterizar al conocimiento como una relación entre sujeto y mundo. Los registros de ese mundo que nos circunda surgen de actividades prácticas en contextos determinados, son registros de nuestra exploración cotidiana. Lo importante, en todo caso, es la estrecha conexión que esta perspectiva nos brinda entre conocimiento y aprendizaje pues es en la actividad práctica donde surgen los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, los actos de conocimiento (P. de Quiroga, 1991: 6).

Ahora bien, aquellos registros no se constituyen, necesaria ni inmediatamente, en *conceptos* sobre la realidad. Bien podríamos esgrimir que esta relación con el mundo, la conceptual, es un momento ulterior. Es interesante indagar, en este sentido, en otras formas no conceptuales de elaborar esos registros. Nos referimos a lo que denominamos *reflexividad práctica*. Con ello queremos significar un conocimiento que se va construyendo en la acción, en el trabajo, sin apelar necesariamente a discusiones discursivas complejas y elaboraciones teórico-conceptuales, pero sin por ello dejar de ser construcciones intersubjetivas y dinámicas. Nos moviliza, además, preguntarnos sobre los desafíos que representa la imbricación de registros diferentes del mundo en procesos de construcción colectiva de conocimientos.

Asumir entonces que en la empiria, en la práctica, en el día a día los sujetos construimos conocimiento implica desordenar la instaurada idea de la transferencia unidireccional que va desde los *expertos* hacia las *personas comunes*. Implica también, en el mismo sentido, considerar que la producción teórica necesita "acompaña[r] muy de cerca la labor transformadora de los movimientos sociales, cuestionándola, comparándola sincrónica y diacrónicamente, ampliando simbólicamente su dimensión mediante articulaciones, traducciones, alianzas con otros movimientos" (Sousa Santos, 2010: 19).

Antes de referirnos al territorio e introducirnos en el análisis de las experiencias que allí se asientan, vale aclarar que las reflexiones que aquí presentamos se refieren a momentos, espacios y actores específicos. No proponemos conceptos universales ni generales, sino que preferimos hablar de conocimiento situado. Cuando decimos situado, "hablamos del modo en que lo universal aparece en lo local, no de lo local como «parte» de lo global" (Colectivo Situaciones, 2004: 107) y de cómo formulaciones abstractas asumen formas específicas en experiencias determinadas.

Repasemos. Dijimos que entendemos al conocer como una relación sujeto-mundo y, como tal, siempre constituida en procesos intersubjetivos. Pensando en las mediaciones de esa relación, incluso en ciertas determinaciones, nos preguntamos: ¿los modos del conocer dependen de la posición que ocupamos en el espacio social?, ¿no hay una determinación de las condiciones estructurales u objetivas sobre las modalidades de relacionarnos con ese mundo?

Creemos que el prisma cognitivo a través del cual abordamos y conocemos la realidad tiene una estructura elaborada e incorporada en procesos de aprendizaje. Esa matriz de relación sujeto-mundo es resultante, efecto del aprender, pero a la vez opera condicionando nuevos aprendizajes (P. de Quiroga; 1991: 35). Pierre Bourdieu llamó *habitus* a esos esquemas estructurantes y estructurados de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en el cuerpo (2005: 167). Según el autor, el factor estructural, esto es, la desigual distribución de capitales (económicos, culturales, sociales y simbólicos) y la consecuente posición que ocupamos en el espacio social, condiciona nuestros *habitus*, nuestras disposiciones y tomas de posición. No quisiéramos centrarnos aquí en el siempre ponderado debate entre agencia y estructura, pero igualmente nos parece importante traer algunas de estas reflexiones.

En efecto, los espacios que van constituyéndose en el marco nuestras prácticas militantes, los sujetos que participamos y nuestras construcciones de sentido heterogéneas, están imbricadas con relaciones de poder sedimentadas e históricamente situadas. No sólo hay diferencias sino también desigualdades. Quisiéramos subrayar este punto con cierto énfasis: no creemos en la fiesta de la diferencia de saberes sin el cuestionamiento de las desigualdades y las injusticias sociales. Los/as vecinos/as con los/as que trabajamos diariamente viven en situación de pobreza, de extrema precarización laboral, de falta de acceso a servicios públicos y condiciones habitacionales que distan de ser dignas. Hacer caso omiso de esos factores estructurales que actúan como condicionantes (en mayor o menor medida) puede ser peligroso a los fines de denunciar las desigualdades.

Asumimos que nuestros modos de conocer en muchos aspectos son distintos a los de las/os vecinas/os de los barrios. Lo que nos interesa explicitar es que, aún recociendo esas diferencias, nuestras formas de aprender y aprehender el mundo no son ni más ni menos

legítimas. Más aún, nuestra tarea comprende el desafío de tensionar las diversas formas del conocer, hacerlas dialogar, desnaturalizar las disposiciones. Entender que los *habitus*, al ser productos de la historia, son siempre sistemas abiertos, sujetos a experiencias que afectan sus estructuras, reforzándolas o modificándolas (Bourdieu, 2005: 174). En ese ejercicio cotidiano el desafío epistemológico y militante es que las desigualdades no se traduzcan en el escenario de construcción colectiva de conocimientos que pretendemos, que nuestra palabra no sea la palabra legítima con efectos de verdad. Por eso entendemos que la construcción colectiva, más que un proceso romántico donde cada uno pone sobre la mesa su saber para articularlo con los otros saberes, es un espacio conflictivo.

Evidentemente, no tenemos elaboraciones conceptualizadas, sistematizadas y ordenadas que resuelvan cada una de las dificultades que surgen en esos procesos, lo que sí tenemos es el ejercicio de ensayarlas todos los días. Ante todo, reconocemos ciertos límites que nuestras prácticas militantes encuentran al momento de querer trabajar sobre el plano de la transformación de las condiciones estructurales[4]. Sin embargo, reconocer nuestros límites no significa caer en la apatía o quitar potencia creativa y resolutiva a la militancia político-territorial, por el contrario. Convocarnos en pos de definir las problemáticas compartidas y organizarnos en vistas de su resolución implica el devenir consciente e intersubjetivo de aquello que nos afecta, el actualizar y politizar las desigualdades, el erosionar las sedimentaciones. Estas herramientas son parte fundante de lo que comúnmente se denomina en la jerga militante la *construcción de poder popular*. La apuesta por la construcción colectiva del conocimiento en el territorio es, entonces, una apuesta por tender vínculos politizados que problematicen el orden social existente de forma colectiva. Pretendemos construir alternativas a las resoluciones de los conflictos que no operen bajo la lógica del intelectualismo vanguardista que considera a los sectores populares como sujetos constituidos por la hegemonía.

**Sobre la educación, el trabajo y los saberes diferentes**

Como expresamos antes, el problema común que emergió de las discusiones con los/as vecinos/as es la precarización laboral o, directamente, la falta de trabajo. Es entonces en el marco

[4] Aquí traemos nuevamente la idea de considerar al Estado y las políticas públicas como imprescindibles para abordar estas problemáticas. No nos referimos a cualquier Estado, sino una estructura estatal que sea permeable a las demandas surgidas de la sociedad civil y sus diversas organizaciones, que las convide a participar de sus definiciones en torno a las urgencias y a lo que se constituye como los conflictos nodales que atraviesan el orden social.

de los espacios laborales o productivos donde nos organizamos y en los que asumimos el trabajo colectivo[5].

El emprendimiento textil, sobre el cual reflexionaremos, tiene un año de trayectoria y está conformado por vecinas de Campo de la Ribera y de Bajada San José. Vale la pena aclarar que elegimos citar a este proyecto, y no otros, por nuestra cercanía al mismo y porque nos parece que el análisis de sus particularidades puede abrirnos las puertas a discusiones interesantes, aunque bien podríamos haber elegido convocar aquí las experiencias que suceden en otros proyectos. Es posible realizar diversas lecturas en torno a lo que sucede dentro del espacio de costura pero, a los fines de este escrito, vamos a priorizar un abordaje de construcción colectiva de conocimiento en situación de trabajo.

Empezamos por señalar que las discusiones que se dan en el espacio exceden a lo que tiene que ver específicamente con lo textil, abriéndose a temas como la política, la religión o el género. Interpretamos que ello vehiculiza y potencia las posibilidades de problematizar colectivamente los sentidos que se construyen en torno a esas y otras dimensiones de la vida cotidiana. Sin embargo, no podemos dejar de advertir que esto no es *eficiente* en el sentido más ortodoxo del término[6], puesto que no es eficiente usar el tiempo en el ejercicio de hablar, escuchar, dudar, criticar, sugerir y decidir colectivamente. Entran en tensión, en ese punto, la racionalidad del *homo economicus* con otras racionalidades que, entre otros aspectos, significan el tiempo de forma diferente. Esto nos hace pensar en algunas cuestiones.

Primero, en lo que Lia Tiriba (2007) interpreta como la necesidad de articular los campos de conocimiento y actuación de la economía popular y de la educación popular, que permita redimensionar tanto la racionalidad económica como la educativa. Los espacios laborales instituyen relaciones mediadas por el conocimiento, es decir, relaciones pedagógicas, muchas veces dadas por la transmisión y transferencia de saberes socialmente productivos (Puiggros y

[5] Además de los talleres de carpintería, costura y panadería, otra actividad que se desarrolló fue el dictado del Curso de Introducción al Trabajo (CIT), dependiente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, destinado a jóvenes que no hayan terminado sus estudios secundarios. Si bien la propuesta tiene un cariz distinto, en tanto implica la articulación de la organización con una política pública, otra vez la problemática convocante es el trabajo.

[6] Cuando nos referimos a la *eficiencia* en su sentido más ortodoxo aludimos a su definición como el modo de alcanzar un resultado utilizando la menor cantidad de recursos posible. Esta forma de eficiencia es propia de la racionalidad del *homo economicus*. Sin embargo, reconocemos que existe una disputa por el sentido de este concepto, especialmente en el campo de la economía social, solidaria o popular, que proponen la noción, por ejemplo, de *eficiencia solidaria,* que posibilita conservar el uso de ese concepto de forma resignificada a la luz de otras racionalidades.

Gagliano, 2004). Los saberes socialmente productivos son aquellos que "modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el saber cultural de la sociedad o comunidad, a diferencia de los saberes redundantes, que solo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad" (Puiggros y Gagliano, 2004: 13). Dicen los autores que estos saberes, siempre influyentes en los cambios sociales, incluyen, aunque exceden, los saberes técnicos y que su carácter de socialmente productivo es histórico y culturalmente definido.

En el contexto del resurgimiento de la economía social y solidaria que tuvo lugar a fines del siglo pasado y principios de este, los saberes que se producen en esos espacios de trabajo asociativo constituyen, a nuestro entender, saberes socialmente productivos, en tanto instalan procesos formativos integrales que abarcan la formación técnica pero también social y política y que apuntan al desarrollo de capacidades colectivas generadoras de habitus solidarios.

El potencial de los emprendimientos de la economía social y solidaria reside en que, al transformar las formas de producir y de trabajar, las relaciones sociales emergentes son de nuevo tipo, implican nuevas formas de convivencia, nuevas modalidades de ejercicio del poder y nuevos contextos para la constitución de modos de vida (Guelman, 2010a). Si bien surgen principalmente para atender las urgencias del desempleo, habilitan a la vez un proceso práxico-educativo que permite elaborar nuevas maneras de hacer y concebir las relaciones económicas y sociales tanto en el ámbito del lugar de trabajo como en toda la sociedad. Es un proceso de formación en el ejercicio del trabajo donde saberes, prácticas y sujetos/as se articulan de formas particulares para dar lugar a diferentes configuraciones sociolaborales-educativas, que incluyen las formas de producir, de decidir y de vincularse con otras entidades (Rodríguez et al, 2011: 326).

La pedagogía de la producción asociada se presenta como un campo teórico-práctico, que asumiendo el desafío de la integración economía popular-educación popular, "busca el estudio y la concretización de los procesos educativos cuyos objetos de acción e investigación son la socialización, producción, movilización y sistematización de saberes dirigidos al fortalecimiento de actividades económicas basadas en la autogestión del trabajo y de la vida en sociedad, contribuyendo para la formación humana omnilateral y la emancipación de la clase trabajadora" (Fisher y Tiriba, 2009: 330).

La importancia teórica y política de la pedagogía de la producción asociada reside, principalmente, en que al reconocer que los espacios educativos exceden los límites institucionales de la escuela formal reivindica otros saberes, socialmente deslegitimados, y pugna por que las/os

trabajadoras/es se reconozcan a ellas/os mismas/os como productoras/es de conocimiento[7]. El reconocimiento de esos saberes como legítimos y su explicitación habilita relaciones pedagógicas y posibilita la articulación con otros saberes, ampliando los horizontes de interpretación de nuestras realidades. Baste aclarar que la adquisición de nuevos saberes o el reconocimiento de aquellos silenciados o deslegitimados no conllevan, per se, el "efecto de igualdad", sino que constituyen el "supuesto de la mínima igualdad indispensable para instalar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Puiggros y Gagliano, 2004: 174).

Lo interesante, dice Tiriba, es pensar en la posibilidad de construir una "nueva pedagogía del trabajo junto a los trabajadores" (2007: 213), donde el proceso de conocer el mundo resulte tanto del encuentro como de la confrontación de saberes diferentes. El desafío, en todo caso, es poder combinar la viabilidad económica de un emprendimiento con un proceso democrático y participativo del trabajo que supone instancias de aprendizaje que resultan del permanente proceso de acción-reflexión-acción y, en consecuencia, una redefinición del concepto de la eficiencia y de sus presupuestos en relación al uso del tiempo.

Hablamos antes sobre una racionalidad económica que está emergiendo, de carácter solidario y cooperativo, que vuelve a vincular al trabajo y a la educación, no ya desde una perspectiva funcionalista de educación para un trabajo que no nos es permitido cuestionar, transformar, sino desde una mirada emancipadora de la educación y el trabajo como prácticas liberadoras. Íntimamente vinculado con ello, esta nueva racionalidad conlleva la necesidad de repensar el tiempo, su utilidad, su medida, su valor. A partir de esa deconstrucción de la idea hegemónica del tiempo como recurso económico estamos habilitados a reflexionar sobre diversas temporalidades convivientes.

Resulta muy complejo intentar articular, en este proyecto de costura para el cual proponemos una elaboración colectiva, distintas temporalidades: los *tiempos productivos y eficientes* que la economía de mercado exige bajo el supuesto fundamental de que el tiempo es dinero; los *tiempos cooperativos* que suponen una organización del trabajo más horizontal con toma de decisiones colectivas; los *tiempos de aprendizaje*, especialmente si nos referimos a procesos de educación popular y considerando las dificultades de aprender en situaciones de pobreza y desigualdades históricas; los *tiempos políticos de la organización* marcados por sus objetivos de participación y organización; los *tiempos políticos institucionalizados,* específicamente electorales, donde las dinámicas cotidianas del territorio se ven modificadas; los *tiempos*

[7] Muchas veces definidos como "informales", los saberes adquiridos en el trabajo cargan con el estigma desde su denominación. La educación informal, nos dice Puiggros, es representada más como una carencia que como propiedades integradas al sujeto por otras vías que no son las escolares.

*administrativos*, especialmente los ritmos que imponen las instituciones públicas que financian estos proyectos; los *tiempos cotidianos,* que surgen de organizar las prácticas domésticas y familiares; los *tiempos de la confianza* que necesitan las relaciones sociales para consolidarse.

Trabajando en estas multiplicidades, dijimos que la comprensión entre distintos sujetos implica articular saberes y significaciones diferentes. Esto supone, entonces, algún tipo de *traducción* que viabilice la inteligibilidad recíproca (Veronose, 2007:40). Donde nos interesa poner el acento es en la confianza a la que aludimos anteriormente y que entendemos posibilita el dialogo y la comprensión. Confiar en el/la otro/a implica acercarse, conocerse, reconocerse y poner en cuestión las "incertidumbres y temores ante alteridades presentes pero aparentemente -y sólo aparentemente- inconmensurables" (Grimson, 2011: 194). La búsqueda de una plataforma común que posibilite el entendimiento de sujetos diferentes (y desiguales) "requiere de una fina y sostenida práctica (…) de colaboración para hacer emerger este común en (y de) la diferencia (…) No se trata ni de borrar, ni de disimular las diferencias, sino de convocarlas desde el planteamiento de ciertos problemas comunes" (Colectivo Situaciones, 2004: 104-106). Por eso es que, aún con estas diferencias, el espacio de costura se constituye en un hacer-aprender continuo que sintetiza tensiones entre diversos sentidos. De esta manera, encaramos la co-construcción de conocimientos a partir de registros colectivos y de la conformación de sujetos políticos que se constituyen en las relaciones que establecen, a través de procesos de aprehensión del mundo y creación de sentidos, procesos que son al mismo tiempo pedagógicos.

**Últimas líneas**

Preferimos no hablar de conclusiones, entendiendo que un escrito como este no podría augurarse semejante logro. No concluimos, invitamos a seguir reflexionando y haciendo en situación, a complejizar los modos en los que construimos realidad social. Como toda práctica social, nuestras prácticas militantes podrían ser escudriñadas desde diversas perspectivas. El enfoque que aquí pretendimos considerar, en clave de experiencias situadas en la construcción del conocimiento, no necesariamente representa el núcleo de discusiones del día a día de la organización de la cual formamos parte y, si bien creemos que en términos de diagnóstico hay consensos (apostamos a un conocimiento más democrático y plural), es cierto que en la práctica cotidiana puede haber disensos en torno a lo metodológico, a cómo llevar a cabo ese objetivo. En más de una oportunidad nos hemos cuestionado las formas de trabajo o problematizado la articulación de estas definiciones con otras y con demandas y necesidades surgidas desde el territorio. En el devenir de nuestras prácticas se apoyan la mayoría de las reflexiones que hemos intentado visualizar en este artículo, sabiendo que no es posible ni deseable objetivarlas de una

vez y para siempre, que los procesos de reflexividad se abren paso a través de las experiencias. Por eso volvemos a subrayar algo importante: hablamos como militantes de La Tosco, pero no como su voz unívoca. Apostamos a poner de manifiesto los puntos de acuerdo generales pero, a partir de allí, las inconsistencias que pudiese haber en las argumentaciones son sólo responsabilidad nuestra. No creemos estar exentos de ellas, al contrario, hemos abierto diversas puertas sin estar siempre convencidos de lo que había detrás, pero sí seguros de que era necesario abrirlas.

Desde los primeros encuentros para definir el tono del escrito surgió la necesidad no sólo de hacer hincapié en las potencialidades o virtudes de la construcción colectiva del conocimiento, sino de situar y tensionar esas potencialidades o virtudes con otros aspectos. En líneas generales, quisimos resituar las discusiones sobre la temática, primero, en el marco de los debates sobre las desigualdades sociales. Ya nadie se espanta ante la afirmación de que el conocimiento es poder, y que la lucha por un conocimiento más democrático y plural, al tiempo que afecta las estructuras sedimentadas por la hegemonía, permite canalizar procesos de construcción de poder popular. En ese plano, creemos que el saber es un momento de la acción, lo que sabemos lo sabemos para la acción y la acción es generadora de saber. Son conocimientos que, como dijésemos al comienzo, están vinculadas con procesos continuos de aprendizaje. Al mismo tiempo, al reflexionar sobre la relación entre trabajo autogestionado y producción de conocimiento, pretendimos resaltar el proceso pedagógico emergente de esa relación, en tanto conocimientos socialmente productivos y vehiculizadores de nuevas formas de concebir tanto al trabajo como las relaciones inscriptas en él.

