Kairos - Revista de temas sociales
ISSN 1514-9331
Año 21 N° 40 - Noviembre de 2017

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 21. Nº 40. Noviembre de 2017

Tabla de contenidos

La juventud desde los marcos jurídicos. Análisis del Proyecto de la Ley Nacional de Promoción de las Juventudes y de la Ley Provincial de Juventud del Chaco 3

Educación a Distancia: un posible modelo de análisis de la deserción 19

El relativismo de valores desde el manierismo hasta la actualidad. La necesidad de un sentido común crítico ante los desafíos actuales 34

De la Economía Política a la Economía: ¿Ciencia de la escasez o escasez de la Ciencia? 47

LA EDUCACIÓN PROFESIONAL DE LA PERSONALIDAD EN LA ETAPA PREVIA A LA ELECCIÓN PROFESIONAL 64

Una respuesta a las críticas de Dworkin al pragmatismo jurídico desde la perspectiva ética de Dewey 76

Ser docente en escuelas públicas en contextos de crisis educativa y de exclusión social - Efectos subjetivos en las prácticas 87

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 21. Nº 40. Noviembre de 2017

La juventud desde los marcos jurídicos. Análisis del Proyecto de la Ley Nacional de Promoción de las Juventudes y de la Ley Provincial de Juventud del Chaco

Pablo Barbetti, Andrea Marturet y Cardozo Daiana[1]

Recibido: 29/10/2017
Aceptado: 8/11/2017

Resumen

En los últimos años en América Latina, con la consolidación de regímenes democráticos, desde diferentes organismos (gubernamentales y no gubernamentales) surgen nuevos lineamientos orientadores de las políticas de juventud que buscan reconocer a los y las jóvenes como sujetos de derecho (CEPAL, 2007). En el caso de Argentina, existe un Proyecto de Ley Nacional de Promoción de las Juventudes, y a su vez, la Provincia del Chaco cuenta también con una normativa específica para este grupo: la Ley Provincial de Juventud N° 7662/15. Este trabajo se propone avanzar en un análisis comparativo de estas normas (Nacional y Provincial) a partir de los siguientes interrogantes orientadores: ¿qué se entiende o cómo se define a la juventud desde estos marcos?, ¿a qué tipo de jóvenes interpela?, ¿qué espacios de participación prevén y para qué actores?, ¿qué tipo de institucionalidad plantean para acompañar su implementación? Se considera que esta primera sistematización puede colaborar a reconocer y comprender los modos en que se produce la juventud como categoría socio-estatal. Entre las conclusiones se destaca el papel del Estado como productor de términos, y más específicamente como constructor de la categoría de juventud. Si bien existen también otros actores relevantes -como los organismos internacionales, los académicos, los colectivos, organizaciones y movimientos sociales, entre otros- el Estado cobra especial relevancia al orientar sus políticas públicas en función de sus posicionamientos sobre la juventud, estableciendo los recursos que se dispondrán, los espacios sobre los que se intervendrá y aquellos que se desestimará.

Palabras claves: juventud; ley nacional; ley provincial.

Youth from the legal framework.

Analysis of the Draft National Law for the Promotion of Youth and the Provincial Youth Law of the Chaco

[1] Centro de Estudios Sociales (UNNE) e Instituto de Investigaciones Educativas, Facultad de Humanidades (UNNE)
Correo de contacto: cardozodaiana70@gmail.com; andreamarturet_85@hotmail.com

Abstract

In recent years in Latin America, with the consolidation of democratics regimes, from differents publics organisms (gubernamental and non-gubernamental ones) arises some new guidelines about the policies related to the youth, and these look foward to the recognition of young people as subjects of rights. In the argentinian case exist a law proyect about the promotion of the youth, and even in Provincia del Chaco has an specific norm about this group: the Provincial law of youth (N° 7662/15). In this paper work it is proposed to look for a comparative analysis between this norms (National one and Provincial one) beginning with these questions: ¿what is it understand for youth in these norms? ¿what type of youth is interpellated? ¿what kind of places of participation are being dispose for them? For what type of actors? ¿what type of intitutionality it is thought for accompaning the implementation? It is consider that this first approach could help to recognize and understood the ways of how the youth behaves as a social-state category. Within the conclusions it is highlighted the role of de State as a term/norm producer, and even more as an specific constructor of the youth category. Although there are others relevant actors which could make an inffluence –as international organisms, academical and social movements- the State has been put on the spotlight when it decided to focus its public policies according to their function in their stands on youth related topics. Therefore deciding on the resources that will become available, the space they will count on and those they won't.

Keywords: youth; national law; provincial law.

1. Introducción

En los últimos años en América Latina, con la consolidación de regímenes democráticos, desde diferentes organismos (gubernamentales y no gubernamentales) surgen nuevos lineamientos orientadores de las políticas de juventud que buscan reconocer a los y las jóvenes como sujetos de derechos (CEPAL, 2007). Si bien estas entidades crearon las bases para la existencia de una legislación específica para la juventud, la misma se presenta, aún, como dispersa, inorgánica y se caracteriza más bien por su fragmentación, fragilidad y una marcada inestabilidad (Bernales Ballesteros, 2001). Son también diversos los grados de avances en esta materia entre los diferentes países y heterogéneos los tipos de institucionalidad promovidos y desarrollados desde los Estados.