Ahora bien, esos procesos no siempre son armoniosos; si los aprendizajes problematizan lo dado, desnaturalizan lo hasta allí percibido como obvio, entonces puede haber momentos en que despierten resistencias. Esos momentos son también parte de nuestras prácticas, por eso la temporalidad y situacionalidad insisten en que volvamos a ellas. Los nuevos aprendizajes y conocimientos se imponen siempre con su diferencia, lo ya vivido y aprendido es el marco referencial a partir del cual los interpretamos, pero también ese marco referencial está permanentemente modificándose con las experiencias presentes. Por eso conocer implica rescatar, movilizar, poner en juego la historia situada de nuestro saber. Implica, desde el presente, resignificar la experiencia previa e instrumentarnos para dar respuesta a nuevas situaciones (de Quiroga, 1991: 13).

Estamos convencidos de que si las formas colectivas de construir conocimiento logran hacerse oír entonces podrán formar parte de los marcos de sentido en los cuales vivimos y pensamos. Y ese formar parte implicaría desplegar una imaginación epistemológica que amplíe los límites de nuestras capacidades de percibir y significar el mundo. Si la imaginación es la capacidad

de invención y creación social incesante de figuras y formas a partir de los cuales las sociedades y los grupos se instituyen, es decir, la producción de significaciones colectivas (Fernández, 2007: 40), nuestra apuesta es entender que la profundización de la imaginación epistemológica es inescindible de la búsqueda política por un orden social más justo. Por ello imaginación epistemológica e imaginación política son parte de un mismo camino, que respeta las diferencias pero denuncia las desigualdades, que instituye problemáticas colectivas como parte de las luchas por el poder y la definición de las urgencias en una sociedad.

**Bibliografía**

**AYUSO, M. L.** (2006). *Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP).* Educação Unisinos, 10(2), pp. 91-101.

**BARD WIGDOR, G. y RASFTOPOLO, A.** (2013). *En torno a los modos actuales de organización y participación política: el caso de La Tosco en el Movimiento Evita*. X Reunión de Antropología del MERCOSUR, Córdoba, 10 al 13 de Junio.

**BOURDIEU, P.** (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

**CALIENNI, M.; MARTÍN, A.M. y MOLEDDA, M.** (2009). *Sobre el trabajo social, la complejidad de los territorios de intervención y la interdisciplina*. Revista de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2(2), pp. 37-47.

**COLECTIVO SITUACIONES**. (2004). *Algo más sobre la Militancia de Investigación. Notas al pie*. En Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia (pp. 93-110). Madrid: Traficantes de Sueños.

**FERNÁNDEZ, A.M.** (2007). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.

**FISHER, M.C. y TIRIBA, L.** (2009). *Saberes del trabajo asociado*. En A. Cattani y otros (comp.) Diccionario de la otra economía, Buenos Aires: UNGS-CLACSO.

**GADOTTI, M.** (2009). *Economía solidaria como praxis pedagógica*. San Pablo: Instituto Paulo Freire.

**GRIMSON, A.** (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

**GUELMAN, A. (2010a).** *Visibilidad e invisibilidad del vínculo pedagógico-político en la relación educación-trabajo. Vinculaciones con los movimientos sociales en Argentina y perspectivas Latinoamericanas*. VII Encuentro Nacional y XIV Regional de Investigación Educativa. Gobierno del Estado de Hidalgo, Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, Unidades. Instituciones de Educación Superior y de Investigación Educativa del país. Pachuca, Hidalgo, México. 29 y 30 de septiembre y 1 de octubre de 2010.

_____ (2010b). *Educación y movimientos sociales en América Latina*. Facultad de Humanidades, Campus IV, Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxla Gutiérrez, Chiapas, México. 7 de mayo de 2010.

_____ (2012*). Formación para el trabajo en una empresa recuperada: Trabajo territorial y formación política*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 31, pp. 69-82.

**GUTIÉRREZ, F.** (1985). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.

**PAMPLIEGA DE QUIROGA, A**. (1991). *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

**PUIGGROS, A. y GAGLIANO, R**. (2004). *La fábrica* del *conocimiento*. *Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

**PUIGGROS, A**. (2005). *Hacia un sistema educativo nacional, de base federal y democrática*. En J.C. Tedesco (comp.) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

**RODRÍGUEZ L.M. et al.** (2001). *Educación y trabajo: estrategia para la reconstrucción de trama social y productiva en la Argentina. Políticas públicas educativas en el retorno a la institucionalidad democrática (1984-2006) en la provincia de Buenos Aires*. En Anuario 2011 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

**SANTOS**, **B.S**. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Ediciones Trilce.

**TEDESCO, J.C.** (2012). *El sentido de la educación: la construcción de sociedades más justas. En Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

**TENTI FANFANI, E.** (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

**TIRIBA**, **L**. (1999). *Economía popular y movimientos populares (y una vez más el trabajo como principio educativo).* Revista Contexto e Educação, 54.

_____ (2006). *Cultura do trabalho, produção associada e produção de saberes.* Revista Educação Unisinos, 10(2), pp. 116-122.

_____ (2007). *Pedagogía(s) de la producción asociada: ¿hacia dónde camina la economía popular?* En J.L. Coraggio (comp.) La economía social desde la periferia: contribuciones latinoamericanas. Buenos Aires: UNGS.

_____ (2011). *Educación popular y cultura del trabajo. Pedagogía-s de la calle y pedagogía-s de la producción asociada*. Decisio, saberes para la acción en educación de adultos, *29*, pp. 15-22.

**VERISSIMO VERONESE, M.** (2007). Articulación teórica entre subjetividad y actividad laboral. En Marília Veríssimo Veronese (comp) *Economía Solidaria y Subjetividad* (pp. 21-53). Buenos Aires: Altamira.

# KAIROS,
# revista de temas sociales

Nº 35/2015

## DOSSIER ESPECIAL

EL PAPEL DEL CONOCIMIENTO

DEBATE DE IDEAS

Y LUCHA POR DERECHOS

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo de 2015
DOSSIER ESPECIAL

# La democracia plebeya

***Constanza Moreira***[1]

La pasada semana tuvo lugar en Buenos Aires el Foro de "Emancipación e Igualdad" con participación de políticos y académicos de una veintena de países[2]. El encuentro concentró parte del "pensamiento rebelde" latinoamericano, y se oyeron allí convocatorias a la unidad de la región, a la disputa contrahegemónica contra el neoliberalismo, y a la profundización de la democracia participativa. Las amenazas contra Venezuela estuvieron presentes en casi todos los discursos, pero también las que se ciernen sobre el flamante segundo período de Dilma Rousseff. Hasta aquí, lo propio de un foro latinoamericano de izquierdas.

Sin embargo, en el evento llamaban la atención dos aspectos poco frecuentes en estos foros. El primero, era la presencia de Europa. De nuevas y de viejas izquierdas

[1] Dra. en Ciencia Política. Senadora por el Frente Amplio (Uruguay)

[2] El Foro Internacional "Emancipación e Igualdad" se realizó en Buenos Aires entre el 12 y el 14 de marzo de 2015, auspiciado por el Ministerio de Cultura de la Argentina. Puede accederse a las exposiciones en www.foros.cultura.gob.ar

europeas. La novedad era el Podemos de España, todavía una promesa, pero también Syriza, la esperanza de un gobierno por izquierda en la convulsionada Grecia, que llega para desnudar la incomprensión del "establishment" europeo sobre la importancia de apoyar a estos gobiernos que vinieron a relegitimar la política, antes de que ésta comience a morir de inanición, y de lugar a las derechas agazapadas, que vuelven a por lo suyo.

A la cita no faltaron Irlanda y Portugal. Estaba el Sinn Fein, partido republicano de Irlanda, quizá uno de los más viejos de ese país, y la vieja izquierda portuguesa, luchando por volver. La novedad también radicaba en que América Latina podía advertirle a Europa, luego de dos décadas de "reformas económicas", sobre la deriva inevitable de las políticas de austeridad y ajuste: aumento de la pobreza, la desigualdad y el desempleo, en el horizonte más próximo. Pérdida de soberanía, deslegitimación de la política, y desintegración social, como horizonte mediato.

Nuevas izquierdas europeas desafiando "el ajuste", con nuevas voces, buceando en la experiencia del "giro a la izquierda" latinoamericano para encontrar respuestas, iniciativas, proyectos. Toda la creatividad, el ingenio y la reformulación de los problemas de la izquierda, parecen centrarse ahora, en nuestro continente. Esta es una de las primeras novedades del Foro.

La segunda novedad, y que destacaba en el evento, era la fuerte presencia de mujeres. No eran sin duda más que los hombres (ellos siempre son más), pero fueron absolutamente descollantes. Piedad Córdoba, exsenadora colombiana, suspendida 32 años en sus derechos políticos (y no vimos a los medios de prensa uruguayos levantar sus protestas ante esta violación flagrante de los derechos políticos cuanto esto aconteció....), compareció en las primeras mesas, alertando sobre lo elemental: el proceso de paz en Colombia debe ser cuidado y protegido. La militarización (y paramilitarización) colombiana es un freno muy efectivo a los proyectos de una América Latina autónoma de Estados Unidos, unida políticamente y soberana económicamente. Mientras haya"excusas" para militarizar Colombia, la región nunca podrá vivir tranquila.

Dos mujeres comprometidas con la lucha armada, y hoy referentes políticas en sus países, marcaron una fuerte presencia en el evento (estamos más acostumbrados a "los comandantes" que a "las comandantas"). Martina Anderson, irlandesa, presa durante 30 años en las cárceles británicas por su compromiso con la Irlanda Republicana, y hoy eurodiputada. La segunda, Nidia Díaz, salvadoreña, fundadora del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional - FMLN, y diputada en la Asamblea Legislativa.

Pero quizá las jóvenes fueron quienes se llevaron las palmas: no sólo Camila

Vallejo, ya tan conocida, sino otras dos referentes, seguramente menos célebres por estas latitudes, pero con una oratoria capaz de cautivar el corazón del mundo. Gabriela Rivadeneira, Presidenta de la Asamblea General de Ecuador, puso sobre la mesa los nuevos temas de la izquierda: la búsqueda del "buen vivir" como alternativa civilizatoria, la reinvención de un nuevo vínculo con la naturaleza, y un modo de desarrollo solidario con las nuevas generaciones. Su oratoria fue tan brillante, tan lúcida, y tan encendida, que la aplaudió de pie un teatro repleto durante varios minutos.

Luego estuvo Gabriela Montaño, Presidenta del Senado de Bolivia, y amiga de las causas feministas. Nos recordó cómo hay que traducir el conflicto social en "cuestión política" y articular movimiento social e institucionalidad política, cómo cambiar las leyes y las constituciones puede ser revolucionario, como ser revolucionario es también ser feminista, y cómo cuando hay voluntad política se puede: la mitad de los legisladores bolivianos son mujeres. Pero nos recordó algo más importante, y que está en la cruz de los caminos de los procesos de izquierda en el continente: cómo construir una democracia plebeya. Cómo disputar las calles. Y cómo nuestros gobiernos nacen de la calle.

Las izquierdas hoy dialogan mejor con "lo popular", se dijo a lo largo y ancho del evento. Y sin vergüenza se señalaba: son "más populistas". Recordé a un viejo profesor brasileño, César Guimaraes, que protestando contras las lecturas de la academia norteamericana sobre el populismo como "irresponsabilidad fiscal", "demagogia movimientista", y algunos atributos más, señalaba: "populismo es cualquier política, gobierno o político que tenga algo que ver...con el pueblo". Así, la "democracia populista" se contraponía a la democracia "elitista". Como buen lector del marxismo, Guimaraes no dejaba de advertirnos que "las masas se comportan como masas cuando aún no se comportan como clases". El populismo, en la perspectiva de la izquierda brasileña, era el proceso de expansión primario, primitivo, pero indispensable, de la participación de las grandes masas en la política, que sería la antesala de otros cambios.

Álvaro García Linera, Vicepresidente de Bolivia, habló de "la democracia de la calle, de la asamblea, de la marcha, de la comunidad", y le llamó "la democracia plebeya". Parece haber una dualidad institucional entre la democracia representativa y la democracia "de la calle", dijo. Pero esta democracia del encuentro en la calle, en el sindicato, en la comunidad, en el barrio, es la que permite superar la institucionalidad fósil, envejecida, gastada, de los viejos sistemas de partidos.

Me pregunté si nuestra izquierda había nacido, como estas otras, de la calle. Y me dije que sí; que en nuestro origen también estuvo la calle, la marcha, las manifestaciones. Y que también antes de haber partidos y elecciones hubo calle, y huelgas, y sindicatos, y solidaridad. Hubo un "abajo nervioso", y luego organizado. Y un colectivo que se

reconoció a sí mismo no sólo en la estrategia política de la razón, sino también en la conmoción de las emociones y los afectos. Sí, nosotros también habíamos nacido de la política de la calle. Y fue esa calle la que nos dio el atisbo de la victoria posible, cuando los medios anunciaban derrota, aquel último acto del Frente Amplio antes del 26 de octubre de 2014, cuando los frenteamplistas se volcaron como un mar con sus banderas para decir sí, aún hay ilusión, aún hay esperanzas, y otro mundo es posible.

Hoy quiere reivindicar esa política plebeya en estos otros rostros, en estos otros cuerpos e identidades que levantan su voz en la nueva política de la izquierda latinoamericana. La democracia plebeya no puede ser posible si en su conducción no intervienen decidida y protagónicamente esa todavía "periferia" de la política que son las mujeres. La democracia plebeya no puede ser posible si en su liderazgo falta la energía, entusiasmo e irreverencia de los jóvenes. La democracia plebeya necesita a estos jóvenes y a estas mujeres sin miedo. Aventurados a construir lo que aún no es: nuevas palabras, nuevos sentidos. Como esa palabra "podemos" que es colectiva por definición, para desterrar la idea de que uno solito si quiere puede, y mejor si es solito porque no tendrá que compartir entonces su éxito con nadie. Es "podemos", y no "el que quiere puede". El "podemos" es la definición colectiva y fundacional de esta democracia plebeya que reclama sus liderazgos plebeyos, su gramática plebeya, y su corazón sentimental y emocionado, como sólo lo puede ser el corazón del pueblo.

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo de 2015
DOSSIER ESPECIAL

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo de 2015
DOSSIER ESPECIAL

# *Latinoamérica en el siglo XXI: Aciertos, desaciertos y utopías de una ciencia social comprometida*

Alicia Naveda[1]

*"Ciencia, sin conciencia, no es más que ruina del alma"*
*("Gargantúa y Pantagruel" Ravelais)*

## *Introducción*

En Latinoamérica, en la segunda década del siglo XXI podemos afirmar que las ciencias sociales tienen una gran deuda con nuestras sociedades. Los límites del tipo de desarrollo impulsado se observan en los millones de latinoamericanos/as que aún se encuentran en situaciones de pobreza y profunda desigualdad. Señalamos entonces, que el mundo de hoy requiere más que nunca del aporte de las ciencias sociales… ¿pero de qué mundo hablamos y de qué ciencia social?

Desde finales del siglo XX específicamente desde el Informe Gulbenkian - que realizaron prestigiosos académicos liderados por Immanuel Wallerstein (1998) - se señala que las ciencias sociales están atravesando una crisis epistemológica de importantes proporciones, que implica cuestionar no sólo la validez de los conocimientos, o los métodos utilizados sino y fundamentalmente, la aplicación de los mismos. Ello remite a las categorías teóricas utilizadas para conocer el mundo y sus posibilidades/limitaciones en términos de orientación efectiva de acciones políticas.

Preguntas tales como: ¿quién conoce?; ¿desde dónde conoce?; ¿para qué conoce?; ¿para quién/es conoce?; tienen múltiples respuestas y muchas veces, subyacen axiomáticamente a los procesos de investigación, sin ser puestas en discusión. Tales respuestas superan ampliamente las posibilidades de generar consensos en torno al conocimiento científico de lo social respecto de las categorías teóricas, las metodologías y los criterios de validación.

El propósito de este artículo es contribuir al debate y reflexión acerca del quehacer de las Ciencias Sociales, específicamente sobre las categorías teóricas utilizadas y su vinculación con las formas de explicar los procesos socio-históricos latinoamericanos a comienzos de

[1] Dra. en Ciencias Sociales. Directora Instituto de Investigaciones Socioeconómicas. Facultad de Ciencias Sociales (UNSJ) Email: anaveda@unsj-cuim.edu.ar

milenio. La importancia de esas explicaciones se funda en el hecho que ellas justifican, definen, orientan decisiones políticas y económicas; en otras palabras según las categorías teóricas, las metodologías y los criterios de validación que utilizamos, es el mundo que describimos y explicamos.

El objeto de estudio de las ciencias sociales es una abstracción, estudiamos lo que pensamos acerca de lo que sucede, de ahí la relevancia de las categorías teóricas con las que definimos el mundo porque ellas son las herramientas ordenadoras del conocimiento. La tematización sobre las categorías teóricas que utilizamos se vuelve vital, toda vez que ellas son herramientas que ordenan no sólo el qué (conocimiento) sino el para qué, la aplicación de los conocimientos (conservación/transformación). En esta dirección se espera aportar al debate sobre los enfoques epistemológicos actuales, planteando la necesidad de desarrollar las llamadas "epistemologías del sur" (de Souza Santos, 2007)

Los principales problemas sociales que vive la región requieren de un tratamiento analítico serio y comprometido éticamente, que conduzca a la necesaria transformación, consolidando logros alcanzados y ampliando derechos, en la búsqueda de alternativas de acción que involucren el compromiso de la ciencia con los que menos tienen. Las actuales condiciones de existencia en el mundo implican: creciente pauperización de la mayor parte de la humanidad, concentración de la riqueza en pocas manos, deterioro ambiental, pérdida de recursos naturales, guerras. La unipolaridad que concentra el poder en el centro dominador impone a la periferia condiciones de vida a través de diversas formas, pero todas ocultas tras la fetichización del capitalismo.

> *"Fetiche viene del portugués (de raíz latina facere hacer; es lo hecho, de donde deriva igualmente hechizo) y significa lo hecho por la mano de los hombres pero que pretende aparecer como divino, absoluto, digno de culto; fascinante, tremendo, ante lo que se tiembla de espanto, terror, admiración. y bien, todo sistema tiende a fetichizarse, totalizarse, absolutizarse." (Dussel, 1996:119)*

La fetichización del capitalismo y su naturalización tienen en el conocimiento científico uno de sus mejores ropajes. Este conocimiento brinda explicaciones racionales sobre la existencia, amparadas en el estatuto de verdad epocal (Foucault, 1994). En ese ámbito, el conocimiento respaldado por la adjetivación "científico" ostenta el lugar de la cúspide en la pirámide de la verdad.

Todo conocimiento, incluso el científico es un producto histórico, y por tanto, está atravesado por la multiplicidad de intereses que constituyen una formación socio-histórica. Dicha multiplicidad no refiere a diversos intereses establecidos en un mismo nivel, a numerosos focos horizontales y en diálogo, sino a los antagónicos intereses que en el capitalismo se plasman con una clara asimetría y unipolaridad.

El desarrollo del conocimiento está jalado por los intereses del capital y de su clase dominante y hegemónica. El centro de poder mundial siempre ha ostentado un gran conocimiento sobre los dominados y esto ha impactado en el desarrollo de las ciencias. De ahí el eurocentrismo que se reproduce con escasa criticidad en la Academia latinoamericana.

Las ciencias hegemónicas de la globalización se transformaron en tecnociencias, tecnologías y tecnocracias orientadas por las necesidades de la acumulación, es decir por las grandes corporaciones que rigen dicho proceso. Las tecnociencias de la comunicación por ejemplo, son tecnologías que garantizan la dominación y la eliminación de impedimentos para la acumulación a partir de su rol en la generación de un sentido común hegemónico.

Así como el conocimiento tecnológico está encaminado claramente a incrementar el consumo, el conocimiento social – económico - cultural - político de nuestras sociedades se orienta hacia la dominación y colonización. Esta cooptación ideológica se reproduce y fortalece en los ritos académicos, en las acreditaciones educativas y en el accionar cotidiano de muchos intelectuales vernáculos.