En el caso de Argentina, existe un Proyecto de Ley Nacional de Promoción de las Juventudes, presentado en septiembre de 2015, que logró sólo media sanción de la Cámara de Diputados y el debate no tiene fecha de reanudación. A su vez, en la Provincia del Chaco existe también una normativa específica para este grupo: la Ley Provincial de Juventud N° 7662/15 que se encuentra aprobada, con fecha de 02 de septiembre de 2015, pero aún no ha sido reglamentada, lo que imposibilita su implementación y la exigencia del cumplimento de los derechos que reconoce.

En este artículo nos proponemos avanzar en un análisis comparativo de estas normas (Nacional y Provincial) a partir de los siguientes interrogantes orientadores: ¿qué se entiende o cómo se define a la juventud desde estos marcos?, ¿a qué tipo de jóvenes interpela?, ¿qué espacios de participación prevén y para qué actores?, ¿qué tipo de institucionalidad plantean para acompañar su implementación?

Consideramos que esta primera sistematización nos puede ayudar a reconocer y comprender los modos en que se "produce" la juventud como categoría socio-estatal. En tal sentido, adherimos a los señalamientos de Vázquez (2015) quien indica que, si bien no es el único, el Estado es uno de los principales productores de términos que construyen y clasifican grupos sociales. En la misma línea, coincidimos con los señalamientos de Angélica De Sena (2014) quien plantea que las políticas estatales (a partir de sus omisiones como de sus acciones) construyen sentidos (individuales y sociales) y sus prácticas "performan" lo social (es decir que tienen capacidad de construir realidades) ya que condensan la posibilidad de nominar, hacer, significar.

Para responder a los objetivos propuestos trabajamos, específicamente, realizando un análisis de contenido temático tomando como fuente datos secundarios provenientes de ambas normativas, documentos de organismos internacionales de juventud y material periodístico. En un sentido amplio se entiende que el análisis de contenido es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados o filmados, y se basa en la descomposición y clasificación de los mismos. A su vez dentro del análisis de contenido clásico se suele distinguir entre: el análisis temático, semántico y de redes (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

El texto se ordena en tres partes: en la primera presentamos algunos conceptos y antecedentes sobre este tipo de políticas, luego realizamos el análisis comparativo entre las dos leyes antes mencionadas y, por último, incluimos algunas reflexiones finales a modo de cierre provisorio.

2. Algunos conceptos y antecedentes centrales

a. Sobre la institucionalidad de las políticas públicas y las juventudes

Antes de avanzar en el análisis de las leyes seleccionadas para este trabajo, es conveniente realizar una breve referencia a aquellos marcos más generales así como a los organismos internacionales que contribuyeron a la reflexión sobre los derechos específicos para las juventudes y a promover el posicionamiento de los Estados como garantes y promotores de los mismos.

En el ámbito de influencia directa de la Organización de la Naciones Unidas (ONU), los derechos de las personas jóvenes ya estaban contemplados en los tres principales instrumentos de derechos humanos: la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH - 1948), el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC - 1968) y el Pacto de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP - 1968). Posteriormente, los derechos de los jóvenes, particularmente los derechos de los adolescentes, recibieron un fuerte impulso con la firma de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en el año 1989.

Las singularidades y problemáticas de la población joven, en constante vulneración de sus garantías muchas veces, hizo necesario empezar a pensar instrumentos todavía más específicos. Esta certeza llevó, por ejemplo, a que en el año 1985 las Naciones Unidas declararan por primera vez el "Año Internacional de la Juventud".

En 1986 se funda el Centro Latinoamericano sobre Juventud (CELAJU), una institución no gubernamental internacional de gran influencia en la región, que tiene como objetivo brindar asistencia técnica a gobiernos y organismos no gubernamentales que trabajan en temas relacionados con las juventudes. Desde los inicios, el CELAJU apoyó técnicamente la convocatoria anual de la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas de Juventud en Iberoamérica, impulsada por el Instituto de la Juventud de España. En dicho marco, se respaldó la labor de varios gobiernos, en la constitución y/o fortalecimiento de sus instituciones especializadas en juventud. A partir de 1992, este mecanismo colectivo de encuentro constituyó la Organización Internacional de Juventud para Iberoamérica (OIJ) manteniendo bianualmente la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Juventud (D'Alessandre, Mattioli y Sanclemente, 2015).

Con respecto a estudios vinculados a la temática en la región, Borzese, Bottinelli y Luro (2009), realizaron un análisis de la institucionalidad de juventud en países de América Latina y su relación con las políticas públicas de juventud, a partir del estudio sociológico de la legislación sobre el tema en casos significativos de la región (Brasil, México, Costa Rica y Argentina). Partieron de la hipótesis de que

> "*la calidad de las políticas públicas de juventud (en los países de América Latina) depende del grado de desarrollo de la institucionalidad de juventud y del campo de juventud de cada país. La existencia y el tipo de legislación sobre juventud, como un componente de la institucionalidad de juventud, contribuye a fortalecerla y, por tanto, a mejorar la calidad de las políticas públicas en esta temática"* (2009: 4).

Tuvieron en cuenta principalmente cuatro variables: la calidad de las políticas públicas de juventud, las características del campo[2] de juventud, el grado de desarrollo de la institucionalidad de juventud, y las características de la legislación de juventud (desde una perspectiva sociológica).

[2] En relación al concepto de campo, los autores hacen alusión al conjunto de actores (y sus capitales) que operan en la temática: *"incluye a los no necesariamente reconocidos como jóvenes, pero que toman posiciones y establecen una disputa por las representaciones de juventud y, por lo tanto, por los recursos propios del campo de la juventud (ONG, servicios nacionales de juventud, asociaciones de padres, asociaciones de profesores, investigadores, etc.)"* (Borzese y otros, 2009: 14).

En relación a nuestro país, resaltan las discontinuidades alrededor de las instituciones que han llevado el título de "Juventud", y la falta de leyes específicas para la temática. Sobre la Dirección Nacional de Juventud (DINAJU), organismo que en el momento en que los autores realizaron el estudio estaba a cargo de la política nacional de juventud, señalan algunos déficits como: falta de presupuesto, ausencia de apoyo político para el fortalecimiento del área, y poca o nula capacidad de articulación con la política sectorial hacia los jóvenes impulsada desde otros ministerios, lo que hacía difícil la interpelación de los jóvenes en tanto "sujetos jóvenes", y la política de juventud corría por carriles diferenciados (los de la esfera educativa, la de salud, la de trabajo, etc.) promoviendo un tratamiento de los jóvenes, también de manera diversa: como "alumnos", "pacientes", "trabajadores", etc.

En cuanto a la justificación de la importancia de una ley nacional de juventud, plantean que la misma permite enunciar derechos, obligaciones y estrategias frente a las políticas públicas, visibiliza la temática de juventud ante la opinión pública, pero principalmente dota de estabilidad, permanencia de criterios, institucionalidad y legitimidad a las políticas.

Finaliza el estudio con una serie de conclusiones y recomendaciones en torno a: la estructura típica de una ley nacional de juventud; la transversalidad de las políticas de juventud respecto de las políticas sectoriales; financiamiento de las áreas gubernamentales de juventud; participación juvenil en las políticas y la política; argumentos claves para impulsar una ley nacional de juventud, entre otros aspectos.

Por su parte, Balardini (2004) señala que las políticas públicas dirigidas hacia el sector juvenil empezaron a surgir principalmente luego de la Guerra de Malvinas y la recuperación de la democracia, con la creación de los primeros organismos de juventud pioneros. Asimismo, el autor menciona que la celebración en 1985 del Año Internacional de la Juventud motivó la realización de los primeros estudios de juventud, e impulsó la creación de instancias organizativas estatales. A partir de este periodo empezarán a diseñarse distintos organismos, programas, proyectos y acciones orientadas a los jóvenes con diferentes impactos. Es en 1987 cuando se crea la Subsecretaría de la Juventud en nuestro país, como organismo específico de ejecución de políticas de juventud, hasta llegar a la actual Subsecretaría Nacional de Juventud, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación[3]. En tal sentido, Vázquez (2015) haciendo una revisión histórica reconoce la existencia de un itinerario inestable en términos institucionales, en el que se ve un pasaje por distintos Ministerios (de Acción Social, de Desarrollo Social, del Interior) y en diversas áreas al interior de los mismos, con distintos rangos (Secretaría, Subsecretaría, Instituto, Dirección, etc.).

Otro aspecto para señalar es que todas las iniciativas gubernamentales vinculadas a políticas de juventud en Argentina han sido promovidas mediante decretos, por lo que ninguno de los organismos existentes tiene la fuerza que le proporcionaría haber surgido de un debate más amplio y consensuado en una ley.

Para Balardini (2004), la sanción de una ley de juventud aportaría mayor anclaje y estabilidad a instituciones y programas, y permitiría una instancia de concertación política y social que brinde mayor legitimidad y continuidad a las políticas de juventud. Así se podría ir construyendo una auténtica política pública.

[3] Hasta febrero del 2014 funcionó como Dirección Nacional de Juventud y desde entonces como Subsecretaría. Asimismo, otro dato importante es que en el año 2008, se formaliza la creación del Consejo Federal de Juventud, que estaba en ese momento en la órbita de la DINAJU, integrado por referentes de los organismos de Juventud de todas las provincias y con el objetivo de que funcionara, con relativa autonomía, coordinando e impulsando acciones integradoras en los territorios.

b. Definiciones sobre juventud en las políticas públicas

Tal como lo señalábamos al inicio, creemos que es importante identificar cómo en las diversas políticas, los jóvenes son "nombrados" (cuáles son los modos de referirse a los mismos), ya que muestran los posicionamientos de los Estados frente a dichos sujetos. A su vez, porque constituyen indicios claros acerca de las discusiones sobre la promoción de derechos y los modos en que se cristalizan en ciertos documentos, más allá de que la sanción e implementación de dichos marcos no asegure el efectivo ejercicio del derecho y sus garantías.

Al hacer foco en la actividad estatal, los criterios utilizados para definir al colectivo juventud, la identificación y formulación de los obstáculos que impiden el cumplimiento efectivo de sus derechos de ciudadanía, expresan y moldean el vínculo de los Estados con los jóvenes y en virtud de ello orientan recursos, priorizan algunos espacios de intervención y desestiman otros. La mirada estatal sobre la juventud es, en este sentido, necesariamente dinámica e incompleta –un espacio siempre en construcción- y por lo mismo, un terreno poroso a la incorporación de matices, variaciones y nuevas perspectivas (D'Alessandre y otros, 2015).