De todos modos, sería demasiado ingenuo considerar el origen territorial de las producciones científicas para situarlas como producciones de ciencia hegemónica o liberadora. Pero podríamos decir que la generación de conocimiento que se fundamente, que surja desde la perspectiva de las clases dominadas y junto a ellas, que involucre teorías como andariveles flexibles no dogmatizados, que invite a reflexionar continuamente sobre la marcha del acontecer social y a no aceptarlo como inexorable, podría ser considerada ciencia liberadora. Y probablemente, los caminos que se iluminaran desde esa ciencia contribuirían a la construcción un orden social más justo y humanizado.

No toda producción europea es europeizante, así como no toda producción latinoamericana es latinoamericanista. A veces estas cuestiones nos conducen a callejones sin salida y a la reificación de determinado pensamiento.

En este artículo intentaremos lo opuesto: eliminar todo dogmatismo a partir de observar continuamente las consecuencias reales de las lecturas científicas sobre la sociedad y puntualmente sobre los sectores desfavorecidos. Para ello estructuraremos este artículo en tres ejes: 1-Latinoamérica en el Mundo del siglo XXI; 2- ¿Para qué la ciencia social? Desafíos epistemológicos de las ciencias sociales; 3- Algunos retos históricos.

### *Latinoamérica en el Mundo del siglo XXI*

Las sociedades latinoamericanas atraviesan a comienzos de este milenio procesos de crecimiento económicos vertiginosos que son acompañados de lentas y/o pequeñas modificaciones en las estructuras sociales con aumento de la conflictividad social. No son

pocos los que consideran que la recuperación del crecimiento económico que caracterizó a la primera década del siglo XXI ha impactado favorablemente sobre las poblaciones latinoamericanas, muchos de ellos cayendo en excesos de optimismo.

Sin embargo, el crecimiento de las economías latinoamericanas está íntimamente vinculado a la situación de la economía mundial y es completamente vulnerable a los cambios que en ella se producen.[2] Este crecimiento debe ser analizado con suma precaución dada la importancia de los factores exógenos que lo han hecho posible, señala Eric Toussaint[3].

Estos factores son: a- el reembolso de la deuda pública sostenible debido fundamentalmente a un tipo de interés muy bajo en los países centrales (alrededor del 0% en Japón desde hace unos 20 años; 0,25% en Estados Unidos desde 2008; 1,25 % en la eurozona desde 2009, etc.) lo que pone en circulación enormes cantidades de moneda; b-el alza sostenida de los precios internacionales de materias primas desde 2003, que mejora las posibilidades de los países exportadores de generar divisas fuertes; y c- un enorme volumen de liquidez que posibilita a capitales del norte fluir hacia el sur del globo. La continuidad de ese crecimiento depende en gran medida, de las políticas aplicadas en los países más industrializados y en China. (Toussaint, 2011)

Luego de casi tres décadas de políticas neoliberales, varios países de la región se declararon contrarios a la globalización neoliberal con más o menos convicción; sin embargo, se mantuvieron las condiciones favorables al capital transnacional y a las Inversiones extranjeras Directas (IED) lo que impacta fuertemente en las estructuras productivas nacionales.

Según un estudio realizado por López Toache (2014) en base a información obtenida de la Organización de Naciones Unidas para el Comercio y Desarrollo (UNCTAD) desde la década de 1980 los flujos de IED hacia América Latina han ido creciendo, siendo la década del ´90 la de mayor importancia, pero entre 2010 y 2012 se observa un flujo promedio más alto que en todos los períodos anteriores[4].

El aumento de la gravitación de las empresas transnacionales (ETN) lleva consigo el incremento de la concentración y centralización de la riqueza, que impacta negativamente en los países periféricos. A esto se agrega que la mayor parte de las actividades de estos grupos concentrados se centran en áreas de recursos naturales y de manufactura de tecnología baja y media-baja. (CEPAL, 2009 en López Toache, 2014)

---

[22] Para una correcta caracterización de esta fase de acumulación y sus tendencias, ver Chesnais, Francois 2014.; Toussaint, Eric 2011, López Toache, Vanina 2014, op. cit.

[3] Economista belga presidente de la Comisión por la Anulación de la Deuda del Tercer Mundo (CADTM)

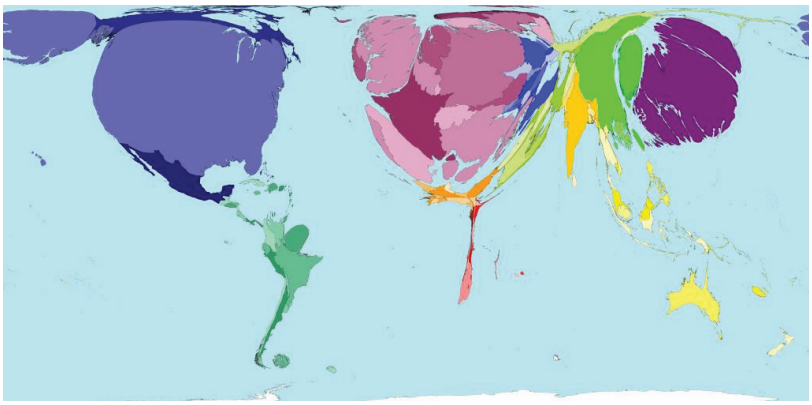
[4] Cabe resaltar que el estudio citado culmina en 2012, por lo que la tendencia en la década que estamos viviendo es hacia el aumento de las IED.

En suma, el patrón de crecimiento está basado en condiciones internacionales favorables, en la posibilidad de extraer riquezas naturales a costos bajos y en las facilidades legales que ofrecen los gobiernos de países periféricos a las empresas transnacionales para la explotación de los recursos y repatriación de las divisas. Este modelo de crecimiento ha tenido bajo impacto en la disminución de las desigualdades sociales y ha generado alta vulnerabilidad a los vaivenes de la economía mundial.

Sin negar la mejora de algunos indicadores socioeconómicos, lejos estamos de una condición que implique la superación de fragmentaciones sociales estructurales y que beneficie a las mayorías. Las desigualdades en términos de ingresos continúan siendo la principal característica de nuestras sociedades y nos mantienen en el triste privilegio de ser el continente más desigual del planeta.

Según el Informe sobre Desarrollo Humano (PNUD: 2013a) la desigualdad por ingresos sigue creciendo tanto en países centrales como en la periferia. En 2007 el 1% más rico de la población mundial percibía lo mismo que el 56% (PNUD, 2013a:59). El informe señala que América Latina es el continente más desigual del mundo y que, basado en las evidencias, el crecimiento sostenido no ha mejorado la desigualdad social. En los casos de China e India el enorme crecimiento económico ha generado incremento en la desigualdad por ingresos. (PNUD, 2013b:62). Así se vería el mundo si estuviera la geografía modificada por la concentración de la riqueza:

Gráfico: Distribución de la riqueza global



Fuente: http://www.laotraagenda.com/2006/12/el-mapa-del-mundo.html

Poco puede agregarse a la elocuencia de la imagen, la situación del sur del mundo requiere de intervenciones urgentes que enfrenten tal desequilibrio. A la información cuantitativa sobre distribución de riqueza, podemos agregar algunos datos cualitativos relevados por la corporación Latinobarómetro (2013). Esta es una organización no gubernamental que realiza mediciones cualitativas que pretenden –entre otros objetivos- dar una imagen acerca de cómo se ven a sí mismos, los latinoamericanos (fuente: www.latinobarómetro.org). En el Informe 2013 se señala que, según la impresión subjetiva del ingreso, al 44% de los hogares de la región no les alcanza el ingreso y tienen grandes dificultades económicas; de éste grupo 35% dicen que no alcanza para adquirir alimentos todo el mes.

En el otro extremo, sólo el 9% declara que puede ahorrar. Este porcentaje se mantiene desde 1995 (año en que Latinobarómetro comienza a hacer mediciones) lo que implicaría que a pesar del crecimiento económico de la región, el ingreso de los hogares no aumentó lo suficiente para mejorar la situación de los mejor ubicados en la estructura, ni su proyección hacia el futuro.

Deseamos resaltar el hecho que, las caracterizaciones que se hacen de la situación latinoamericana son muy diferentes según las categorías teóricas utilizadas. Las visiones hegemónicas varían en un continum entre liberales / neoliberales y keynesianas / neokeynesianas; muchas veces presentándose como opuestas, dicotomizando falazmente el escenario ya que ambas representan los intereses de las clases poderosas y sus diversas maneras de presentar la dirección de la sociedad, según sean los requerimientos de capital.

Una alternativa a esas miradas dominantes se nutre en el materialismo dialéctico y en la economía crítica, señalando la insostenibilidad de algunos de los axiomas de la mirada hegemónica, como el crecimiento sin límites y la preeminencia del mercado. Desde esta corriente se rechaza todo tipo de dogmatismo y se intenta reflexionar sobre la construcción de conocimiento liberador de la opresión del capital, que está llevando hasta límites insostenibles a las principales contradicciones del capitalismo: capital /trabajo y capital /ambiente.

**¿Para qué la ciencia social? Desafíos epistemológicos**

Frente a estas situaciones las ciencias sociales no tienen una respuesta única. Podemos distinguir dos amplias corrientes, por un lado las vertientes hegemónicas prevalecientes que se presentan a sí mismas como portadoras de verdades científicas, neutras, cuyas mediciones irrefutables justifican la cosmovisión liberal: universal, a-histórica, individualista; y por otro, la corriente crítica que cuestiona el parcelamiento burocrático de saberes, el colonialismo intelectual, el sonambulismo académico, la censura metodológica, la especialización del especialista especializado, la reproducción de la mirada hegemónica, la

pérdida de una perspectiva totalizadora del mundo (Lander, 2006). Como afirma Lander (2006) en ciencias podemos denunciar la insostenibilidad del capitalismo salvaje, al tiempo que legitimamos académicamente los saberes que subyacen al sostenimiento de este orden.

Pero es una tarea muy difícil poner en discusión esos saberes y develar sus fundamentos filosófico-ideológicos. En su surgimiento, la Sociología de Augusto Comte (1995) pretendía contribuir al logro del "orden perdido", frente a la crisis social evidente generada a partir de la Revolución Francesa. Es decir, el conocimiento científico de lo social pretendía encontrar las leyes del funcionamiento social para restablecer un orden que posibilitara el progreso, en el seno de lo que Wallerstein llama, el paradigma newtoniano-cartesiano.

> "*El componente "newtoniano" aportaba una idea fundamental para la labor científica: el supuesto, por largo tiempo evidente e indiscutido, de que entre el pasado y el futuro existía una absoluta simetría. De este modo se podían establecer certezas imprescindibles para las nacientes ciencias de la naturaleza puesto que todo el universo de la creación parecía suspendido en un eterno e imperturbable presente, a la espera del científico que llegase a develar sus secretos. La visión "cartesiana", por su parte, complementaba y reforzaba lo anterior al postular un dualismo insalvable entre el hombre y la naturaleza, entre la materia y el espíritu, entre el mundo físico y el espiritual. Dentro del perímetro definido por estas dos coordenadas habrían de constituirse, siglos más tarde, las ciencias sociales* (Wallerstein, 1996, en Boron, 2000: 2)."

Si bien las ciencias sociales se han caracterizado por la supervivencia simultánea de diferentes paradigmas -en el sentido en que Khun (1994) define paradigma- esto ha implicado la existencia de modelos metodológicos diversos y ha pervivido en ellas hasta hoy, la tensión epistemológica relativa a la validez de los métodos utilizados.

Aunque, como señala Marcello Pera (1991) la discusión sobre la validación metodológica se extiende a todas las ciencias. Para este autor, los pilares de la ciencia están sufriendo algunos temblores; especialmente el supuesto que el conocimiento científico se basa en la existencia de una serie de datos ciertos[5]; no obstante, el pilar correspondiente al método continúa resistiendo, sobre todo la componente metodológica correspondiente a la demostración. Según este autor, en este punto no hay diferencia sustancial, desde Descartes, Leibniz, Bacon, Newton hasta Popper o Lakatos, cuyas posiciones sintetiza en tres tesis: a. la existencia de un método universal y preciso que distingue a la ciencia de otras actividades intelectuales; b. la aplicación rigurosa del método garantiza el cumplimiento del objeto de la ciencia (verdad de los descubrimientos); c. si no hubiese un método científico, la ciencia no sería una empresa cognitiva racional (Pera, 1991:6)

La necesidad de aplicar el método científico en ciencias sociales condujo a Durkheim (1895) a detallar las reglas a seguir, generando fundamentos para el positivismo sociológico.

[5] Para ver los argumentos del autor, se recomienda Marcello Pera 1991 Scienza e retorica, Alterza, Bari

En otra dirección, Weber (1977) propone la hermenéutica, inaugurando la sociología comprensiva, aunque respetando y compartiendo con el positivismo: a. la importancia de la objetividad metodológica; b. la distancia entre sujeto y objeto de conocimiento; c. la necesidad de explicación y d. la búsqueda de leyes del funcionamiento social. Ambos comparten la matriz epistemológica básica correspondiente al paradigma newtoniano –cartesiano.

A principios de milenio y no obstante el desarrollo del conocimiento social desde el positivismo (Comte, Durkheim); el empirismo lógico (Popper); la hermenéutica (Weber); los programas de investigación (Lakatos); las ciencias sociales enfrentan, nuevos desafíos en medio de una crisis epistemológica.

Según Wallerstein habrían tres problemas teórico –metodológicos centrales, alrededor de los cuales deberíamos construir consensos para la producción de conocimientos científicos de lo social: el primero se refiere a la relación entre el investigador y la investigación; el segundo a cómo reinsertar el tiempo y el espacio como variables constitutivas de los análisis y no como invariantes del proceso de investigación; y el tercero a cómo superar las barreras y divisiones erigidas desde el siglo XIX entre los diferentes aspectos de los fenómenos sociales, entre lo político, lo económico y lo social. (Wallerstein, 1998).

Respecto del primero, la relación entre el investigador y la investigación (relación que no se aborda como Relación Sujeto-Objeto) ha sido eje de grandes controversias. En la búsqueda de liberar el conocimiento de interpretaciones arbitrarias y antojadizas, la pretensión de objetividad y neutralidad del conocimiento (propias del positivismo) se ha convertido más en un obstáculo que en un camino para avanzar en la calidad y el valor de verdad de los conocimientos desarrollados.

Como un hito en este problema, Wallerstein señala la postura de Weber, quien proponía a los científicos sociales, un "desencantamiento" del mundo, que

> "(…) *representaba la búsqueda de un conocimiento objetivo no limitado por ninguna sabiduría o ideología revelada y/o aceptada. En las ciencias sociales representaba la demanda de que la historia no se reescribiera en nombre de las estructuras de poder existentes*." (Wallerstein, 1998: 3).

Otro hito estaría dado por autores como Prigogine y Stengers (*en la Nouvelle Alliance, citados por Wallerstein*) que proponen, un "re encantamiento" del mundo, señalando que:

> "(…) *no es un llamado a la mistificación. Es un llamado a derribar las barreras artificiales entre los seres humanos y la naturaleza, a reconocer que ambas forman parte de un universo único enmarcado por la flecha del tiempo. El reencantamiento del mundo se propone liberar aún más el pensamiento humano*." (Wallerstein, 1998:3).

Este reposicionamiento significa abandonar las pretensiones de un científico neutro y objetivo, que desde su *superioridad* conoce al mundo y lo domina, para reconocer al científico *en situación*, como sujeto histórico y social, como parte de la naturaleza, sustrato de la vida

misma. Encontrar los caminos para transitar este reencatamiento, es una ardua tarea que los autores del Informe Gulbenkian[6], dejan a los científicos sociales.

El segundo problema se refiere a cómo reinsertar el tiempo y el espacio como variables constitutivas de los análisis y no como invariantes del proceso de investigación. Aquí el autor señala que tiempo y espacio son construcciones humanas e históricas que deberíamos considerar en esa dimensión, cuestionándolas o volviendo la atención sobre ellas, y no utilizándolas como dadas. Obviamente, esta consideración complejizaría los análisis que sitúan al objeto en medio de un contexto, y que deja como invariantes a variables que podrían tener un peso relevante al momento explicativo. Un ejemplo de ello es el principio de *ceteris paribus* que deja ciertas variables inmóviles para que funcione el modelo.

El tercer problema a enfrentar se refiere a la necesidad de superar las barreras y divisiones erigidas desde el siglo XIX entre los diferentes aspectos de los fenómenos sociales, entre lo político, lo económico y lo social. Aunque en la práctica estos límites suelen ser ignorados, sobre todo cuando se pretende encontrar explicaciones plausibles, es necesario tener conciencia de la importancia de "abrir" las ciencias sociales. Según Boron, estas limitaciones nacen con el positivismo y deben ser superadas.

> "*El empirismo positivista, con sus artificiales e increíbles líneas divisorias entre estado, sociedad y economía; y entre pasado y presente, y con su arbitraria fragmentación del objeto de estudio, ha entrado en una crisis terminal. En el terreno de la filosofía esta crítica comenzó a penetrar en los debates epistemológicos de las ciencias sociales latinoamericanas a partir de finales de los años sesenta, gracias a la obra del filósofo checo Karel Kosik y del español radicado en México, Adolfo Sánchez Vázquez*" (Kosik, 1967; Sánchez Vázquez, 1971 en Boron, 2000:6)

Sintetizando los tres problemas planteados, el investigador no puede ser *neutro*, el tiempo y el espacio son constitutivos de los problemas sociales, y las barreras entre estas ciencias son artificiales. Entonces una propuesta de superación es según Wallerstein, profundizar la interacción entre científicos de todas las latitudes, razas, sexo e idiomas, para la construcción de conocimiento. Obviamente el logro de esta interacción es otro obstáculo a superar. Sin embargo se vuelve imprescindible el intento si consideramos, siguiendo la epistemología No fundacionalista (Barbara Touchanska, 1999) que no hay posibilidad de conocimiento fuera de las relaciones sociales; ya que ontológicamente, el conocimiento se estructura en interrelación y participación, incluso entre entidades humanas y no humanas.

[6] Este informe fue el resultado del trabajo de un prestigioso grupo de científicos reunidos para reflexionar sobre la situación y crisis de las Ciencias Sociales (desde el siglo XVIII hasta hoy), "seis pertenecían al campo de las ciencias sociales; otros dos procedían de lo que con una terminología un tanto obsoleta, según lo prueba el propio *Informe*, podrían denominarse como "ciencias duras", mientras que los dos restantes provenían de las humanidades. La dirección intelectual del proyecto recayó sobre Immanuel Wallerstein" (Borón, 2000)

Los desafíos que ofrece el Informe Gulbenkian parecen situarse muy lejos de las discusiones filosóficas enmarcadas en el giro naturalista (Giere, 1999; Kitcher, 1992, citados por Zamora Bonilla, 2000) según el cual la filosofía de la ciencia afirma su vocación transdiciplinar y el compromiso con el estudio empírico de la ciencia (Ambroggi, 1999). Desde la visión naturalista, se estudia la ciencia como *paradigma de empresa cognitiva*, en cuyo centro se ubican los científicos como agentes cognitivos y los modelos científicos como un tipo especial de representación.

Si bien, el naturalismo surge como una reacción al empirismo lógico y al positivismo, su propuesta no niega fundamentos básicos de aquellos, por el contrario, desde nuestra perspectiva, los afirma. Estos fundamentos se refieren a la importancia del conocimiento objetivo de la realidad, aunque, según los naturalistas, una objetividad a medida de científicos de carne y hueso, identificando "*estrategias que permitan alcanzar dicha objetividad de forma relativamente satisfactoria*" (Zamora Bonilla, 2000:180). Otro fundamento presente en esta propuesta es el individualismo metodológico, es decir, la perspectiva del científico como sujeto/individuo que desarrolla/descubre conocimiento, aunque para los naturalistas, condicionado por un "contexto social". Para Giere, el naturalismo:

> "(…) *no niega que puede haber intereses y otros factores sociales que pueden ser importantes para estudiar la ciencia, lo que debe negar es que éstos hagan todo el trabajo explicativo de la ciencia*" (en Ambrogi, 2000:19)

Los desafíos epistemológicos de las ciencias sociales nacen justamente como una necesidad de cuestionar el papel del conocimiento científico en el mundo en que vivimos, y no me refiero a las aplicaciones tecnológicas del conocimiento, sino al compromiso histórico de quienes pretendemos generar un conocimiento real y transformador, que contribuya a construir un mundo más justo. No se trata de desarrollar conocimiento objetivo, puro, neutro (detrás de cuya neutralidad se esconde una defensa inclaudicable al orden histórico social vigente) sino un conocimiento útil y comprometido con los que menos tienen.