Si realizamos un rápido recorrido histórico, es posible advertir que la evolución de las políticas de juventud en América Latina ha estado determinada por los problemas de exclusión de los y las jóvenes de la sociedad y asociados a los modos de cómo facilitarles su transición e integración al mundo adulto. Así, varios autores (Balardini, 1995; Rodríguez, 2002) coinciden en señalar que las mismas, al igual que en Europa, siguieron un itinerario secuencial común. Se trata de modelos de acciones políticas para atender a determinadas cuestiones vinculadas con la vida de los jóvenes que fueron adquiriendo el carácter de "problemáticas" en distintos momentos históricos: la integración mediante la extensión de la educación formal, el control social de sectores juveniles movilizados (en los años 1970), el enfrentamiento a la pobreza y la prevención de los delitos (a partir de la década del 1980), hasta la problematización de la inserción laboral de los jóvenes "excluidos", a partir de los 1990.

Paralelamente, con el telón de fondo de las transformaciones sociales, económicas y políticas de la globalización, la alternancia democrática en el poder por procesos electorales, la recuperación del crecimiento económico y una mayor estabilidad macroeconómica en la región, las políticas de juventud empiezan a incorporar un enfoque *más positivo del joven,* como actor estratégico para impulsar el desarrollo económico y social de los países, que coincide con el progresivo desarrollo de un marco legal específico para favorecer la integración y participación juvenil en la sociedad, afianzando su condición de sujeto de derecho (OIJ, 2012).

Como vemos, la mirada estatal constituye una arena decisiva para la definición y legitimación del vínculo entre Estado y jóvenes. A su vez, si bien existe -tanto en el ámbito académico como en la esfera gubernamental- cierto consenso en que ya no resulta provechoso hablar de "la juventud", en singular, como una categoría homogénea definida sólo a partir de distinciones etarias, lo real es que todavía la edad sigue siendo el criterio excluyente que los Estados utilizan para definir a este colectivo[4]. El tramo considerado por los países es variable, pero su delimitación es, en todos, el punto de

[4] La complejidad del concepto *juventud(es)* supone reconocer, además de su carácter contextual (espacial e históricamente situado) y heterogéneo (desigual y diverso), su aspecto relacional ya que "lo juvenil" se construye a partir de conflictos y consensos entre las hetero-representaciones y las auto-percepciones de los mismos jóvenes (Chaves, 2010).

partida para diferenciarlo de otros grupos sociales. El anclaje en el ciclo vital para definir al sujeto de política pública tiene implicancias sustantivas. En primer lugar, al ser una condición transitoria, aquello que suele estar enfatizado es, justamente, su condición de "pasaje" entre etapas del ciclo vital. El modo en que los sujetos transitan por su juventud condiciona intensamente su vida adulta. La mirada hacia la juventud centrada en sus consecuencias futuras constituye un fuerte punto de consenso (D'Alessandre y otros, 2015).

3. Principales aspectos destacados en el análisis comparativo

Para el análisis, construimos un cuadro comparativo que incluye aquellos aspectos contenidos en el texto escrito de las leyes que tomamos como fuente de información[5], a partir de las siguientes categorías: definiciones sobre los jóvenes/las juventudes, perfiles de los jóvenes a los que se interpelan, mecanismos de participación de los mismos, tipos de institucionalidades promovidas y/o previstas y derechos que se promocionan.

Cuadro comparativo entre la normativa nacional y provincial

	Proyecto de Ley Nacional de Promoción de las Juventudes	**Ley Provincial de Juventud N° 7662**
Definición de Juventud	-Todos los y las jóvenes habitantes de la Nación. -Titulares de los derechos que esta Ley reconoce. -Contempla todas las diversidades, sin distinciones de origen, género, opción sexual, credo, condición familiar, social, cultural, económica, étnica, ideológica, de opinión o cualquier otra circunstancia o condición personal.	-Sujeto colectivo imprescindible para concretar transformaciones sociales. -Conjunto heterogéneo, diverso y cambiante. -Revalorización de los jóvenes chaqueños en su condición de sujetos sociales de derechos.
Perfil de jóvenes	-Rango etario: entre los quince (15) y veintinueve (29) años. -El proyecto se refiere a juventudes en plural y desde el discurso escrito remarca la distinción de género ("Los y Las"). -Explicita una perspectiva de la diversidad así como de la potencialidad de los jóvenes.	-Rango etario: entre los dieciséis (16) y los treinta y cinco (35) años. -Menciona la idea de "sujetos colectivos" y de "sujetos sociales de derecho" -También su carácter heterogéneo y diverso.
Participación	-Iniciativa de promover la organización de los/las jóvenes y la participación de los mismos en la elaboración, implementación y	-Se encuentra entre sus objetivos principales fomentar la participación de la juventud en las políticas públicas en todas sus etapas.

[5] Cabe mencionar que la discusión de la ley nacional no se ha retomado, por ende sigue siendo un proyecto, pero a fines de distinción de esta comunicación en algunos párrafos nos referiremos a ella como "la ley nacional".

	seguimiento de las políticas públicas que los/las involucren.	
Tipos de institucionalidad	-Plantea la creación de: *Secretaría Nacional de Juventudes. *Instituto Nacional de las Juventudes. *Defensor de los derechos de las Juventudes. *Consejo Federal y Consejos Municipales de Juventud. *Registro de Organizaciones de Juventud.	-Plantea la creación de: *Gabinete Joven en el ámbito del Poder Ejecutivo. *Consejo Provincial de la Juventud. *Consejos Regionales de la Juventud. *Registro de Organizaciones Juveniles. -Financiamiento: Fondo Joven, para atender las erogaciones de la ley.
Derechos que promociona	-Se expresa que las juventudes tienen derecho a: educación; formación y capacitación laboral; salud; seguridad social y derechos laborales; deporte y recreación; cultura; vivienda y ambiente. Asimismo, se enfatiza en el derecho a la participación política de los y las jóvenes.	-Se expresa que los jóvenes tienen derecho a: participación política; educación; formación para el trabajo; acceso a la vivienda; empleo; salud; inclusión social; acceso a la justicia.

a. Respecto al origen de las normas y sus estructuras

Detenernos en los contextos de origen de los marcos legales nos es útil para poder analizar los posicionamientos e intereses de los actores (partidos políticos, Estado, entre otros) y las características socio históricas que rodean a las discusiones que llevan a la elaboración de las leyes.

Los orígenes de la elaboración y promoción de la discusión parlamentaria de ambas leyes tienen algunas similitudes, en el sentido de que ambas discusiones son recogidas, incentivadas o acompañadas por sectores del oficialismo de los gobiernos anteriores, tanto a nivel nacional como provincial, con cierto involucramiento de organizaciones juveniles en la elaboración.

Alejandro Cozachcow (2016) indica que para analizar las propuestas de legislación durante los años 2014 y 2015 sobre juventudes, deben tenerse en cuenta los cambios rápidos y significativos que se dieron tanto en la institucionalidad como en la política pública desde 2008, en relación con periodos anteriores. Desde 2010 en adelante proliferaron en el Estado nacional iniciativas en materia de políticas de juventud implementadas desde diferentes ámbitos y organismos (empleo, educación, cultura, participación, entre otros) con una importante asignación de recursos. Vázquez y Vommaro (2012) plantean un contexto de construcción de la juventud como causa de adhesiones militantes por parte del oficialismo entre 2003 y 2015. En ese sentido, la iniciativa se presenta en línea con la ampliación de los derechos políticos de los y las jóvenes en la Argentina.

El proyecto de Ley de Promoción (Nacional) de las Juventudes fue impulsado desde el Poder Ejecutivo Nacional encabezado en su momento por Cristina Fernández de Kirchner, presentado el 15 de septiembre de 2015 y obtuvo media sanción en Cámara de Diputados en noviembre del mismo año. La iniciativa al momento de la votación no contó con

presencia de la oposición, que se retiró previamente del recinto. No obstante, contó con el apoyo del bloque oficialista de ese entonces que presentaba mayoría en la Cámara. Durante el debate en comisión, el radicalismo, el PRO y la Coalición Cívica ya habían adelantado su negativa a acompañar la sanción del proyecto (Agencia Télam, 2015).

En cuanto al armado, la Subsecretaría de la Juventud y la Subsecretaría de Políticas Socioeducativas, en acción conjunta con la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación y los Ministerios de Educación y Desarrollo Social, organizaron foros que tuvieron como objetivo involucrar a diversos sectores y organizaciones juveniles para abrir el debate y discutir puntos centrales para el desarrollo de la ley. Estos se llevaron a cabo en todo el territorio nacional. El Primer Foro Regional de Debate para la Ley se realizó el 27 de marzo de 2015 en la Ciudad de Resistencia, convocando a jóvenes de las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones. A partir de allí, estos eventos se replicaron en las otras regiones.

Respecto a la Ley Provincial de Juventud del Chaco (Nº 7662), el documento final consistió en un texto que integró las propuestas de varios proyectos de legisladores de diferentes fracciones partidarias[6], aunque prevaleció el contenido del presentado por el bloque oficialista (Frente Chaco Merece Más). Tuvo también el acompañamiento del entonces candidato a Gobernador Domingo Peppo y la participación activa de organizaciones juveniles ligadas en mayor medida al oficialismo[7], que participaron en la elaboración del proyecto y que previamente organizaron encuentros para debatir la conformación de la ley.

En lo que se refiere a la estructuración de los textos normativos, el documento del proyecto de la ley nacional se compone de setenta y un artículos, divididos en seis títulos: disposiciones generales; derechos de los jóvenes; deberes del Estado; organización de las políticas de promoción de las juventudes; ley de ministerio; y disposiciones transitorias. En el segundo título se expresa que las juventudes tienen derecho a: educación; formación y capacitación laboral; salud; seguridad social y derechos laborales; deporte y recreación; cultura; vivienda y ambiente. Asimismo, se enfatiza en el derecho a la participación política de los y las jóvenes, en sintonía con los principios establecidos desde los organismos internacionales. Más adelante se hace referencia a los deberes del Estado y en este sentido, se menciona la obligación del mismo en cumplir con los derechos mencionados con anterioridad, posicionándose como garante, promotor y de fomento desde todos los organismos involucrados (ministerios, secretarias, direcciones, entes autárticos, etc.).

Con respecto a la elaboración de las políticas públicas, menciona pautas como la coordinación/articulación entre organismos con una impronta federal y local; la promoción de la perspectiva juvenil; la construcción de una ciudadanía democrática; la elaboración de diagnósticos rigurosos y a través de estudios e investigaciones que orienten en las líneas de acción; la promoción de redes intersectoriales; y fundamentalmente, la participación de los jóvenes en el diseño y la evaluación de las políticas. Es interesante mencionar que se habla de la promoción de valores donde el Estado fomentará el desarrollo de programas educativos, investigaciones y materiales didácticos en ámbitos no atendidos por el sistema educativo formal, con el objetivo de crear ciudadanos comprometidos con su patria, promover valores solidarios, dotar de formación técnica y de hábitos saludables a los jóvenes. A su vez, que dentro del sistema educativo formal se plantea

[6] Durante la sesión en la que se discutió, se sumaron a la propuesta oficialista un proyecto de ley presentado por los legisladores del Bloque Frente Grande, Daniel Trabalón, y del Bloque Concertación Forja, Raúl Acosta, y otro impulsado por el diputado Hugo Domínguez de la UCR.