De ahí la importancia de tener claridad sobre las categorías teóricas que utilizamos y construimos. Está claro que no todos utilizamos las mismas herramientas: La definición del mundo que se hace desde el foro económico de Davos o desde el Banco Mundial no es la misma que podría hacerse desde el Foro social mundial o desde otras miradas latinoamericanas, africanas o asiáticas.

Valga como ejemplo: Los señores de Davos declaran que su mayor preocupación es el crecimiento de las desigualdades sociales (De Souza, 2007). Pero esto es así porque las desigualdades crean un problema de *governance*, concepto que encierra la trampa de quienes pretenden mantener el statu quo y que por otra parte, suele inundar los escritos de las ciencias sociales. Las preocupaciones de los poderosos suelen ser problemas de investigación: gobernabilidad, debilidad del Estado, terrorismo, etc. Para Davos, las desigualdades y la

pobreza no importan en sí mismas, sino por la peligrosidad que engendran para el sostenimiento del orden.

Esta mirada del mundo predomina en las ciencias sociales, mucho más que otras formas de describir y explicar el mundo vinculadas a movimientos sociales, campesinos, ciudadanos de a pie a quienes les preocupan las desigualdades y la pobreza por sus efectos inmediatos en sus vidas cotidianas: desempleo, precarización laboral, deterioro ambiental, pérdida de valores culturales históricos, etc. Y esta perspectiva merece un lugar prioritario en el seno de las ciencias sociales.

¿Qué sucedería si el siglo XXI sacara a la ciencia de los claustros académicos, y la llevarla a convivir con los millones de personas, para quienes la ciencia no es más que una película de ficción, ajena y que resuelve poco en sus realidades cotidianas?

Como señala de Souza Santos:

> "(…) desde la conquista y el colonialismo moderno hay una forma de injusticia que funda y contamina *todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna. No es que la ciencia moderna sea en principio errónea. Lo que es errado, o criticado por las Epistemologías del Sur, es este reclamo de exclusividad de rigor*." (De Souza, 2007:16)

Por ello considero interesante el aporte que hace a este debate la propuesta de desarrollar las llamadas epistemologías del sur:

> *(…) las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado.(…) En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial.(De Souza, 2007: 16)*

Para Sousa Santos (2007) los nuevos movimientos sociales y las diversas formas de resistencia abren nuevas cuestiones epistemológicas, ligadas a la necesidad de "descolonizar" el pensamiento aunque, afirma: "no necesitamos tanto alternativas cuanto una forma *alternativa de pensar las alternativas*". La cuestión está abierta.

### *Algunos retos históricos*

La situación política de los países en Latinoamérica presenta una importante gama de matices, no es el mismo proyecto de Bolivia, Venezuela o Ecuador, que el de Argentina, Brasil, Uruguay o Chile, por mencionar sólo algunos. Sin embargo, la región tiene muchos problemas

comunes y ha sido ámbito de aplicación de recetas generadas en los países más ricos, durante décadas.

Valgan como ejemplo las políticas neoliberales de finales del siglo XX, así como las medidas post Consenso de Washington que propician organismos como CEPAL, Banco Mundial, BID, entre otros. El último informe Anual de CEPAL (2015) sobre la situación económica de Latinoamérica está elaborado en cooperación por: la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de Naciones Unidas (CEPAL); el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF); y el Centro de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Esto significa que el diagnóstico, la explicación histórica y las políticas públicas recomendadas para América Latina nacen en el seno de organizaciones dirigidas por los países más ricos del planeta.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 34 países miembros entre los que se encuentran los más ricos y poderosos del planeta (del Grupo de los 8). Fue fundada en 1961 para promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.

> *"La OCDE ofrece un foro donde los gobiernos puedan trabajar conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes. Trabajamos para entender que es lo que conduce al cambio económico, social y ambiental. Medimos la productividad y los flujos globales del comercio e inversión. Analizamos y comparamos datos para realizar pronósticos de tendencias. Fijamos estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas." (fuente: http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/)*

Huelga decir que esta organización ha tenido gran participación en la definición de políticas, acuerdos, tratados que han coadyuvado a la situación en que se encuentra el mundo hoy. Sin embargo, se declaran preocupadísimos por encontrar soluciones que amparadas en el conocimiento experto permitan superar estas problemáticas.

La otra entidad participante, el CAF (Corporación Andina de Fomento) es una entidad mixta conformada por 19 países - 17 de América Latina y el Caribe, España y Portugal- y 14 bancos privados de la región. En marzo de 2015 se establece el convenio constitutivo[7].

Esta entidad financiera declara ser altamente competitiva, orientada al cliente, y sensible a las necesidades sociales. Para ello promueve un modelo de desarrollo sostenible, mediante operaciones de crédito, recursos no reembolsables y apoyo en la estructuración técnica y financiera de proyectos de los sectores público y privado de América Latina.

[7] Ver: http://www.caf.com/media/125601/caf-convenio-constitutivo-10032015.pdf

Para el cumplimiento de sus objetivos cuentan con un importante programa de investigación y difusión del conocimiento en temas de desarrollo y de políticas públicas.

Los resultados de estas investigaciones conforman el marco de referencia para la acción institucional que apunta a: "*un crecimiento alto, sostenido, sostenible y de calidad en América Latina*." (fuente: http://www.caf.com/es/sobre-caf/que-hacemos/)

Lo relevante de las categorías teóricas utilizadas es su pesada materialidad sobre los hechos. El conocimiento generado en los centros de poder económico a través de sus programas de investigación, nos dice que hay que lograr un crecimiento económico alto y sostenible en el tiempo. Esta verdad sustentada por la teoría económica liberal representa una visión del mundo coherente con los intereses del capital y sus clases dominantes.

Estas categorías (recubiertas del gen de la neutralidad científica) organizan y limitan el horizonte del conocimiento tanto como de las prácticas que inspiran. Su vital relevancia radica en la legitimidad del conocimiento científico para decir con alto grado de verdad cómo es el mundo en qué vivimos y hacia donde debemos ir. Por esto es que quienes organizan y definen políticas públicas apelen a analistas, científicos sociales para fundamentar sus acciones u omisiones.

En un trabajo de Susana Murillo (2008) se señala al Banco Mundial como uno de los principales generadores de conocimiento acerca del mundo "pobre", dada su alta responsabilidad en financiar políticas, planes, programas que explícitamente declaran su pretensión de mejorar la situación de esos países. Obviamente este rol de analista poderoso le garantiza un lugar privilegiado en cuanto a la generación de conocimiento. El BM

> "(…) *se ha constituido en referencia indispensable en la teoría económica, la social y los estudios sobre el desarrollo. Todo este proceso alimenta, a su vez, construcciones mediáticas de fuerte impacto en el sentido común*." (Murillo, 2008:104)
> "*El BM, desde 1996, se autodenomina "Banco del Conocimiento", en un esfuerzo declarado por incorporar una nueva visión que "estimule la revolución del conocimiento" en los países en desarrollo y actúe como un catalizador global para crear, compartir y aplicar la información necesaria a fin de lograr "la reducción de la pobreza y el desarrollo económico*" (BM, 1999, en Murillo 2008:104).

Pero esa construcción de significados no es unidireccional, sino que se retroalimenta con el conocimiento generado en los países pobres, impregnado de colonialismo y eurocentrismo. Desde 1978 el BM elabora informes sobre desarrollo mundial, actualizando continuamente sus bases de información y entregando a los países las explicaciones acerca de su propia situación. Señala Murillo que lo novedoso es el acercamiento a los llamados países en desarrollo a través de múltiples formas (foros, encuentros, estudios de posgrado, rendiciones de cuentas, etc.) para adquirir conocimiento profundo no sólo cuantitativo sino y sobre todo, cualitativo de estas poblaciones. En su argumentación, es sumamente importante

caracterizar correctamente a la pobreza, ya que puede convertirse en una limitante del desarrollo de los mercados.

La pobreza se constituye entonces, en una gran justificación de intervención sobre los países que muestran elevados índices; y ello se defiende ampliamente[8]. Se produce una mutación conceptual que acompaña las transformaciones estructurales generadas por la globalización neoliberal y que sitúa a la pobreza en el foco de políticas relativamente homogéneas para los países periféricos.

Pero no sólo la pobreza, el crecimiento económico y la sustentabilidad preocupan a estos organismos internacionales, sino que ponen el acento en el rol que le cabe cumplir a los gobiernos regionales. Señalan Murillo y Seoane (2013) que durante el neoliberalismo se propiciaba un Estado eficaz, mientras que después de 2002 y de la conflictividad social generada por las políticas aplicadas, se propone un Estado fuerte, poderoso, capaz de liderar el crecimiento económico al tiempo que logre contener la creciente conflictividad social.

Conflictividad que, en muchos casos, representa la resistencia de nuestros pueblos ante el avance de las fuerzas del capital cuya lógica implacable padecemos desde hace ya más de 5 siglos. Muchos son los retos que debieran enfrentar las ciencias sociales latinoamericanas para abandonar el colonialismo en todas sus expresiones y proponer un conocimiento liberador que garantice el buen vivir de nuestros pueblos.

***Reflexiones Finales***

El mundo en que vivimos desafía a las ciencias sociales con cuestionamientos semejantes a los que enfrentó la naciente sociología comteana luego de la revolución francesa, es decir, la sociedad espera alguna respuesta de la ciencia. Pero, ¿qué respuesta? Sin duda no sería la del positivismo, que como apunta Boron:

> *"las palabras de Auguste Comte son de una claridad tal que ahorran todo esfuerzo interpretativo: ´el positivismo tiende poderosamente, por su índole, a consolidar el orden público con el desarrollo de una sabia resignación" (1908, T. IV: 100 en Boron, 2000: 6).*

Sin duda que esa no sería la respuesta que debiera dar la ciencia de hoy. Más que impulsar la resignación, es vital y urgente recordar la tesis XI de Marx sobre Feuerbach, en la que el teórico alemán planteaba que la filosofía había olvidado que su verdadera misión no era simplemente conocer el mundo, sino transformarlo. La realidad reclama a las ciencias un compromiso histórico, aunque la superación de nuestras propias limitaciones en el camino de la transformación, sea una tarea incesante e inacabable.

[8] Ver Murillo 2008 op. cit.

Reestructurar y abrir las ciencias Sociales (Wallerstein) contribuiría a considerar y debatir alrededor de: a. el rechazo a la distinción ontológica entre seres humanos y naturaleza; b. entender al mundo como una totalidad, por la envergadura de las problemáticas, superando los límites del Estado (Nación); c. aceptar las tensiones entre uno/muchos, universal/particular; d. el tipo de objetividad aceptable por la ciencia.

A esa reestructuración aportaría el desarrollo de las epistemologías del sur, recuperando saberes nativos, anticoloniales y antiimperiales que inviten a no aceptar la naturalización del orden vigente e impulse la creación de otros mundos posibles. Para ello debiéramos intentar: a- eliminar todo dogmatismo, observando continuamente las consecuencias reales de las lecturas científicas sobre la sociedad y puntualmente sobre los sectores desfavorecidos, escuchando la voz de los históricamente invisibilizados; b- reflexionar críticamente sobre nuestras prácticas y herramientas, recuperando aquellas que nos brindaron grandes pensadores y hacedores latinoamericanos.

Los principales problemas sociales que vive hoy nuestra región –y nótese que no decimos en un contexto global, sino como parte de una totalidad en crisis- requieren para su tratamiento de una ciencia social descolonizada, nuestraamericana, comprometida éticamente con los que menos tienen. Estamos proponiendo la generación de un conocimiento que se fundamente y que surja desde la perspectiva de las clases dominadas y junto a ellas, que involucre teorías como andariveles flexibles no dogmatizados, que invite a reflexionar crítica y continuamente sobre la marcha del acontecer social y a no aceptarlo como inexorable.

Esta podría ser considerada ciencia liberadora, siguiendo a Enrique Dussel. Y probablemente, los caminos que se iluminaran desde esa ciencia contribuirían a la construcción un orden social más justo y humanizado.

Para terminar, quiero dejar un pensamiento del periodista y escritor peruano José Carlos Mariátegui, que resume el rol que creo podemos asumir quienes trabajamos desde las ciencias sociales para y por nuestras sociedades:

> *"La historia es duración. No vale el grito aislado, por muy largo que sea su eco; vale la prédica constante, continua, persistente. No vale la idea perfecta, absoluta, abstracta, indiferente a los hechos, a la realidad cambiante y móvil; vale la idea germinal, concreta, dialéctica, operante, rica en potencia y capaz de movimiento".*

No es sencilla la tarea.

**Bibliografía**

- AMBROGI, Adelaida 1999 *Filosofía de la ciencia: el giro naturalista* (Universitat de les Illes Balears, Palma, España)

- BORON, Atilio A. 1999 *El marxismo y la filosofía política*, en *Teoría y Filosofía Política. La tradición clásica y las nuevas fronteras* (Buenos Aires: Clacso/Eudeba).
- ---------- 2000 *Tras el Búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo* (Buenos Aires: Fondo de Cultura económica).
- ---------- 2006 *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas* (Buenos Aires: CLACSO).
- CEPAL 2009 *Panorama social de América Latina* (Santiago de Chile: CEPAL –Naciones Unidas).
- CEPAL 2010 *Panorama Social de América Latina* (Santiago de Chile: CEPAL – Naciones Unidas).
- -------- 2015 *Perspectivas económicas de América Latina* ISBN 978-92-64-22497-1 (PDF) DOI http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-es ISSN 2072-5191 (impreso) ISSN 2072-5183 (en línea) Referencia CEPAL: LC/G.2627
- COMTE, Augusto 1995 *Discurso sobre el espíritu positivo* (Barcelona: Altaya)
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura 2007 *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (San Pablo: Boitempo).
- DURKHEIM, Emilio 1895 2001 *Las reglas del método sociológico* (México: Fondo de Cultura Económica)
- DUSSEL Enrique 1996 *Filosofía de la liberación* (Bogotá: Nueva América)
- FOUCAULT, Michel 1994 *Un diálogo sobre el poder* (Barcelona: Altaya)
- ---------- 1991 *La verdad y las formas jurídicas* (Barcelona: Gedisa)
- KUHN, Thomas 1994 *¿Qué son las revoluciones científicas?* (Barcelona: Altava,)
- LANDER, Edgardo 2006 *Marxismo, eurocentrismo y colonialismo* en Boron, Amadeo y González (compiladores) La Teoría Marxista Hoy, (Buenos Aires: CLACSO)
- LAKATOS, Imre 1983 *La metodología de los programas de investigación* (Madrid: Alianza)
- LATINOBARÓMETRO 2013 en http://www.latinobarometro.org (última entrada 22/04/15)
- LOPEZ TOACHE, Vania 2014 *La financiarización: principal característica de los flujos de IED en América Latina* en Revista Realidad Económica N° 285 julio-agosto 2014, Editor: IADE (Instituto Argentino para el Desarrollo Económico)
- MARX, Karl 1859 *Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política* (ediciones varias).
- MURILLO, Susana 2008 *Colonizar el dolor. La interpelación ideológica del banco Mundial en América latina. El caso argentino desde Blumberg a Cromañón.* (Buenos Aires: CLACSO)
- MURILLO, Susana y SEOANE, José 2013 *Un nuevo diagrama de poder* [CLASE]. En: Curso virtual "Posmodernidad en las Ciencias Sociales" (Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, Julio 2013).
- NAVEDA, Alicia 2011 *Laberintos de las desigualdades sociales* (San Juan: Editorial Fundación Universidad Nacional de San Juan).
- OLIVIER, Martin 2003 *Sociología de las Ciencias* (Buenos Aires: Nueva Visión)
- PERA, Marcello 1991 *Scienza e Retorica* (Bari: Laterza)
- PNUD 2013a Informe Regional de Desarrollo Humano 2013 Argentina en un mundo incierto. Asegurar el desarrollo humano en el siglo XXI en: http://www.ar.undp.org/ (última entrada 8/6/2015)
- PNUD 2013b Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014 Seguridad Ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina, en http://www.ar.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/human-development-report-for-latin-america-2013-2014.html última entrada 26/03/2015
- SARTRE, Jean Paul 1995 (1960) *Cuestión de Método* en Crítica de la Razón Dialéctica (Buenos Aires: Losada).

- SANCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo 2003 *Marxismo y praxis*, en *A tiempo y destiempo* (México: Fondo de Cultura Económica).
- TOUCHANSKA, Barbara 1999 *Is a non – fundacionalist Epistemology posible?* Madralin
- TOUSSAINT, Eric 2011 *Crisis Global del Norte al Sur del planeta: pistas alternativas* en www.cadtm.org 20 de Abril 2011 (última entrada 28-04-11)
- WALLERSTEIN, Immanuel (Coordinador) 1998 *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (México: Siglo XXI)
- WEBER, Max 1977 *Economía y sociedad* (México DF: Fondo de Cultura Económica).
- ZAMORA BONILLA, Jesús 2000 *El naturalismo científico de Ronald Giere y Philip Kitcher* en htpp:/dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19735

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo de 2015
DOSSIER ESPECIAL

# Ciencias Sociales: una mirada desde el Consejo de Decanos de Ciencias Sociales y Humanas de Universidades Nacionales –CODESOC-

**Sandra Arito**[1]

Gentileza Prensa CEA

En primer lugar quiero agradecer a los anfitriones de esta reunión, al Centro de Estudios Avanzados de Córdoba, a las autoridades de la casa. Es un placer compartir la mesa con estos colegas a quienes aprecio y admiro.

[1] Magister en Salud Mental. Profesora Titular e investigadora. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Estimo que a cualquiera de los centros que llevamos escaso tiempo en CLACSO nos resultan obvias algunas evidencias claras respecto a la presencia y consolidación que ha tenido CLACSO en Argentina en estos últimos años. El crecimiento y la incorporación de Centros resulta altamente relevante, exponencial y revisitando su historia es claro que es un ámbito altamente nutricio, posibilitador de construcciones colectivas y fortalecimiento de las ciencias sociales en Latinoamérica.

Es posible que como organización estemos frente a una "bisagra" de crecimiento, bisagra que abre a la necesidad de repensar modos de organización, de financiamiento y de trabajo. El escenario habilita proyecciones interesantes en una escala diferente y desafiante.

Teniendo en cuenta el tema: "Desarrollo de las ciencias sociales en Argentina: contextos, desafíos y propuestas" intentaré contribuir desde la experiencia en el Consejo de Decanos de Ciencias Sociales y Humanas de Universidades Nacionales (CODESOC) de nuestro país, espacio en el que he transitado como Decana de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos durante ocho años de ésta última década y actualmente acompaño coordinando su Comité Ejecutivo.

Hablar del desarrollo de las ciencias sociales remite ineludiblemente al contexto histórico, político, económico y social en el que pretende situarse cualquier lectura posible. En este caso oscilará entre el trabajo del —CODESOC— creado hacia fines de 2002 y el contexto político institucional en que como organización fue creciendo.

Para referir al tema es necesario reflexionar acerca de cuál es el sentido político que la educación adquiere en nuestras universidades públicas, y; hacerlo no es posible sin pensar el sentido político de las ciencias sociales inmersas en el proyecto de país que las contiene. Ubicar el sentido político de la educación en un país implica hacerle preguntas también al modelo de desarrollo en el que ése sistema educativo es analizado.