[7] Entre algunas de las organizaciones que participaron podemos mencionar al Movimiento Evita (Chaco), La Juventud Peronista (Chaco), La Cámpora (Chaco).

fomentar programas que trabajen temáticas como: la soberanía nacional, los derechos humanos, la educación sexual y reproductiva, la violencia contra las mujeres y estereotipos de género, la prevención de los trastornos alimentarios y los valores solidarios. En una sección aparte, se habla del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR); el documento menciona las modificaciones al Consejo Ejecutivo y Consultivo del mismo, que pasarían a estar en la órbita de la Secretaria y el Instituto Nacional de Juventudes respectivamente (instituciones que se mencionarán más adelante).

La ley provincial consta de cinco títulos y veintiocho artículos. Inicia planteando como política de Estado provincial el desarrollo integral de la juventud. Como finalidades simultáneas y complementarias, menciona:

> *"a) Fomentar la participación de la juventud en el diseño, ejecución, control y evaluación de las políticas públicas, planes, programas y proyectos que los tengan como protagonistas.*
>
> *b) Promover ámbitos de participación real y efectiva de la juventud en la gestión pública".*

Luego continúa estableciendo catorce pautas que todas las políticas públicas deberán contener, en donde aparecen algunos derechos que deben ser garantizados por el Estado: participación política; educación; formación para el trabajo; vivienda; empleo; salud; inclusión social; acceso a la justicia; entre otros. También ciertos principios a considerar: integralidad y transversalidad, articulación institucional, participación joven y diversidad. El título II se centra en el papel del Estado Provincial en garantizar políticas de promoción del empleo juvenil y el acceso a la primera vivienda. Durante el título III se establece la creación de órganos de las políticas públicas de juventud, entre los que se encuentra: Gabinete Joven, Consejo Provincial de la Juventud y Consejos Regionales de la Juventud. Por último, en el título IV establece la creación del Registro de Organizaciones Juveniles y en el título V las disposiciones finales.

Encontramos que ambas normativas en la letra garantizan derechos similares, aunque hay un desarrollo más exhaustivo de los mismos en la ley nacional. Esta última pone el acento especialmente en el derecho de las juventudes a la participación política. La ley del Chaco enfatiza en los derechos del acceso a la vivienda y al empleo, a los que dedica un título aparte, lo que evidencia un reconocimiento del Estado Provincial de las problemáticas del desempleo y el déficit habitacional, particularmente en los jóvenes. Otro punto a destacar es la constante mención en ambas leyes acerca de la articulación y la coordinación de las políticas públicas dirigidas a los jóvenes, lo que interpela a los diferentes organismos del Estado al trabajo en conjunto. También la incorporación de la perspectiva juvenil en la elaboración de las políticas públicas.

Según las características que presentan las estructuras de organización y presentación de los derechos en el discurso de ambas leyes, podríamos decir que, según la tipificación de las políticas públicas dirigidas a la juventud que hace Dina Krauskopf [8](2015), las mismas se ubicarían dentro de las políticas públicas generales. Es decir:

> *"tienen como meta ser el marco articulador de las políticas y legislaciones nacionales para propiciar y concretar el abordaje de las personas jóvenes de manera integral y estratégica. Se preocupan de la existencia de las condiciones para que los jóvenes de ambos sexos puedan acceder a oportunidades y posibilidades de elegir en igualdad de condiciones su incorporación a la sociedad, más allá de su*

[8] Dina Krauskpof (2015) realiza una tipificación de las políticas públicas dirigidas a la juventud, distinguiendo entre las generales, como marcos de articulación de las políticas y legislaciones nacionales, y las específicas, donde se da la concreción de los lineamientos generales y la articulación con los sectores de gobiernos. Ambos tipos se nutren mutuamente.

> *condición social, económica o cultural. Su formulación compromete a las instituciones del Estado en su conjunto, facilita la inclusión de las organizaciones de la sociedad civil y las juventudes aportando, tomando decisiones y comprometiéndose"* (Krauskopf, 2015: 7).

Asimismo, y siguiendo a la misma autora, ambas normativas se podrían enmarcar como abordaje en el enfoque de derechos, en el cual se reconoce a adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos, sin distinción de ninguna condición, permitiendo una concepción de integralidad, no discriminación e igualdad social (Krauskopf, 2015).

b. Sobre los perfiles de los jóvenes

En cuanto a los tipos de jóvenes a los que se interpelan desde estos marcos, podemos advertir también algunas particularidades que nos parecen relevantes. Discursivamente la ley nacional se refiere a juventudes en plural, como afirmación de la heterogeneidad en oposición al discurso homogeneizador del sujeto joven en las políticas públicas, intentando superar una visión conservadora y estigmatizante sobre las juventudes y buscando asentar las responsabilidades del Estado frente a los jóvenes de entre 15 y 29 años.

La ley chaqueña, por su parte, se presenta como una política que contribuye a que, desde el Estado Provincial, se afiance la revalorización de los jóvenes en su condición de sujetos sociales de derechos, a efectos de potenciar su libre desarrollo en un contexto de igualdad y fraternidad, desde una perspectiva que priorice su activa intervención en todas las instancias de construcción ciudadana y comunitaria. En este sentido, la juventud adquiere el rango de un sujeto colectivo imprescindible para concretar estos cambios y que comprende a personas que tengan entre 16 y 35 años de edad.

A partir de lo anterior, identificamos que ambas leyes describen al sujeto joven desde sus potencialidades y su calidad de sujetos de derechos. También tienen en común el reconocimiento explícito de la heterogeneidad y diversidad de este colectivo. Observamos la presencia de los paradigmas que Dina Krauskpof denomina "juventud como actor estratégico del desarrollo" y "juventud ciudadana"[9]. En el primer paradigma se plantea a la juventud como actor protagónico crucial en la renovación permanente de la sociedad, mientras que en el segundo la juventud es vista desde un enfoque de derechos con capacidad para intervenir protagónicamente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo. Ambos paradigmas abandonan el énfasis estigmatizante y reduccionista de la juventud como problema.

También es posible considerar la clasificación que realiza Vázquez (2015) en cuanto a la producción socioestatal de las juventudes desde las políticas públicas[10]. En estas normativas se encuentra presente la categoría de los jóvenes como sujetos de derechos, ya que se hace énfasis en la inclusión social y el acceso a derechos a través de la política pública; y además la categoría de sujetos de derecho pero vinculado a la dimensión política de la ciudadanía, es decir

[9] Dina Krauskpof (citada por Mariana Chaves, 2005) reconoce dentro de las políticas de juventud la coexistencia y competencia de cuatro paradigmas para pensar la juventud: adolescencia como periodo preparatorio, juventud como etapa problema, juventud como actor estratégico del desarrollo y juventud ciudadana.

[10] A partir de la sistematización de las producciones de juventud que se desprenden de una serie de políticas analizadas, la autora diferencia las construcciones de juventud entre: sujetos de derecho; condición estudiantil; factor de desarrollo; trabajadores, desocupados o empleados con trabajos precarios; factor de riesgo, real o potencial; sujetos de derecho vinculado a la dimensión política de la ciudadanía.

entendiéndolos como ciudadanos en formación a los que hay que transmitir saberes y valores democráticos, por ello el acento está puesto en la participación de los jóvenes en el proceso de elaboración e implementación de las políticas.

No obstante, son significativas las diferencias respecto al rango etario a los que cubren: 15-29/16-35 años. Ya la CEPAL (2007) señala que existe en los países iberoamericanos una gran diferencia en los rangos de edad para definir a la juventud. Observan una ampliación de la juventud a edades más tempranas y a edades más altas. Esta situación estaría demostrando que el ser joven es una condición que se está expandiendo no sólo en edad, sino en la representación que ésta tiene en la sociedad. Plantean que puede deberse al incremento en la esperanza de vida, que implicaría un movimiento en las identidades juveniles, ampliando la proporción de la juventud en la población. También por aspectos sociales propios de la mayor demanda de educación, capacitación para el trabajo y la prolongación de las trayectorias educativas. Otro aspecto destacado por la CEPAL (2007) es que los jóvenes después de los 18 años han estado invisibilizados como sujetos específicos de políticas y tienden a quedar subsumidos en la programación adulta.

Por su parte, Borzese y otros (2009) también abordan la cuestión de las edades que las legislaciones suelen considerar para delimitar a la juventud, y recomiendan que sea a partir de los 18 años, de manera de no entrar en conflicto con las leyes de niñez y adolescencia, y de no dejar las puertas abiertas para un tratamiento menos beneficioso de los menores en conflicto con la ley.

c. En relación con los tipos de participación e institucionalidad promovidas

Tal como lo indica Vázquez (2015), las relaciones entre juventud y participación son definidas normativamente en una serie de documentos elaborados desde diferentes organismos internacionales (Banco Mundial; Banco Interamericano de Desarrollo; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica; Centro Latinoamericano sobre Juventud). Estas definiciones luego se desplazan e identifican concretamente en el diseño de las políticas de juventud a nivel nacional a través de distintos canales[11]. Es posible destacar entonces la relevancia que los organismos internacionales poseen en la producción de la categoría de juventud.

Al hablar de espacios de participación de los y las jóvenes y sobre qué tipo de participación promueven, ambas normativas ponen el acento en fomentar la participación de la juventud en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas, planes, programas y proyectos que los involucren, promoviendo ámbitos de participación real y efectiva de la juventud en la gestión pública. Asimismo, ambas incluyen una serie de pautas que son parte de esas políticas públicas dirigidas a los jóvenes, principios rectores como la observancia, integralidad y transversalidad, articulación institucional, participación joven y diversidad[12].

[11] La autora menciona, por ejemplo, que varios de los organismos internacionales desarrollan actividades conjuntas con distintas áreas estatales dentro de los ministerios, o cómo los documentos producidos por estos organismos son citados y/o referidos en memorias, documentos, y materiales de formación de los trabajadores estatales o elaborados para los jóvenes destinatarios de los programas.

[12] Tomando como ejemplo a la ley chaqueña, la observancia refiere al cumplimiento exacto de los principios que se mencionan. Integralidad y transversalidad aluden a que las temáticas de juventud deberán ser abordadas teniendo en consideración la vida del joven en sus diversos aspectos, para evitar políticas aisladas y enfoques sectoriales. Sobre la articulación institucional, las políticas públicas deberán funcionar de manera articulada entre los ministerios u organismos que las ejecutan, tendientes a la optimización de los recursos, para evitar la superposición de acciones y programas. En relación a la participación joven, las políticas públicas deberán prever su

Los espacios concretos para la participación son los Consejos de Juventud, donde prima la perspectiva federal y territorial. En el caso de la ley nacional, el Consejo Federal de Juventudes buscaría promover una red federal de consejos de juventudes en la esfera de los municipios.