No hace falta en este ámbito describir exhaustivamente de dónde veníamos hace algo más de una década, ni las manifestaciones sociales de las políticas públicas de los años noventa, tampoco sus consecuencias en el sistema de educación.

Desde una mirada analítica institucional podemos afirmar que se vulneraron los organizadores estructurantes de la sociedad: el trabajo, la educación, los proyectos vitales; la idea de lo colectivo como posible; emergiendo fuertes síntomas de fragmentación social.

Compartiré un ejemplo que ilustra este punto. Vengo de la Provincia de Entre Ríos, en nuestro país las clases comienzan en el mes de marzo, en 2003 se acercaba el final de mayo y no habían iniciado aún. Ochenta días después, recién asumido el 25 de mayo de ese año el Presidente Kirchner, viaja a mi provincia a destrabar el conflicto docente. Ese inicio operó

fuertemente como organizador de la vida cotidiana familiar de muchos hogares entrerrianos. En Ciencias Sociales sabemos que los organizadores actúan como integradores institucionales, como ejes estructurantes contribuyendo a consolidar los modos de organización grupal, institucional, comunitaria; operan como un polo de atracción convocante y provocan el ordenamiento de acciones y de relaciones dentro de una pauta en la que adquieren sentido y significación.

Mientras tanto en el ámbito universitario, el CODESOC en octubre de 2004, en la ciudad de Río Cuarto, pedían declarar la "Emergencia Educativa Nacional" como situación de vigilia permanente frente al tratamiento parlamentario del presupuesto. Este Consejo en ese momento de incipiente creación tuvo la capacidad a través de sus primeros integrantes, de organizar un dispositivo federal, inclusivo, y hoy podemos decir potente para desplegar las primeras líneas de fuerza desde la gestión colectiva en unidades académicas de ciencias sociales.

En esa línea organiza un encuentro del que participaron como invitados Juan Carlos Portantiero, Horacio González, Eduardo Bustelo Graffigna y Alcira Argumedo, cuyo objetivo fue aportar propuestas al conjunto de la sociedad nacional y muy en especial a las diversas dirigencias políticas, educativas, sindicales, sociales, entre otras. Estas presentaciones dieron lugar al libro: *Crisis de las Ciencias Sociales de la Argentina en crisis*, primera publicación del CODESOC.

Ése mismo año —2004— aparece otra señal que redefine la relación entre la Universidad y el Estado, se firma en la ciudad de Santa Fe, un acuerdo entre el Gobierno Nacional y el Consejo Interuniversitario Nacional por el que las universidades nacionales se transforman en *consultoras privilegiadas* del Estado[2]. Se resignifica así la relación entre la Universidad y el Estado, desplazándola del rol devaluado y pasivo a un rol potencialmente proactivo, protagónico. Implica la oportunidad de asumir la responsabilidad social, académica, científica y política de hacernos cargo como universidades públicas nacionales de ser parte en temas de la agenda política y social; también tomar la iniciativa, advertir, proyectar y plantear argumentaciones y propuestas sustentadas en las propias producciones.

Frente a un escenario de *fragmentación social* es ineludible intervenir en un sentido integrador, desde una perspectiva que potencie lo que sí es posible aún frente a los escenarios más adversos, para quienes nos formamos en Trabajo Social esto es elemental. La educación, el sistema educativo y sus organizaciones resultan medulares en cuanto a la

[2] El presidente de la Nación Néstor Kirchner, destacó que "*las universidades deben convertirse en la columna vertebral de la consolidación del conocimiento argentino*".

gestión y acompañamiento de prácticas integradoras que promuevan el surgimiento de organizadores materiales y simbólicos. No resulta casual que en muchas universidades del interior del país y las recientemente creadas, un gran porcentaje de estudiantes son los primeros de su familia que ingresan a nivel superior de educación; lo que implica un cambio cultural y social en múltiples sentidos.

En 2005 se aprueba la Ley de Educación Técnico Profesional, Nº 26.058, que confirmó la creación de un *fondo de financiamiento de la educación técnica*[3].

También en 2005 se crea el *Canal Encuentro*, primer canal de televisión del Ministerio de Educación de la República Argentina, reconocido por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 y que comenzó su transmisión en marzo de 2007. A partir de la experiencia de la franja infantil de *Canal Encuentro*, se crea *PAKA-PAKA*[4], canal educativo y público para chicos y chicas diseñado por el Ministerio de Educación de la Nación con proyección a América Latina.

Mientras tanto, en el CODESOC las tareas iban adquiriendo matices según el momento que transitamos. Por ejemplo con la Secretaría de Políticas Universitarias, primero con Alberto Dibbern, luego con Martín Gil y hoy con Aldo Caballero, quienes reconocieron y reconocen en este Consejo la capacidad y ejecutividad para llevar adelante propuestas innovadoras.

Ese espacio, potenció logros muy importantes para las disciplinas y ha sido activa usina generadora de programas y proyectos que dieron lugar a que las carreras pudieran acceder no sólo a recursos, sino también promover la extensión e investigación, reestructurar sus plantas docentes jerarquizando la docencia.

En 2005 se organiza un encuentro del que participan como invitados Juan Carlos Hidalgo, Emilio Tenti Fanfani, Augusto Pérez Lindo, Edith Litwin, Esther Díaz de Kóbila, Ana María Zoppi y Francisco Naishtat para abordar el tema: *Aportes de las Ciencias Sociales y Humanas al análisis de la problemática universitaria*, plasmados en la segunda publicación con trabajos de análisis de la vida universitaria muy vigentes hoy respecto a la arquitectura institucional de la universidad y a su rol.

En 2006 se aprobó la nueva Ley de Educación Nacional, que reemplaza a la Ley Federal de 1993. Ese año, el Gobierno impulsa la Ley de Financiamiento Educativo, que entre otros

[3] La Ley contempla una serie de instrumentos para garantizar el reconocimiento en todo el territorio nacional de certificaciones y títulos de calidad equivalente, en el nivel medio y superior no universitario.
[4] Una propuesta pedagógica y de entretenimiento orientados a educar y a entretener, abierto a la cultura de todos los sectores de nuestro país y a distintas expresiones del mundo.

aspectos genera un respaldo presupuestario, que en 2010 alcanzó a superar el 6% del PBI, se constituye como el más alto de la historia de nuestra Nación. Políticas como éstas y otras tales como: la consolidación de la *política de paritaria nacional*, la repatriación de más de 1000 científico/as argentinos, la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual integral[5], la inversión en infraestructura en más de 1700 edificios escolares terminados, más de 700 en construcción, 100 obras de mejoras en universidades y más de cuarenta en ejecución; son fuertes condicionantes del escenario actual.

Mientras desde el CODESOC planteamos que era indispensable que Estado hiciera un esfuerzo de reparación histórica de las Ciencias Sociales, trabajamos en el diseño del *Programa de mejoramiento de las ciencias sociales en Argentina*, que tuvo una primera versión para equipamiento, bibliografía, insumos y luego una segunda versión que significó un impulso de fortalecimiento y jerarquización de plantas docentes.

En diciembre de 2007 se crea el *Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva*, el primero en Latinoamérica que contempló a la Innovación Productiva asociada a la Ciencia y la Tecnología[6]. El flamante Ministro Lino Barañao realizó declaraciones que a nuestro entender fueron limitadas y de cierto desconocimiento respecto al rol de las ciencias sociales y humanas. Desde el CODESOC, aún mediando esta condición, en vez de distanciarnos nos acercamos en plena crisis originada a partir de la *Resolución 125*[7]en 2008. Tuvimos nuestro primer encuentro, a partir de ese momento creo que se empezó a revertir la idea que tenía y respecto de qué hacemos las ciencias sociales y se abrió la posibilidad de un diálogo fluido trabajando para traducir los avances en propuestas concretas.

En marzo de 2009 se comienza a proyectar el PISAC, *Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea*, financiado por este Ministerio, que articula por primera vez a las ciencias humanas y sociales de universidades nacionales en un proyecto común. Por mencionar sólo uno de sus objetivos, se propone realizar el primer informe nacional sobre las *características estructurales y socioculturales de los argentinos en el nuevo milenio*. El PISAC, este enorme desafío, se encuentra actualmente en ejecución y es dirigido

[5] Ley Nº 26.150 del año 2006. Creación de un Programa Nacional y aprobación de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI).
[6] Su misión es orientar la ciencia, la tecnología y la innovación al fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que genere mayor inclusión social y mejore la competitividad de la economía argentina, bajo el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo.
[7] *Resolución Nº 125/08* del Ministerio de Economía de la Nación Argentina. Tenía por objeto regular *derechos de exportación*. Fórmula de determinación aplicable a determinadas posiciones arancelarias correspondientes a cereales y oleaginosas —establece retenciones móviles para la exportación de oleaginosas—.

por el Dr. Juan Piovani quien fuera recientemente distinguido con el Premio Houssay para investigadores menores de 45 años.

En 2008, el Ministro de Educación Daniel Filmus anunciaba el Programa de *Becas de Posgrado Roberto Carri* [8], promovido por el CODESOC, para que profesionales latinoamericanos vengan a cursar nuestros posgrados. Recordemos que esto ocurre a cuatro años de aquella declaración de Emergencia Educativa, resultaba para muchos de nosotros del orden de lo increíble, este sistema de becas es anualmente renovado.

Se crea la *Red de Doctorados en Ciencias Sociales* de nuestro país, hoy con plena vigencia en un trabajo colectivo que potencia todas las tareas propias de la formación de posgrado en ese nivel. En 2010, la necesidad de fortalecer la formación doctoral de los docentes de las ciencias sociales fue uno de los principales intereses y se gestiona el *Programa Doctorar,* que coincidentemente con el Bicentenario de nuestra Nación tiene también un sentido altamente reparador. En ese momento, la idea era alcanzar en los primeros años la graduación de unos trescientos Doctores/ras en Ciencias Sociales para nuestro país. Hoy, éste programa junto al esfuerzo de las unidades académicas lleva más de setecientos graduados y ya se ha presentado un nuevo Programa de Consolidación e Innovación científica con Impacto Social, en la idea de profundizar los logros obtenidos.

En 2012 el CODESOC organiza un importante encuentro nacional de intelectuales de Ciencias Sociales y Humanas que dio lugar a la tercera publicación, su objetivo debatir sobre "*Ciencias Sociales y Política en Argentina*"[9], en un momento político institucional de nuestro país en el que se pusieron en diálogo posiciones divergentes. Como es habitual se organizó y

[8] Roberto Eugenio Carri (n. 1940, desaparecido desde 1977). Sociólogo y ensayista argentino, estudió la carrera de Sociología en la Universidad de Buenos Aires. Fue profesor en esa institución en el marco del movimiento de las llamadas "Cátedras Nacionales". En 1977, durante la dictadura cívico-militar, fue secuestrado junto con su esposa Ana María Caruso, y ambos se encuentran desaparecidos desde entonces.

[9] Daniel Lvovich en el prólogo lo explica: *se organizaron las jornadas para generar un espacio de debates, acerca de los nexos entre la política y la actividad de las Ciencias Sociales, capaz de aportar reflexiones acerca de las relaciones entre la actividad universitaria con el poder, el Estado, la militancia, los movimientos sociales, los procesos comunicativos, las políticas públicas. A su vez, esta actividad específica forma parte de un propósito más general y ambicioso: impulsar y promover los debates en torno a algunos de los grandes problemas nacionales. Esta intención supone la voluntad de contribuir a tematizar en la esfera pública algunas de las cuestiones que para el Consejo de Decanos resultan de particular importancia, enfatizando en este sentido el valor de los aportes que las Ciencias Sociales pueden formular en estos debates: el rigor en la construcción de los datos, la capacidad de formular preguntas que iluminen dimensiones no evidentes a priori, la posibilidad de establecer relaciones y brindar marcos contextuales, la voluntad de afinar las herramientas conceptuales, además del bagaje de conocimientos empíricos, reflexiones teóricas y utillaje metodológicos que resultan constitutivos de nuestras disciplinas.*

contó con pluralidad de voces sus autores-expositores son parte de los más destacados intelectuales de nuestro país.

También ese año el CODESOC se acerca a *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* –CLACSO- para coordinar y potenciar esfuerzos desde las Ciencias Sociales, la primera de las propuestas ya en marcha, es la edición por parte de éste Centro de una antología coordinada por CODESOC sobre autores argentinos que integrarán la colección de pensadores latinoamericanos; los dos primeros libros serán dedicados a José Sazbón y Pedro Krotsch.

En 2014 se diseñó un Programa de movilidad estudiantil y otro vinculado a la producción de micros audiovisuales sobre las Ciencias Sociales en la Argentina, hoy aprobados y financiados por la Secretaria de Políticas Universitarias y en ejecución.

También se acompaña el trabajo que tanto en Concet[10] como en la *Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica*[11] hacen investigadores como Juan Piovani y Alejandro Grimson, para llevar la voz de Ciencias Sociales y contribuir a la revisión de criterios de evaluación, adecuación de normas y estatutos.

Esta mesa tiene que ver también con desafíos y propuestas. Si bien los hechos y datos dan cuenta de un cambio progresivamente favorable en políticas tendientes a la ampliación de derechos, hacia un ejercicio más democrático de distribución de la riqueza, del trabajo, del acceso a ciertos bienes materiales y simbólicos; muchos de nosotros, desde las ciencias sociales pensamos que aún queda profundizar el camino de la igualdad.

Hay cuentas pendientes y grandes desafíos, convivimos aún con situaciones de pobreza y limitaciones respecto al acceso a Derechos ciudadanos.

Es reconocible que políticas como la creación de la *Asignación Universal por Hijo* (AUH), mejorar el trabajo, la producción, el acceso a la vivienda propia, a la salud, el acceso a la jubilación, programas complementarios como *Conectar Igualdad,* el Progresar, impactan indefectible y progresivamente sobre el acceso a la educación.

A futuro, coincidiendo con muchas voces de intelectuales de Ciencias Sociales y analistas políticos, parece claro que existen algunos temas como inexcusables a nivel de las políticas públicas en general: trabajar para asegurar la igualdad de derechos a los trabajadores no registrados; considerar y debatir acerca de una reforma tributaria progresiva;

[10] Dr. Alejandro Grimson, profesor e investigador de UNSM y ex miembro del CODESOC.
[11] Dr. Juan Piovani, profesor e investigador de UNLP y Director del PISAC —Programa de Investigación sobre la sociedad Argentina Contemporánea— del CODESOC.

evaluar la necesidad de gravar la renta financiera, petrolera, minera y también el juego, sólo por mencionar algunas.

En educación, la escolarización en el nivel secundario pone en juego desafíos cuanti y cualitativos en dos puntos críticos: el acceso universal y la retención efectiva. Articular las políticas universitarias, las de formación docente y las dirigidas al nivel medio para hacer verdadera y legítima la inclusión social y educativa. También a nivel universitario queda por delante profundizar el esfuerzo de reflexión crítica sobre el tema del ingreso y la retención de estudiantes para que en sí misma la universidad se vuelva escenario posible de inclusión y ascenso social. Sigue pendiente también el trabajo y aprobación de la Ley de Educación Superior.

La formación académica, el conocimiento científico y tecnológico es irremplazable en cualquier proyecto estratégico de desarrollo de país. Si pretendemos contribuir a una sociedad más justa, solidaria y democrática, también es necesario que los saberes científicos, que la producción en las universidades, sean insumo ineludible a la hora de generar políticas públicas, y sin dudas es ése uno de los núcleos duros de la construcción política desde la universidad. El CODESOC ha intentado trabajar permanentemente en esta línea.

Comprender la lógica de las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas -la presión de su poder y el juego de sus intereses-, que modifican y condicionan los escenarios, los ámbitos de trabajo y la inserción profesional hecha luz al campo de las Ciencias Sociales y permite orientar el sentido de la formación universitaria así como las formas de intervención profesional.

Una reflexión para el cierre —que siempre es abierto—, en estos últimos años la universidad ha logrado programas ciertamente reparadores, avances significativos con financiamiento de los propios Ministerios Nacionales; no sólo para las ciencias sociales. Ha habido programas especiales, estímulos particulares destinados a disciplinas específicas. Es posible pensar que como contrapartida esto haya contribuido en un cierto sentido a la fragmentación del sistema político universitario o a postergar de alguna manera la formulación de una política universitaria integral, que piense el sistema universitario en su conjunto.

Creo francamente que sin antes reparar algunas de las postergaciones más importantes en el campo educativo y en él el nuestro, el de las ciencias sociales; hubiera sido muy difícil.

Estoy convencida que los movimientos instituyentes nunca son si no son colectivos. Los desafíos en ciencias sociales, los saltos de crecimiento institucional no se producen sólo por una eventual y buena gestión. Eso ayuda, acompaña, contiene, pero efectivamente los saltos son posibles cuando son colectivos.

**BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE CONSULTA:**

ARITO, Sandra (2009 a).*Algunas reflexiones sobre el Rol de la Universidad y sus prácticas institucionales*. Presentada como Ponencia en el Simposio "*Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas Evaluativas*". Paraná, 2009. Facultad de Cs. de la Educación, UNER.

FILMUS, Daniel (2003). *La función de la Escuela Media frente a la crisis del mercado de trabajo en Argentina*. En: *Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*. Organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina. Buenos Aires, 2003.

KIRCHNER, Néstor. En: *Las universidades serán consultoras privilegiadas del Estado*. Página WEB de UNL. Disponible en: http://www.unl.unl.edu.ar/noticias http://www.unl.unl.edu.ar/noticias/leer/3747/Las_universidades_seraacuten_consultoras_privilegiadas_del_Estado.html?diario=15. Visitado el 21 de septiembre de 2012.

PORTANTIERO, Juan Carlos (2005). *Charla-Debate*. En: *Crisis de las Ciencias Sociales en la Argentina en Crisis*. Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas de Universidades Nacionales. 1ª Ed. Buenos Aires. Prometeo Libros.

ZOPPI, Ana María (2008). *Los Sentidos de la Universidad: una reflexión necesaria al cabo de los 90*. En: *Aportes de las Ciencias Sociales y Humanas al análisis de la problemática universitaria*. Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas. 1ª Ed. Buenos Aires.

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo de 2015
DOSSIER ESPECIAL

# La institucionalización de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Córdoba: algunos aportes al debate

**Silvina Cuella[1] y Alicia Servetto[2]**

Gentileza Prensa CEA

En junio del 2013 la Universidad Nacional de Córdoba cumplió 400 años de existencia, un aniversario que nos llena tanto de orgullo y satisfacción como de compromiso y responsabilidad. Como todo aniversario, abundan los balances, las

[1] Directora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba.
[2] Directora del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

historias y las reflexiones sobre lo que fuimos, lo que somos y lo que queremos ser.

Por cierto, toda institución necesita crear una historia de sí, una tradición, que se relaciona con la identidad institucional y la legitimación en el pasado. Ambos aspectos otorgan un sentimiento de continuidad, de coherencia y sentido de pertenencia a un colectivo más amplio. La forma en que se construye la historia de cualquier institución u organización, y en este caso de la UNC, la afecta y modula, es constitutiva y trascendente, interpela y moviliza sentidos, produce y organiza relaciones, regula las formas en que su comunidad se relaciona en ella y con ella.

Desde esta clave, es posible pensar a la historia de la UNC organizada en más de una narrativa o, incluso, en múltiples narrativas, que recorren, sin lugar a dudas, interrogantes similares: ¿Dónde se reconoce la UNC en su Historia?, ¿Cuáles son los momentos que considera fundantes?, ¿En qué hechos reposa la tradición que legitiman el presente y proyecta el futuro?

En el caso de la UNC, como entidad con un extenso espesor histórico, los hitos relevantes reconocen diversos tiempos que fueron sedimentando su propia historia y tradición. A saber, la etapa jesuítica, esto es, el momento de la Universidad escolástica, situada temporalmente en la época del orden colonial que dio forma a una subcultura académica controlada por la Iglesia, no sin tensiones ni ausente de dinamismo; la etapa de la modernización y el cientificismo a fines del siglo XIX, que incluyeron reformas en las concepciones del conocimiento –de aquella época data la Academia Nacional de Ciencias, el Observatorio Astronómico, las Facultades de Ciencias Físico-Matemáticas, la de Medicina y los museos de Mineralogía y Geología, de Botánica, de Zoología, de Anatomía y de Higiene,- pero también reformas en la concepción de la Universidad que implicó revisar la estructura de su organización y de su dinámica interna –recordemos el acontecimiento fundante de la Universidad moderna con la Reforma del `18; otra etapa que marcó un hito en la historia de la Universidad fue la de las luchas estudiantiles de fines de los años sesenta y principios de los setenta, en el marco de la expansión de la matrícula y de la modernización cultural.

Ahora bien, en esta historia de 400 años, las Ciencias Sociales son la gran ausente. En la tradición universitaria, al menos la de Córdoba, las Ciencias Sociales han estado incluidas en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, la que siempre fue más de Derecho. Esta inclusión con los estudios del Derecho supone una concepción normativista de la sociología y la ciencia política vinculada al paradigma

teórico, funcionalista y positivista, de fines del siglo XIX. Este paradigma argumenta que no hay que preguntarse sobre lo que las sociedades "son" sino lo que "debemos hacer con ellas". Trasciende entonces, una concepción del "deber ser" de las sociedades y del comportamiento del hombre. Posicionar el análisis de las acciones sociales desde lo normativo supone inevitablemente considerar las prácticas, actitudes, creencias y valores como susceptibles de control social: lo que hacen, lo que no hacen y lo que deberían hacer los individuos. Por cierto, no fue casual que en la última dictadura militar las Escuelas de Trabajo Social y de Ciencias de la Información pasaran a depender de la Facultad de Derecho. Es decir, no se trató de un mero reacomodamiento de ingeniería institucional hacia el interior de la Universidad, o de llevar adelante el proceso de despolitización de la que fueron partícipes ambas carreras, sino que respondió a los imperativos ideológicos que impulsó el régimen dictatorial que pretendió refundar la sociedad sobre la base de los dispositivos de lo que entendía como "Nueva República".

Paralelamente a esta concepción, existe otra vertiente teórica e histórica que ha existido en la Universidad Nacional de Córdoba y es la relativa a la tradición jesuita y a los estudios humanistas. Esta concepción reposaba en la idea de la formación integral del individuo, en sus dimensiones cívica, política, estética, literaria y moral. De allí, que las ciencias sociales quedaron subordinadas a los dos pilares que cimentaron la génesis de la Universidad Nacional de Córdoba, el derecho y las humanidades. En este contexto, se puede entender que la inexistencia de una Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Córdoba se vincula a procesos políticos y tradiciones teóricas y epistemológicas que niegan y opacan el carácter científico del conocimiento sobre lo social.

La ausencia de carreras de grado en Ciencia Política y Sociología y la falta de desarrollo de un ámbito institucional adecuado para el desarrollo de las disciplinas sociales forjó que el estudio y la investigación de los diversos aspectos de lo social se realizara, durante muchos años, de forma dispersa, discontinua y fragmentaria. La producción de conocimiento científico social fue producto de grandes esfuerzos aislados, fundamentalmente desde los estudios de posgrados y desde los programas y proyectos de investigación logrando posicionar, jerarquizar y consolidar las ciencias sociales en el espacio universitario y científico.

El desafío central hoy, para la Universidad Nacional de Córdoba, es la creación de la Facultad de Ciencias Sociales, iniciativa que se viene impulsando desde hace

varios años por la Escuela de Trabajo Social, el Centro de Estudios Avanzados (CEA) y el Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública (IIFAP). Dicho proyecto contiene, y siempre lo hizo- desde los primeros momentos de su discusión- la preocupación por consolidar las ciencias sociales en Córdoba en su dimensión crítica, en su función transformadora, y en su capacidad de incidencia real en el campo de las políticas públicas y/o en los procesos de movilización y transformación social.

Partir de esta concepción tiene un sentido especial, por cuánto ayuda a pensar los aportes que desde la Universidad se puede realizar a la comunidad de la que forma parte. Las Ciencias Sociales contribuyen decisivamente a pensar y explicar el estado de cosas en el mundo social y político, a cuestionar el sentido común dominante, a desmitificar las verdades instaladas, a reflexionar sobre los mecanismos de reproducción de lo existente, a comprender las formas de poder y de dominación, como así también las condiciones para profundizar relaciones más equitativas, democráticas y solidarias.

Por lo que, el sentido de generar espacios que otorguen otra/nueva institucionalidad a las ciencias sociales responde a la intención de consolidar el campo de lo social y su inserción en el sistema universitario argentino, entendiendo y sosteniendo el potencial de sus aportes respecto de lo planteado en el párrafo anterior: pensar y explicar el estado de cosas en el mundo social y político, que incluye sin dudas al campo académico científico. Una nueva institucionalidad otorgará mejores oportunidades para posicionar a las ciencias sociales, en igualdad de condición, en los procesos y espacios donde se discute la política universitaria y en consecuencia las líneas prioritarias de la política, los recursos necesarios y los criterios de su distribución. Desde esta perspectiva, la Universidad debe pensarse como espacio productor de conocimiento social, aunque para ello, debe imperiosamente sacudir sus viejas y esclerosadas maneras de pensar lo social y lo político.

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo de 2015
DOSSIER ESPECIAL

# Las ciencias sociales frente a sus condiciones de producción: una perspectiva sindical

**Yamile Socolovsky**[1]

Gentileza Prensa CEA

[1] Lic. En Filosofía. Docente UNLP.
Directora del Instituto de Estudios y Capacitación de CONADU
Secretaria Nacional de Formación, Investigación, Proyectos y Estadísticas de la CTA de los Trabajadores

La autonomía es una condición que nuestra tradición reformista considera, con razón, como un elemento indispensable para asegurar el desarrollo adecuado de la actividad de producción de conocimiento y de enseñanza que constituye la función de las universidades, y en virtud de las cuales legitima socialmente su actuación. Sin embargo, cabe retornar sobre dicha relación, para considerar que, si bien la autonomía es en cierto sentido condición de posibilidad de la libre producción de conocimientos, y de la libertad de enseñanza que debería asegurar la pluralidad de perspectivas en la formación de los y las estudiantes, ella requiere a su vez de un ejercicio de reflexión crítica que permita identificar los factores que la condicionan en cada circunstancia histórica determinada. En este sentido, el ejercicio crítico del pensamiento es condición de posibilidad de una autonomía históricamente situada, y de una práctica académica consciente de sus inevitables compromisos con el proceso social del que la universidad forma parte. Es la reflexión crítica respecto del *statu quo*, en relación con los poderes existentes, los significados establecidos y asumidos en el sentido común, los paradigmas dominantes que ordenan los modos de producción del conocimiento y las actuaciones docentes, la que – más allá de una reivindicación fetichizada y des-historizada de la autonomía – debería prevenirnos del dogmatismo y del sometimiento a las varias formas que adopta la heteronomía como sujeción a un conjunto de poderes fácticos que condicionan hoy nuestra actividad en formas menos visibles (y menos denunciadas) que aquellas que adoptaron en períodos históricos antecedentes.

Los desafíos para las ciencias sociales en la universidad pública pasan, sin dudas, por el debate de su agenda. Cuáles son, cuáles deberían ser, los temas a los que nuestras ciencias sociales se abocan, y que constituyen una noción de actualidad que debe ser objeto de estudio. En esta presentación me interesa subrayar, sin embargo, que el debate sobre los contenidos de dicha agenda permanecería inconcluso y nos dejaría sólo a las puertas de una apelación ética si no incorporara un ejercicio de reflexión sobre las condiciones reales que habilitan o restringen la voluntad de hacer de esa actualidad un tema legítimo de investigación. Pero, además, es preciso explicitar que la misma definición de esa agenda, y nuestra capacidad de comprender las transformaciones de sentido que se han producido o se están produciendo en sus “temas”, se encuentran fuertemente vinculadas a una perspectiva política que nos sitúa como contemporáneos de la sociedad que estamos estudiando,

y que nos compromete de diversas maneras con las dinámicas que la atraviesan. La crítica de las condiciones de producción del conocimiento en nuestras universidades es entonces, además, una crítica política.

También la afirmación de que la adopción de una perspectiva crítica por parte de las ciencias sociales expresa la pretensión de contribuir a los procesos de transformación social supone, en términos generales, una vocación política que requiere establecer mediaciones para su realización. De modo que, en el marco de una reflexión sobre sus propias condiciones de producción, la cuestión de los vínculos que se construyen con un conjunto de actores sociales en el desarrollo del proceso de conocimiento también debe ser problematizada. Qué clase de vínculos se establecen, y con quiénes; de qué modo esos mismos vínculos forman parte del proceso de construcción del conocimiento; cómo se define en ellos, al mismo tiempo, una cierta dinámica de diálogo de saberes. Las condiciones de producción del conocimiento determinan las posibilidades de desarrollo de estas vinculaciones, las posibilidades de reconocimiento recíproco de los actores implicados, y los modos de interacción con y entre ellos.

¿Con quiénes dialoga nuestra ciencia social? ¿Bajo que relaciones producimos conocimiento? Un primer aspecto en el cual cabe hacer estas preguntas, y explorar estas dimensiones, lo constituye la actividad de docencia. Nuestro primer vínculo a considerar es el que se establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los y las estudiantes. Hay aquí un conjunto de determinaciones que configuran la actualidad de la docencia que es necesario analizar críticamente. En primer lugar, la escisión producida y reforzada a partir del modo de profesionalización de la investigación desarrollado en nuestras instituciones académicas especialmente a partir de la década del ’90, entre la docencia y la investigación. La docencia ha sido objeto de una notoria desvalorización frente a la tarea de investigación, concebida ésta, a su vez, bajo un modelo altamente individualista, competitivo y productivista, que somete a investigadores e investigadoras a una evaluación altamente burocratizada de resultados ponderados de acuerdo con las reglas de la bibliometría, y según estándares de calidad finalmente definidos por las editoriales científicas legitimadas por el poder académico en los centros hegemónicos del sistema mundial. Esta situación ha generado, junto a su devaluación, un empobrecimiento de nuestra concepción de la docencia universitaria: hemos dejado de comprender que – y cómo –

en el vínculo que se establece en esta relación también se produce conocimiento. Las condiciones efectivas en las que se desarrolla tanto la tarea de investigación como la enseñanza limitan nuestras posibilidades de aprehender esa dimensión, que requeriría hacer de la experiencia pedagógica también objeto de una actividad sistemática de indagación. Necesitamos validar dinámicas de producción de conocimiento que permitan hacer de la propia experiencia docente un campo de investigación con sus propias modalidades de articulación entre la definición de los problemas, el desarrollo de hipótesis, la formulación de propuestas de intervención y la comunicación de resultados. Tenemos, en las universidades, una docencia que no se estudia suficientemente a sí misma: el escaso desarrollo de una pedagogía universitaria es un índice claro de un vacío en la producción de conocimiento sobre nuestra propia actividad, necesario para tomar conciencia de lo que efectivamente ella está produciendo, y para adecuarla al logro de los objetivos que nos proponemos. ¿Por qué suponer que nuestra docencia, carente de auto-reflexión, puede, sin más, asegurar el derecho a la educación, o contribuir a la formación de profesionales críticos?

Tenemos que investigar nuestra docencia. Para ello es preciso poner en cuestión el modelo hegemónico que define y regula la legitimación de la actividad de investigación, pero también necesitamos otras condiciones para el desarrollo de la actividad de enseñanza, que nos permitan comenzar a pensar un concepto integral de la docencia universitaria, en el que la enseñanza, la producción de conocimiento y la vinculación con los actores involucrados, sean reconocidos como parte de una misma – compleja – actuación profesional, y de una misma – coherente – política institucional. Evidentemente, en un contexto en el cual se profundiza, a falta de una intervención más lúcida y decidida, la segmentación de las condiciones del trabajo académico en el mundo universitario, esta aspiración difícilmente podría realizarse. Sin merma de los méritos individuales, e independientemente de la buena voluntad de quienes se encuentran en cada una de estas situaciones, es preciso advertir que existe hoy, en el conjunto del sistema universitario argentino, una minoría de docentes que han accedido – a través de la calificación de su tarea de investigación – a posiciones que les permiten desarrollar su actividad, centrada normalmente en la investigación y en la docencia en el posgrado, en condiciones mucho más ventajosas que el resto, con mejores dedicaciones, que conducen cátedras, integran los bancos de evaluadores, publican en revistas indexadas, participan en los circuitos

internacionales centrales en sus respectivas disciplinas, son solicitados para dirigir tesistas, etc., etc. Bajo la regla que establece que "el que más tiene, más gana", son quienes concentran las mejores oportunidades para progresar en sus carreras individuales y refuerzan su posición por tener mayores posibilidades de asignar oportunidades a otros. Mientras tanto, usualmente, la tarea de enseñanza en el grado, y especialmente en las áreas de masividad estudiantil (en los primeros años), la tarea queda a cargo de docentes con menores dedicaciones, categorías docentes y de investigación inferiores, frecuentes situaciones de pluri-empleo (en una misma o en varias instituciones), escasas posibilidades de dedicación a la investigación y de formación en el posgrado, etc. Como hemos advertido muchas veces, corremos el riesgo, de no mediar políticas que apunten decididamente a corregir esta dinámica de acumulación de recursos y prestigios, de encaminarnos a una universidad segmentada, tanto en las condiciones y perspectivas del trabajo académico, como en las condiciones de formación para nuestros estudiantes. Nos encontramos ante un panorama, además, en el que nuestros académicos y académicas son capturados por un dispositivo que desplaza sus esfuerzos y su atención de la tarea de producir conocimientos necesarios para contribuir con la mejora de nuestra sociedad, a la lucha denodada por integrarse y permanecer en un círculo que valida endogámicamente sus credenciales, sometiendo su capacidad crítica al imperio de un poder académico que no resulta finalmente menos heterónomo que otros factores usualmente más connotados, como el mercado, o el poder político.

Sobre el poder político y, en particular, sobre el Estado, cabe justamente realizar un segundo grupo de consideraciones. Cuando nos preguntamos con quiénes dialoga nuestra ciencia social, y en qué relaciones producimos conocimiento, es preciso explorar también otro conjunto de articulaciones: con las organizaciones sociales, con los medios de comunicación, con el sector productivo, con los poderes institucionales del Estado en sus diversos niveles, etc. Estas articulaciones suponen relaciones complejas, nunca transparentes, jamás lineales y mucho menos unidireccionales. Pero se trata en todos los casos de articulaciones relevantes en el proceso de producción de un conocimiento que no se quiere inerte, sino que, muy por el contrario, aspira a constituirse como un factor en la definición de prácticas, programas, políticas de diverso alcance. Una razón no menor de la complejidad de esta relación reside en el hecho bastante obvio de que, para las ciencias sociales,

estas distintas instituciones y actores sociales forman parte de su propio objeto de estudio (y crítica). Al mismo tiempo, se trata de ámbitos de la actividad social en los que, de un modo u otro, se produce conocimiento, independientemente de los niveles de teorización o sistematicidad que ellos supongan. ¿Puede nuestra práctica científica admitir que no sólo producimos conocimiento *sobre* aquellas instituciones y sujetos cuyas actuaciones constituyen nuestros temas, sino que – en el vínculo que se establece para posibilitar la investigación – también producimos conocimiento *con* ellos, y que la relación particular que se establece en cada caso también determina ese conocimiento? Uno de los aspectos en los que se ha planteado el más reciente debate sobre los criterios de evaluación de la investigación, reclamaba para las ciencias sociales la necesidad de comprender el modo peculiar en que se producen en estas disciplinas los procesos de transferencia de conocimientos. Sin duda se trata de un asunto de primera importancia, cuando se intenta adecuar la evaluación académica a la especificidad de las prácticas evaluadas pluralizando sus criterios para evitar el ya tradicional "imperialismo" de las ciencias exactas y naturales sobre la investigación social. Sin embargo, cabe aún llevar más lejos esta necesaria mirada crítica, para esclarecer cómo se constituyen esas "transferencias", y preguntarnos si no estaremos reproduciendo un modo particular de asumir estas articulaciones cuando las concebimos en estos términos (un saber que "se transfiere" desde el campo académico hacia el territorio en el que se desarrolla la acción social), que limita nuestra comprensión de lo que en ellas está en juego, al tiempo que continúa obstaculizando formas más adecuadas de entender, junto con el diálogo de saberes, la productividad social de nuestra ciencia y su propio carácter de acción social políticamente orientada.

En este punto, quisiera subrayar, especialmente, la relevancia de aquella forma de articulación que se establece mediante la política pública. En primer lugar, porque este parece ser un vínculo privilegiado para una ciencia que pretenda contribuir a la transformación social, y, luego, porque nos permite volver a pensar el problema de la autonomía bajo un nuevo aspecto. La preocupación de aquellos investigadores e investigadoras que asumen el desafío de procurar que su trabajo contribuya a la resolución de problemas sociales, particularmente de aquellos sectores socio-económicamente más postergados, ha asumido frecuentemente a la extensión como la forma de vinculación más directa con esas problemáticas y esos colectivos. En este

sentido el extensionismo ha sido, durante mucho tiempo, la práctica institucional que ha refugiado a quienes, motivados por esa preocupación, no podían hallar en la investigación – tal como ha sido concebida y organizada de manera predominante – un reconocimiento adecuado a sus inquietudes. Luego de más de una década de políticas gubernamentales que han propiciado el desarrollo de una modalidad de "investigación orientada" a la resolución de problemas, o a temas considerados como prioritarios en función de las necesidades del desarrollo nacional (también en sus aspectos sociales), es hora de preguntarnos si es posible ampliar y diversificar nuestra concepción de la actividad de producción de conocimiento, de un modo que permita superar la frontera impuesta entre la investigación, la extensión, y también la enseñanza, incorporando las distintas formas que adopta la vinculación del quehacer universitario con los actores no-universitarios como momentos de una misma función de producción y comunicación de saberes. Por otra parte, la vocación por abordar problemáticas concretas en el territorio en el que ellas se verifican, no debería conducir a las universidades a pretender sustituir a las agencias estatales que tienen funciones bien definidas en la elaboración y – sobre todo – la gestión de las políticas públicas. El rol de las universidades, más allá incluso de su ahora reconocido y siempre valorable papel como consultoras primarias del Estado, reside más bien en la colaboración con las otras instancias públicas con vistas a mejorar la capacidad del Estado para dar respuesta a las necesidades sociales a través de políticas a cuya elaboración es importante contribuir aportando conocimientos especializados, capacidades técnicas y, por qué no, elementos para que un debate plural y bien informado permita desarrollar propuestas más adecuadas y mejor fundadas. Las universidades públicas son, en nuestra visión, instituciones estatales, cuya autonomía no obsta para que sean consideradas como parte del Estado a cuyo fortalecimiento y democratización pueden contribuir. La participación de las universidades en la elaboración de las políticas públicas no es, propiamente, un modo de vinculación de las instituciones académicas *con* el Estado, sino un modo de contribución de aquellas a la construcción del Estado democrático del que forman parte.[2]

[2] No está de más preguntarnos, por otra parte, si estamos a la altura de esa demanda, o en qué medida esa convocatoria nos obliga a replantear el modo en que se está desarrollando la práctica científica en nuestras universidades. Un caso digno de mencionarse es el del problema del desgranamiento estudiantil en los primeros años de las carreras. Ante la posibilidad cierta de discutir y proponer políticas que apunten a generar condiciones institucionales adecuadas

Finalmente, volviendo al tema de la autonomía, está claro, luego de estos años en los que ha sido un Estado que se orientó decididamente a la protección de los sectores más vulnerables de la población, al reconocimiento y la promoción de los derechos que establecen un piso de igualdad para la condición ciudadana, a la ampliación y fortalecimiento del espacio público en el que esa igualdad se realiza, a la promoción de la actividad científica y la mejora del sistema público de enseñanza en todos sus niveles, que – como señala insistentemente Eduardo Rinesi – no procede de allí la amenaza a la autonomía universitaria que debería preocuparnos en esta época. Al contrario, estamos embarcados en un proceso en el cual el Estado pudo comenzar a ser visualizado como el reaseguro de los derechos, y también de las condiciones en las que la autonomía de las universidades puede efectivizarse como independencia frente a los poderes corporativos que pretenden instrumentalizar la producción del conocimiento y direccionar dogmáticamente la enseñanza. En todo caso, el desafío será siempre procurar asegurar la continuidad de una orientación democrática de las políticas de Estado, objetivo que requiere no solamente una "eterna vigilancia" – como sostiene, respecto de la libertad, el *dictum* republicano –, sino una lúcida conciencia respecto de las implicancias políticas de las propuesta que impulsamos y de las decisiones que tomamos en el ámbito en el que desarrollamos nuestra actividad.

Los procesos de validación del conocimiento producido en las universidades (o, en general, en los organismos públicos) se encuentran, como es sabido, tensionados entre la lógica disciplinar y aquella que procede de "lo público": necesidades, demandas, expectativas, prioridades, valoraciones, etc., que se expresan de distintos modos en las políticas que establecen los marcos institucionales en los que se desarrolla la actividad, pero también en un conjunto de "señales" procedentes de una multiplicidad de actores sociales, de variada potencia, y con capacidad diferencial de

---

para dar respuesta a este problema – un problema de la mayor importancia si pretendemos asegurar no meramente el acceso a los estudios superiores sino el derecho efectivo a la educación universitaria -, nos encontramos con la falta notoria de estudios sistemáticos y suficientemente amplios que permitan – más allá de aproximaciones más o menos intuitivas, escasamente fundadas – identificar las causas de un fenómeno innegable pero complejo que requiere múltiples líneas de intervención. Nos hemos ocupado en otra parte de este problema, que aquí menciono solamente como ejemplo, y que no casualmente ha sido asumido como tema de investigación por nuestra organización sindical, a partir de una mirada que procura conjugar la discusión sobre las condiciones del trabajo docente con la búsqueda de las claves para producir una transformación democrática de nuestras universidades.

incidir en las decisiones de académicos y académicas. En términos generales, la largamente cuestionada autorreferencialidad de la actividad académica es síntoma de una fuerte primacía de la disciplina - y de sus códigos, jerarquías, circuitos y agendas - en la determinación del sentido y la forma de la actividad. Pero las disciplinas no determinan solamente modos de producción del conocimiento: determinan, al mismo tiempo, relaciones de poder. Esta dimensión política de las culturas disciplinares debe ser también atendida en una crítica como la que estamos propiciando, para considerar cómo ella se despliega en dos planos concurrentes: el de las relaciones de poder académico en las instituciones universitarias, y el de las relaciones que configuran el sistema académico mundial. En ambos planos se pone en juego, una vez más, el sentido y alcance de la pretensión de autonomía que las universidades reclaman.

Por una parte, la concentración del poder académico alimenta formas notorias de heteronomía a partir de la imposición de intereses particulares en la dinámica de las instituciones públicas. Instituciones cuya autonomía, además, se traduce en esa forma peculiar de la auto-regulación que es el co-gobierno, cuyos cuerpos colegiados han disminuido notablemente su autoridad frente a la capacidad fáctica que los gestores académicos hacen pesar en el proceso de toma de decisiones que rige los destinos de nuestras universidades. Aún cuando en estos años hemos asistido a una relativa revitalización de la actividad política de estos cuerpos representativos, la incidencia de quienes retienen la capacidad de definir horizontes y trayectorias en el mundo académico continúa siendo demasiado importante como para quedar al margen de una mirada crítica. En este punto, las condiciones de incorporación de los y las docentes en la vida política de sus instituciones de pertenencia tiene una relación directa con su autonomía política y sus oportunidades reales de participación en el ágora universitaria. Docentes interinos, subordinados al imperio de los titulares de cátedra y directores de becas y proyectos, deben – si pueden acceder a los mínimos derechos políticos en la universidad – sortear muchas dificultades para poder intervenir libremente en (o intentar promover) el debate público de las cuestiones fundamentales que atañen a la actividad de sus universidades. Por otra parte, las relaciones del poder académico también deberían tematizarse en una revisión crítica de las condiciones de producción del conocimiento en cuanto persiste un modo de internacionalización subalterna de la actividad académica desarrollada en nuestros países, que tiene una altísima incidencia en la conformación de las agendas, la

validación de resultados, la circulación de conocimientos, y – una vez más – la constitución de una elite transnacionalizada que fortalece, con sus vinculaciones externas, sus credenciales internas, y que contribuye a reproducir localmente los factores que generan una ya largamente denunciada dependencia académica.

Para concluir, cabe señalar que *una crítica de las condiciones de producción del conocimiento en nuestras universidades debe ser asumida también, en nuestra perspectiva, como una crítica de las condiciones del trabajo académico*. Todos los elementos que hemos ido repasando configuran situaciones de precariedad, inestabilidad, sometimiento a formas de discriminación, acoso, abuso y violencia laboral, sobredemanda de tareas, falta de respaldo institucional para la continuidad de la formación como parte del ejercicio de las funciones asignadas, perjuicios al bienestar, la seguridad y la salud de trabajadores y trabajadoras, etc., etc. No es posible, alternativamente, superar estas situaciones y desterrar las prácticas que las reproducen e invisibilizan, sin poner en cuestión aquellos dispositivos. Es por ello que la política sindical debe afirmarse en la perspectiva crítica de un proyecto que coloque las demandas por la mejora de condiciones de trabajo del sector en un marco más amplio, y proponer una mirada que procure abordar la actividad académica en toda su complejidad, atendiendo a las contradicciones que atraviesan su concreta y situada actualidad. En este punto, la cuestión de las vinculaciones en las que se produce el conocimiento reaparece como un tema fundamental para una reflexión crítica que reconozca un interés práctico. Es en el marco de estas relaciones que nuestras ciencias sociales pueden contribuir a sustentar un proceso colectivo, en el que una mejor comprensión de los procesos en los que estamos inmersos, y una mirada más precisa sobre las transformaciones que se están produciendo en el territorio en el que desarrollamos nuestra actividad, nos ayuden a avanzar en la construcción del sentido de una nueva Reforma Universitaria, democrática y popular, que aún debe profundizar la tarea emancipatoria que ha alentado nuestra esperanza en estos tiempos.

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo de 2015
DOSSIER ESPECIAL

# Las Ciencias sociales. Entre oportunidades y desafíos

**Julián Rebón**[1]

Gentileza Prensa CEA

[1] Investigador del Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA) y del CONICET. Profesor de la Carrera de Sociología (UBA) y director de la Maestría en Investigación (UBA).

La posibilidad cada vez más real de una nueva facultad de Ciencias Sociales en la Universidad más antigua de nuestro país representa sin lugar a dudas un acontecimiento para nuestras disciplinas. Demorada pero esperada, esta realidad emergente constituye un nuevo aporte dinamizador a nuestras ciencias sociales. Expresa un nuevo punto de llegada que muestra y expresa el significativo desarrollo de las ciencias sociales en nuestro país.

Hoy como campo disciplinar en términos investigativos, como campo profesional y como realidad institucional las ciencias sociales ocupan un lugar inédito en la historia del país. La creación de nuevas carreras y unidades académicas a lo largo y ancho del país, la formación de nueva instituciones como el Consejo de Decanos de Ciencias Sociales o el crecimiento de otras preexistentes como CLACSO, el desarrollo y relevancia de nuestras disciplinas en el sistema científico, la incorporación de nuevas generaciones de cientistas sociales a la práctica académica, el rico y plural acervo de investigación y teoría social alcanzado, la creciente investigación interdisciplinaria, la ampliación y consolidación de sus espacios de incumbencia profesional, entre muchos otros hitos, dan cuenta de ello. Hoy, décadas después, las ciencias sociales en tanto institución, en tanto práctica científica y profesional en Argentina, representan una indudable "realidad sociológica" en términos de Gino Germani.

Esta presencia representa un punto de llegada de procesos anclados en distintas temporalidades.

De una historia larga, discontinua, en la cual construir conocimiento de la dimensión social representó al menos en parte, un modo de prolongar la desobediencia al orden social. En la cual la construcción institucional se vio obstaculizada recurrentemente por procesos represivos y, en ocasiones, de exterminio que se desarrollaron en nuestro país. La determinación del cambio y del conocimiento se articularon - no sin tensiones- en la práctica científica en un marco recurrentemente adverso para construir un campo académico.

Una segunda temporalidad, nacida en el retorno de las Instituciones de la democracia liberal de principios de los 80 en el cual comienzan a recuperarse lentamente las instituciones académicas. Donde los retornos del exilio alumbran y constituyen nuevos equipos de investigación, proyectos y currículas. Donde se abre el período más largo de estabilidad institucional, en el cual las ciencias sociales, aún carentes de recursos económicos resultados de los ahogos presupuestarios del país –y en ocasiones de la descalificación pública- logran consolidarse y crecer.

Por último, una nueva temporalidad que emerge posteriormente a la crisis de carácter general que marcó el inicio de nuestro siglo. La emergencia y desarrollo de un proceso de gobierno de carácter reformista, que plantea un proyecto de autonomía regional y de desarrollo capitalista del país, constituyendo, en los hechos y al ritmo de las confrontaciones, un original proceso de autonomización de sus clases dominantes. Este proceso conforma una determinación de ampliar, desarrollar y consolidar tanto el sistema de ciencia y técnica –elemento necesario para cualquier proceso de desarrollo nacional- como la expansión del sistema universitario público lo cual tiene tanto un aspecto de desarrollo nacional y territorial como de inclusión social. En este contexto las ciencias sociales que sobrevivieron al primer período y lograron diversificarse, ampliarse y consolidarse institucionalmente en el segundo, aprovecharon de forma muy significativa el nuevo contexto alcanzando un desarrollo sin precedentes en la historia del país.

Por supuesto, conviene señalarlo –en palabras habituales de la etapa- no fue simplemente "viento de cola". Luchamos por un lugar en ese crecimiento. Todos los que estamos hoy aquí somos testigos activos de las confrontaciones que hubo que librar para la consolidación en espacios de Ciencia y Técnica en los cuales éramos marginales o ingresar en instancias vedadas, en hacer reconocer nuestro aporte en el campo del conocimiento y el desarrollo. Recuerdo un modesto ejemplo en esta dirección, que me tocó protagonizar junto a otros colegas como director del Instituto Gino Germani de la UBA cuando organizamos años atrás nuestra primera Expo IIGG con el objeto de mostrar lo que hacíamos en Ciencias Sociales, a las "ciencias sociales en acción" en el ámbito de nuestro instituto. Nos encontrábamos preocupados porque el crecimiento de las ciencias sociales no guardaba correspondencia con las representaciones dominantes acerca de la investigación. En el campo de la visibilización y difusión de la ciencia y sus aplicaciones las representaciones dominantes tendían a restringir la práctica científica a ciertas disciplinas –ciencias de la naturaleza por lo general– y la tecnología a ciertos campos de aplicación. Las ciencias sociales aparecían soslayadas de esta representación incluso en los mismos portales virtuales de los principales organismos de Ciencia y Técnica del país que financian las ciencias sociales, donde podíamos ver a los investigadores utilizando microscopios y tubos de ensayo como representación de la práctica investigativa, y a glaciares, volcanes, astros, animales y vegetales como representación de los objetos de investigación. Nuestra exposición procuraba colaborar en dar a conocer lo que hacemos, entendiendo que difícilmente se pueda valorar lo que no se conoce. Este pequeño ejemplo, es uno de los muchos que los cientistas sociales en los distintos roles y personificaciones hemos realizado en esta etapa para avanzar en el reconocimiento de nuestras disciplinas. Hoy no podemos decir que esta batalla cultural esté concluida, pero gracias a la acción de todos, hay avances –vean la página actual de CONICET y no tanto la de la Agencia- que nos tienen que entusiasmar y convocar a continuar en esta tarea.

En la actualidad cuando el crecimiento exponencial de los últimos años tiende a su estabilización es una buena oportunidad para pensar los desafíos a encarar. Asistimos a un momento de transición. En el cual, a semejanza de la tesis de la contradicción inmanente de las formaciones sociales en Marx, el crecimiento del sistema tensiona y desborda los mecanismos de su organización. Se percibe en las tensiones y disconformidades en nuestros espacios que van desde la dificultad de inserción académica de los nuevos cuadros que formamos a temas recurrentes de nuestro debate como los criterios de evaluación en las ciencias sociales en condiciones que el sistema científico asume un carácter masivo que dificulta las evaluaciones sin estandarizaciones.

Analicemos un ejemplo. El enorme esfuerzo alentado desde CONICET en la formación de recursos humanos no encuentra necesaria correspondencia con su capacidad de inserción en el Sistema de Ciencia y Técnica, contradicción que transitan nuestros becarios con intensa ansiedad y preocupación. Pensarlo como oportunidad es vivir esta contradicción como una forma positiva para extender la investigación social al conjunto del territorio del país aportando a un desarrollo más federal, inclusivo y territorializado de la Investigación científica. Es también pensar cómo articularlo de un mejor modo con la consolidación de las nuevas universidades públicas. Pero también es pensar cómo podemos repensar la estructura piramidal y de grandes cátedras de muchas de las universidades públicas más grande del país, a favor de estructuras descentralizadas, más pequeñas y flexibles, con mayor capacidad de acercamiento a los estudiantes e innovación pedagógica. Y por supuesto es también entre muchos otros aspectos que por cuestiones de tiempo no puedo abordar aquí, el problema de construir una administración pública más calificada, más "weberiana" en el sentido clásico. Este tema no es trivial en esta etapa, ¿puede acaso pensarse la construcción de una sociedad posneoliberal sin re-construir o construir el aparato del Estado? Acá tenemos un horizonte de tareas muy significativo de trabajo.

Este contexto es una buena oportunidad para pensar también la apropiación social de las ciencias sociales. Así como la expansión de la universidad pública en los últimos años empezó a ampliar el ejercicio del derecho a la Educación Superior, nuestro crecimiento debe empezar a convocarnos a apuntalar la construcción del *Derecho al Conocimiento* en nuestro campo disciplinar ¿Son los resultados de nuestra práctica apropiados socialmente? ¿De qué modo? ¿Por quienes? ¿Qué investigamos? ¿Cómo podemos ampliar la esfera de la investigación complementando aquella orientada al entendimiento -que tiene un gran desarrollo en nuestro medio- desarrollando investigación orientada a la resolución de problemas? ¿Cómo hacerlo sin debilitar nuestra potencia crítica?

Pensar en voz alta estos temas nos convoca a innumerables debates éticos y políticos que hacen las ciencias sociales y su lugar en la ampliación del horizonte del cambio social. Desde la universidad pública trabajar en pos de apuntalar al conocimiento como un valor de uso que pueda ser socialmente apropiado es una tarea central. Creo que una agenda de investigación construida socialmente –y no burocrática o arbitrariamente- es un desafío para la etapa. En mi experiencia personal tuve la oportunidad de participar como director fundador de una nueva institución pública –el Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego- que se propone la construcción de conocimiento que aporte al desarrollo territorial. En este caso la investigación se encuentra definida por una agenda de investigación que delimita áreas prioritarias de conocimiento que se constituyan como ejes que puedan construir en el mediano plazo una masa crítica que permita hacer aportes investigativos. La articulación y ramificación en el conjunto social –articulación con sociedad civil y Estado-, su enraizamiento social, es un presupuesto de trabajo para que las resultantes tengan impacto territorial. Esta experiencia como muchas otras experiencias que hoy se llevan a cabo en nuestras instituciones son entusiasmantes y desafiantes. Presupone muchos desafíos, el primero buscar la relocalización de recursos humanos o la formación de nuevos, pero no me quiero detener en este eje temático. El tema central es que el desafío de la investigación dirigida y aplicada convoca a enfrentar un conjunto de dilemas.

Ser sensibles a las demandas sociales no debe nunca nublarnos que debemos privilegiar el carácter de valor de uso sobre el del valor de cambio aún cuando no pueda prescindirse de este en una sociedad capitalista. La universidad pública siempre debe procurar ser progresiva en sus actos, apuntando su intervención prioritariamente hacia las necesidades e intereses de aquellos con menor poder social. También recordar siempre que los cientistas sociales para ser tales no podemos reducirnos a meros analistas simbólicos que sólo resuelvan problemas. Debemos tener capacidad de participar en la definición de los problemas, no debemos renunciar a la autonomía intelectual necesaria para investigar. En el momento de la investigación nos rige la obediencia a la razón y no la obediencia a la autoridad cualquiera sea el carácter de esta. Cuando el problema es impuesto en su definición al investigador condicionando incluso la elección teórica-metodológica a llevar a cabo, estamos en problemas. Por supuesto que podemos hacer uso de conocimiento y de información o acumulación preexistente, que se pueden hacer trabajos de consultoría, pero a no engañarnos esto no es construir conocimiento original. Ser sensibles a las demandas sociales, construir diferentes vasos comunicantes con el conjunto social -a veces fortaleciendo las innumerables experiencias preexistentes realizadas en ocasiones a pulmón espontáneamente por nuestros investigadores junto a otros actores- es una tarea clave. Pero al hacerlo no debemos prescindir de nuestro sentido crítico, de la autonomía necesaria, que la investigación implica para ser tal. Por

supuesto, tampoco la necesidad de autonomía debe llevarnos a caer en una suerte de autismo autoreferencial. Cuando estábamos aislados y encerrados y éramos objeto de represión o de ahogo presupuestario la defensa a rajatabla de la autonomía era un elemento muy sustantivo. Hoy la autonomía en una institución pública debe ser puesta a prueba en su articulación con el conjunto social. Es una articulación necesaria, no exenta por supuesto de tensiones y dilemas éticos y políticos. Pero es sólo en este terreno cuando el pensamiento crítico puede ser verdaderamente tal. Cuando la crítica teórica puede transformarse en crítica práctica y ampliar el horizonte del cambio social representa desafíos para nuestro rol crítico pero desafíos positivos. En el sentido pleno del concepto lo crítico solo puede ser tal en la medida que se transforme en crítica práctica y para eso debemos superar nuestros muros. No hay caminos fáciles. Debemos apostar, parafraseando libremente (muy libremente) a Peter Evans en su análisis del Estado deseable para el desarrollo, a la construcción social de una *Ciencia social autónoma y enraizada*. Autónoma en su capacidad de definición de problemas y procesos de investigación, enraizada en la capacidad de articular participativamente con otras actores estas tareas y sus resultados. Enraizada en la singularidad del territorio y sus actores, pero con la vocación universalista que el conocimiento de rigor requiere. En este sentido, hay que seguir construyendo nuevos instrumentos y mecanismos que aporten en esta tarea.

La personificación de estas tareas también nos convoca a pensar en los perfiles necesarios para llevarlas adelante. Creo que en la Universidad pública apostar a la pluralidad de perfiles no sólo es una vocación democrática y pluralista es también una necesidad para enfrentar la complejidad de tareas que abordamos. El intelectual, el experto, el investigador académico, el investigador comprometido, entre otros muchos perfiles constituidos y recreados en distintas temporalidades de nuestra historia tienen mucho para aportar, más aún en la medida que sus figuras sean tensionadas creativamente por los desafíos. Requerimos de investigadores profesionalizados que no pierdan la pasión por investigar en aras de cumplimentar requisitos estandarizados. De intelectuales que nutran su intervención en la agenda pública del conocimiento acumulado. De expertos que no se desentiendan de los dilemas éticos y políticos de sus actos. De investigadores comprometidos que no se reduzcan a reproducir el sentido común de aquellos que luchan, que puedan comunicar el campo académico y el militante sin perder la especificidad de su aporte. Como nuestra colega Maristella Svampa nos provocaba a pensar hace unos años, necesitamos también verdaderos “Intelectuales anfibios”.

CLACSO, nuestra red de Centros tiene mucho para aportar en esta dirección. En los últimos años hemos crecido, somos más. Aún nos resta transformar lo cuantitativo en

cualitativo, enfrentar el desafío de fortalecer nuestra articulación, nuestra densidad social. De hacerlo a partir de un interés general como cientistas sociales más que como una mera fuente de acceso a recursos, por cierto siempre necesarios. CLACSO es muy relevante porque nuestra red expresa con nitidez la diversidad y pluralidad del crecimiento de las ciencias sociales. Centros que expresan la investigación en la Universidad pública, en centros sindicales y organizaciones sociales, centros independientes, de colegios profesionales, entre otros perfiles. Y lo hace en una perspectiva crítica, de promover temas ausentes en la agenda de investigación y ampliar la esfera de la apropiación pública de las ciencias sociales.

Nuestra red ha cumplido un rol significativo en ampliar nuestra proyección y el sentido de apropiación social de las prácticas investigativas. Su promoción del acceso abierto, que el conocimiento sea un valor de uso más que un valor de cambio, representó y representa una veccion desmercantilizadora necesaria y central para una etapa en las cuales discutimos las consecuencias del neoliberalismo y en la cual no estamos exentos de la posibilidad de reversiones regresivas. En esta dirección creo que CLACSO puede ser un espacio significativo para promover el Derecho público al conocimiento.

Nuestra red es un lugar privilegiado para discutir estos temas que nos puede servir para intervenir en la agenda del país. Para que todo lo alcanzado en el crecimiento de los últimos años asuma toda su potencia en el campo de la intervención social y que con esta logremos nuevos avances en su reconocimiento. Pero también aportar a la construcción de las ciencias sociales latinoamericanas, a una comprensión radical de las tareas que enfrentamos como sociedad y como cientistas, a ampliar el horizonte del cambio social en nuestra región. Por esto no es casual que hoy CLACSO nos convoque a pensar en voz alta estos temas, tarea necesaria para que las *ciencias sociales Por Venir* no sean un "efecto no anticipado de la acción" sean aquello que nuestro tiempo y nuestra época latinoamericana nos demandan.

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo 2015
DOSSIER ESPECIAL

## *Marcha "NI UNA MENOS"*

***Puntos de vista / 1***

Si Eva hubiera escrito el génesis... ¿Cómo sería la primera noche de amor del género humano? Eva hubiera puesto algunos puntos sobre las ies; quizá, digo yo, no sé, hubiera aclarado que ella no nació de ninguna costilla, que no conoció a ninguna serpiente, que no ofreció nunca ninguna manzana a nadie y que nadie le dijo que: "Parirás con dolor" y "Tu marido te dominará"... Y que todo eso, diría Eva, no son más que calumnias que Adán contó a la prensa.

**Eduardo Galeano**

*KAIROS.* **Revista de Temas Sociales**
**ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org**
**Proyecto Culturas Juveniles**
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**
**Año 19. Nº 35. Mayo 2015**
**DOSSIER ESPECIAL**

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo 2015
DOSSIER ESPECIAL

# "Ni una menos". Una marcha, un reclamo. Una respuesta urgente

**Marcela Calderón**[1]

El pasado miércoles 3 de junio en Villa Mercedes, provincia de San Luis, también marchamos con la consigna: "Ni una menos", frente a la sistemática violencia que sufren las mujeres, frente a la continua "cosificación de la mujer".

Villa Mercedes también se movilizó como en el resto del país portando banderas, carteles, que por un lado decían "BASTA A LA VIOLENCIA, BASTA A LA IMPUNIDAD, BASTA A LA INVISIVILIZACIÓN", aunque también el reclamo fue claro: la implementación del Plan Nacional de Acción para la Prevención, la Asistencia y la Erradicación de la violencia contra las mujeres, que establece la Ley Nacional 26485.

Fue movilizador formar parte de miles de personas marchando, diversas organizaciones sociales, políticas y estudiantiles que pidiendo a gritos, cantando, aplaudiendo, dijeron BASTA.

[1] Lic. En Trabajo Social. Docente en la carrera de Trabajo Social. FCEJS. UNSL.
Concejal FPV. Villa Mercedes. San Luis
Correo electrónico: marcelairenecalderon@gmail.com

Los datos estadísticos son alarmantes, esconden vidas sesgadas, situaciones inaceptables, una policía que juzga permanentemente a la mujer, y también un estado provincial que pretende minimizar el reclamo, aun cuando desde el año 2013 adhirió a la Ley Nacional pero sin poner en juego políticas integrales en relación a los derechos de las mujeres.

Por otro lado, una sociedad patriarcal que se empecina en someter a la mujer, en donde observamos horrorizados algunos, festejantes otros, diversos municipios promoviendo concursos de belleza calificando "las formas femeninas".

Aun así fuimos parte de una marcha que también refunda la esperanza en un proceso de luchas, de organización que pide a gritos la mirada de género.

Ahora el gran desafío será fortalecer esa organización comunitaria y poner en movimiento estrategias claras de exigibilidad de derechos sociales que hoy, la comunidad los colocó en la agenda pública.

Un gran desafío aparece en el horizonte: ¿Podremos debatir y consensuar algunos puntos claves en relación a la violencia de género?

Desde el año 2012 una proyecto de ordenanza presentado en el Concejo Deliberante de la ciudad de Villa Mercedes solicitando al ejecutivo municipal la creación

de un Refugio para Mujeres víctimas de violencia "duerme el sueño de los justos" en algún cajón de algún escritorio.

Desde el año 2014 espera un pedido de creación de Mesa Local de Perspectiva de Género que aún sin debate, aún sin aprobación funciona con las voluntades de algunas organizaciones sociales y actores de la comunidad, y porque no decirlo, aún después de la marcha sigue recibiendo denuncias de violencia de género.

Por eso digo y adhiero: Ni una menos, pero también espero, que desde las funciones que a cada uno nos toca, podamos "dar una vuelta de tuerca" a lo que hoy debería estar en la agenda pública: DERECHOS REALES PARA MUJERES REALES.

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo 2015
DOSSIER ESPECIAL

# Ni Una Menos

**Susana Alegre**[2]

En la sesión del día 2 de junio del presente año lectivo, las consejeras del Departamento de Ciencias Sociales dependiente de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis, resolvieron por unanimidad adherir a la convocatoria realizada a través de las redes: "Ni Una Menos" en la ciudad de Villa Mercedes provincia de San Luis, el día 3 de junio. Se fundamentó en esa oportunidad - a través de la reflexión en el ámbito del Consejo- que la Universidad es partícipe en la formación de los ciudadanos y por lo tanto pertinente y oportuno participar o co-participar con aquellos integrantes que también se sintieran convocados por esta consigna o hecho social -al mejor despliegue de esta categoría social analizada por Emile Durkheim, quien afirmaba que cuando algo, un hecho social, excede las individualidades

[2] Mg, en Sociedad e Instituciones. Directora del Departamento de Ciencias Sociales (FCEJS-UNSL)
Email: susanagracielaalegre@gmail.com

adquiere una realidad propia-, para que suceda una toma de conciencia y visibilización de esta problemática.

Corren los primeros años del siglo XXI y de manera contundente emerge en el escenario social una demanda exhibida a través de "Ni Una Menos". Este reclamo, intensificado en los tiempos actuales, es porque aparecen las primeras cifras estadísticas que muestran este flagelo el cual considera que cada 30 horas muere una mujer víctima de la violencia de género, condición ésta, que visibiliza la magnitud de esta problemática social, que se inició especialmente en el seno de lo privado para convertirse o desarrollarse también en la esfera pública.

Si bien coexisten una serie de denominaciones tales como la violencia de género, la doméstica, familiar y tantas otras en referencia al problema social que caracteriza la violencia ejercida hacia las mujeres en el contexto de una cultura cuya base es la patriarcal; la violencia es en gran parte una conducta aprendida y una de las primeras oportunidades en las que un individuo la observa y la aprende es en el hogar. Por lo tanto la violencia doméstica y la social son parte de un todo integral que se entrelazan de manera estrecha y se refuerzan mutuamente.

Se ha instalado en el imaginario social que por lo general el entorno social de las mujeres favorece la reproducción de las normas sociales que pautan la relación entre los géneros y en los que la violencia encuentra su justificación. Las explicaciones subjetivas que giran en torno a la violencia como castigo "merecido" por las expectativas de rol de género no cumplidas favorecen un menor grado de tolerancia a la violencia y una clara atribución de responsabilidad del maltrato a la pareja masculina. Sin embargo, esta violencia - que hasta la actualidad ha sido minimizada- ha cobrado visibilidad desde que la mujer se anima por un lado a denunciar o a gritarla con desesperación como por ejemplo el día de la convocatoria nacional de "Ni Una Menos", o hasta la implementación de políticas de asistencia realizadas por organismos públicos.

Pero ante semejante flagelo estas acciones no son suficientes, una de las razones apremiantes es la de acertar con políticas públicas, es decir que se implementen políticas globales de prevención educativa –cultural que abarque los sectores de la Familia, la Educativa, la Deportiva, de Salud, de Justicia y de Acción Social.

Allí estuvimos, en la Plaza, el día convenido y a la hora justa para gritar, escuchar y observar, para que la muchedumbre nos devuelva lo que no es necesario ver por televisión: "una muerte más", o "una desaparecida más", sino que se pudo escuchar "*ahora me animo a decirlo, a mí me pasó*", "*que suerte que pude zafar y la estoy contando*", "*cuando me pasó no sabía cómo salir*"; así como tantos carteles que entre ellos decían :"Objetivo O", "Cuantas tienen que ser para que se tome partido", etc. Si esto no es la visibilización de una problemática cultural - social, que más hace falta para quien tiene que ponerse el sayo se lo ponga, para que ya aparezca en el escenario social "Ni Una Menos".

Se insiste, fue el espíritu, la necesidad y el clamor de estar ahí, en esa convocatoria que no sólo fue para adherir, sino exclamar por esta problemática para que ya sea desde el compromiso individual, institucional, político o de ciudadanos encontremos un camino que haga desterrar con la *educación* el *nunca más* de *Ni Una Menos*.

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo 2015
DOSSIER ESPECIAL

# Derecho a una vida libre de violencia

**Analía Aucía**[3]

El "derecho a una vida libre de violencia" para las mujeres es un derecho consagrado en normas internacionales y nacionales que fueron el resultado de una incansable lucha de las mujeres organizadas. La primera Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 sancionada por Naciones Unidas, adolecía de perspectiva de género por lo que no recogió las experiencias de vida de las mujeres sino la de los varones, de allí que no se formularan derechos relativos a experiencias históricas de vida

[3] Abogada. Docente de la Universidad Nacional de Rosario. Master en Sistema Penal y Problemas Sociales por la Universidad de Barcelona. Magister sobre el Poder, la Sociedad y la Problemática de Género por la Universidad Nacional de Rosario. Doctoranda en Derecho, UNR. Coordinadora del Programa Género y Sexualidades de la Facultad de Derecho UNR. Asesora legal en materia de derechos humanos de las mujeres y de la diversidad sexual en la Secretaria de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Provincia de Santa Fe. Integrante del Comité de América Latina y El Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres (CLADEM)

de las mujeres, como lo es la violencia basada en la condición de género de las mujeres. De allí que la Declaración de 1948 sólo fuera "universal" en un sentido enunciativo

Las mujeres, organizadas en movimientos sociales nacionales e internacionales, trabajaron, participaron en innumerables acciones de incidencia para conseguir la ampliación de reconocimientos de derechos en el plano legal. A partir de la década del 50 se sancionan normas internacionales, siendo una de las más relevantes la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), sancionada por Naciones Unidas en el 1979 y firmada por nuestro país en el año 1985.

A partir del año 1990 se llevan a cabo una serie de conferencias internacionales organizadas por las Naciones Unidas, algunas de ellas de vital importancia en cuanto al reconocimiento de las necesidades de las mujeres como derechos humanos. En el año 1993 se lleva adelante la II Conferencia Mundial de Derechos Humanos, realizada por Naciones Unidas en Viena. Allí se produjo un hecho histórico esencial: por primera vez se reconoce a los derechos de las mujeres como derechos humanos. En efecto, en esa Conferencia de Viena, se proclamó que los derechos humanos de las mujeres y las niñas son parte inalienable, integral e indivisible de los derechos humanos universales. Esto significó un avance hacia la revisión teórica de todos los derechos humanos desde la perspectiva de género. Otro logro de esta Conferencia fue tipificar las violencias contra las mujeres como una violación de derechos humanos. Esta cuestión, significó una transformación importante en la teoría sobre los derechos humanos, ya que se está reconociendo que los derechos humanos pueden gozarse y violarse tanto en el ámbito público como en el privado. El movimiento internacional de mujeres reconoce en esta reconceptualización un avance teórico con efectos vitales en la práctica, ya que hasta el momento, el sistema de derechos humanos estaba asentado en las transgresiones cometidas por el Estado dentro del espacio público. Los resultados de esta Conferencia se verán plasmados en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), sancionada en de 1994 por la Organización de los Estados Americanos. Esta Convención fue firmada por nuestro país en el año 1996.

Dado que, cuando los Estados suscriben tratados de derechos humanos deben dictar normas internas para lograr hacer efectivos esos derechos de las normas de

derecho internacional, en nuestro país contamos con una ley que se relaciona directamente con la CEDAW y la Convención de Belém do Pará y que es la Ley de Protección Integral Nº 26.485 del año 2009. Esta normativa muy valiosa reconoce en el plano legal muchas formas de violencias que históricamente vivieron las mujeres y que fueron naturalizadas por el sistema patriarcal. En relación con el "derecho a una vida libre de violencia", la Convención de Belém do Pará reconoce que este derecho también incluye el "derecho a verse libre de discriminación".

Si bien existen numerosas conferencias y documentos internacionales, declaraciones, programas de acción, etc., que orientan las políticas que deben seguir los Estados a fin de eliminar las violencias contra las mujeres, retomo algunas consideraciones que son eje de la Convención de Belém do Pará respecto de la violencia contra las mujeres a fin de conceptualizar más el "derecho a una vida libre de violencia".

Por un lado la Convención de Belém do Pará entiende que las diversas formas de violencias que se ejercen contra las mujeres (niñas, adolescentes y adultas), impiden y anulan el ejercicio de todos los derechos humanos –civiles, políticos, económicos, sociales y culturales–, porque la violencia imposibilita el desarrollo de nuestras capacidades y de nuestra autonomía y, en consecuencia, limita su participación en las esferas pública, económica, social y política. La Convención de Belém do Pará advierte que "la eliminación de la violencia contra las mujeres es condición para el desarrollo igualitario", de manera que no podemos entonces entender la democracia real y plena mientras las violencias contra las mujeres sea naturalizada como un modo de relación social entre los sexos. En síntesis, la propia Convención señala que "la violencia contra las mujeres constituye una violación de los derechos humanos".

Otra premisa relevante del Preámbulo de la Convención de Belém do Pará es la que identifica el origen de las violencias contra las mujeres: la violencia se trata de "una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres"; estas relaciones de poder históricamente desiguales son producto de circunstancias histórico-sociales que legitimaron, tanto en el plano legal como social y cultural la violencia. Las manifestaciones de violencia son un fenómeno universal y tienen lugar en todas las relaciones en las que se encuentren insertas las mujeres debido a la desigualdad estructural de género.

Otro de los enunciados de la Convención es que "la violencia contra la mujer trasciende todos los sectores sociales", lo cual significa que las violencias atraviesan las distintas clases sociales, grupos culturales o étnicos, sectores económicos, niveles educacionales, edades, creencias religiosas, condición sexual o de género, etc. En este sentido, los organismos internacionales han señalado que hay condiciones que generan contextos de mayor vulnerabilidad respecto del recrudecimiento de las violencias que viven las mujeres. Así por ejemplo, se encuentran las mujeres indígenas, migrantes, refugiadas o desplazadas, mujeres discapacitadas, ancianas o niñas, mujeres que viven en condiciones de pobreza, mujeres afectadas por conflictos armados, mujeres que ejercen la prostitución, mujeres privadas de libertad, mujeres viviendo con VIH/SIDA, mujeres lesbianas, etc. Cuando las políticas estatales no reconocen las diversas condiciones que recorren la vida de las mujeres en los programas, planes o proyectos que ponen en marcha los Estados, se generan discriminaciones o abordajes parcializados de la atención de las violencias contra las mujeres que, a largo plazo, dan respuestas fragmentadas, insuficientes y que muchas veces reproducen los contextos que hacen posibles las diversas formas de violencias contra las mujeres.

La existencia de cuantiosas normativas que protegen los derechos humanos de las mujeres son vitales como hechos políticos y como reflejo de las transformaciones sociales en materia de igualdad formal pero sin embargo, es necesario comprender que para erradicar la violencia contra las mujeres en imprescindible transformar el modo en que se relacionan varones y mujeres, la dinámica misma de la relaciones entre los géneros. Este es el desafío que tenemos por delante, preguntarnos por las intervenciones y las transformaciones absolutamente imprescindibles que se necesita para erradicar los elementos patriarcales de nuestra cultura; cultura en la cual las violencias contra las mujeres es un elemento inherente y propio y, como tal, naturalizado en todas las relaciones sociales.

*KAIROS.* Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 35. Mayo 2015
DOSSIER ESPECIAL

## Historias Cruz-adas

(Reales, pero cruzadas)

**María Cecilia Betervide**[4]

Paola tiene un niño de 11 años y unos cuantos golpes entre sus "anécdotas". Un par de casas "de prestado" entre las que deambula y una casa que no es suya, aunque allí vivían los tres. Un trabajo precarizado al que se agregaron algunas changas porque ahora no alcanza y una cuota alimentaria de su ex que nunca llega, porque los tiempos de la jueza no son los tiempos de Paola. Y una angustia, una frustración y un temor que no aminoran, y van enseñándole que habitualmente ganan los malos.

Romina es mamá de 3 adolescentes y hace rato perdió la vergüenza de estar en boca de todos los vecinos. Su ex le usurpó la casa, fue desalojado más tarde, la apuntó

[4] Estudiante de Trabajo Social, dirigente estudiantil
Secretaria de Género e Igualdad de Oportunidades de la CTA Autónoma provincia San Luis
Agrupación de mujeres Lelikelén (Villa Mercedes)
Agrupación de mujeres Lelikenun (San Luis)

con una 9 mm., raptó a su hijo menor y le partió una botella en la cabeza a su hijo mayor que se arriesgó para defenderla. Romina sobrevive con el alquiler de una piecita de su casa. No llega la cuota alimentaria para sus niños, aunque la justicia ya lo definió; ni llega la posibilidad de caminar por las calles de su pueblo… a la jueza no se le ocurrió dictar la orden de detención para el violento, que vive a media cuadra, aunque la vida de Romina está permanentemente en peligro. La jueza sí puede recorrer tranquilamente las calles del pueblo.

Helena cumplió 21 hace poco más de un mes y vive en una piecita al fondo de la casa de la única amiga que le quedó después de "darle la espalda a su familia" y decidir perdonar al golpeador. Antes, estuvo en coma varios días, descompensada alguno más, trasladada a un hospital de alta complejidad en la Capital, con riesgo de necesitar un transplante. Una costilla quebrada, un pulmón y el hígado perforado fue el resultado de esta última golpiza, que presenciaron sus dos niños. Ahora sus días transcurren entre el penal, la iglesia en la que su suegro oficia de pastor y la casa de su "familia política". Jamás se aleja de sus niños; como una hembra celosa se mueve por la ciudad con Brisa, Marcos y el pequeño que aún no nace… futuros testigos de las golpizas que recibirá su madre ni bien regrese Horacio del penal.