Podríamos decir que la importancia otorgada a la participación política que acentúan ambas normativas tiene en parte relación con el contexto de origen que mencionábamos anteriormente y la intencionalidad de ampliar los derechos políticos de las juventudes, que se pretendió por ejemplo con la aprobación de la llamada ley del "Voto Joven". Ahora bien, los espacios concretos de participación son explícitos, pero es ambigua todavía la definición de formas y dinámicas específicas de participación, y si estas serán suficientes para interpelar a todas las juventudes como se plantea.

En principio, uno de los desafíos de las normas es que se promueva la participación real de los y las jóvenes. Ernesto Rodríguez, participando en diálogos con SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina), menciona que: "*así como la palabra clave en políticas de infancia es 'protección' y la palabra clave en políticas vinculadas con la mujer es 'igualdad', en el campo de las políticas públicas de juventud la palabra clave es 'participación'*" (Rodríguez, 2014). Para él, la participación de los jóvenes es un elemento principal para el desarrollo de las políticas de juventud y para el proceso de crecimiento y maduración de las mismas personas jóvenes. Siguiendo estos planteos, es necesario promover la capacidad de agencia en las juventudes, la capacidad de los jóvenes de promover, participar e incidir en el flujo de acción estatal a garantizar sus derechos (D'Alessandre y otros, 2015).

Pensar la participación política de las juventudes es adentrarnos a una multiplicidad de expresiones y nos obliga también a redefinir lo que entendemos como lo "político". En esta línea, Pablo Vommaro (2015) en su trabajo "Juventudes y Políticas en Argentina y en América Latina" plantea que en las últimas décadas es posible observar entre los jóvenes un doble desplazamiento. En primer lugar, desde las formas clásicas de organización y participación política hacia otro tipo de espacios y prácticas, lejos de las ya instituidas o institucionalizadas, en las que no sólo no rechazaban la política, sino que se politizaban sobre la base de la impugnación de los mecanismos delegativos de participación y toma de decisiones. En un segundo lugar, relacionado al contexto político de los últimos años en la Argentina, una trayectoria que marca una nueva parábola de recomposición de la política partidaria e institucional centrada en el Estado, un reencantamiento con lo público estatal y con las formas clásicas de participación política.[13]

En cuanto a la institucionalidad que se promueve desde estas leyes, en el caso de la ley provincial, se incluyen el Gabinete Joven que se creará en el ámbito del Poder Ejecutivo Provincial, conformado por un integrante joven por cada uno de los ministerios existentes y será presidido por el Gobernador de la Provincia. En el texto de la ley no se especifica de qué manera será elegido este integrante. El Gabinete constituye un espacio ejecutivo con el fin de incorporar la

intervención dinámica, con el objeto de promover innovaciones democráticas. La diversidad: toda política pública destinada a la juventud deberá considerar la heterogeneidad de la población comprendida en dicha franja etaria.

[13] Asimismo, menciona como características de las experiencias de participación en las juventudes, una reconsideración del espacio público ya no en consideración con lo estatal sino más bien con lo comunitario y su ligación a lo territorial; el hacer política "poniendo el cuerpo" en relación a las causas que motivan a la movilización política. Además, plantea que para comunicar sus demandas los grupos conformados no necesitan intermediarios, ya sea de instituciones como lo fueron las escuelas o los sindicatos, ni tampoco voceros/delegados permanentes, esto nos podría dar pie a la discusión de cómo las juventudes definen en quien delegar la representación de sus demandas.

perspectiva joven en la construcción y desarrollo de las políticas públicas. Sus funciones serán las de poner en marcha el Plan Estratégico Joven en todo el territorio provincial, entre otras.

Respecto a lo que será el Consejo Provincial de la Juventud, se lo crea como espacio colectivo de debate, diseño y coordinación intersectorial de las políticas de juventud, el cual será instrumentado a partir de la reglamentación de esta ley. La sede de este Consejo estará en la ciudad de Resistencia, pudiendo constituirse en cualquier espacio de la Provincia. El mismo tiene funciones asignadas y a su vez está prevista la creación de Consejos Regionales en cada región provincial. Sus funciones serán las de consensuar, formular y evaluar políticas públicas en materia de juventud que guarden coincidencia con las realidades y necesidades de la región, realizar periódicamente foros de participación, que incluyan a todos los sectores juveniles de la región y contribuir con el Gabinete Joven en la ejecución de las políticas y programas nacionales o provinciales destinados a la región. En las disposiciones finales se incluye la creación, en el ámbito del Poder Ejecutivo, del Registro de Organizaciones Juveniles, donde podrán inscribirse dichas organizaciones conforme requisitos que establecerá la reglamentación. Si bien son variados los espacios de participación que se prevén, cabe aclarar que el documento de la ley no explicita los modos de acceso a estos espacios, dejando para la reglamentación la definición de estas cuestiones.

Respecto al financiamiento, se prevé la creación del Fondo Joven para atender las erogaciones previstas en la ley, integrada por aportes y previsiones específicas provenientes del Presupuesto General Anual de la Provincia y aportes provenientes de programas, subsidios y leyes nacionales y provinciales que se destinen a tales efectos; herencias, legados y donaciones; y cualquier otro crédito o contribución que surja de otras disposiciones creadas o a crearse.

En el caso del proyecto de la ley nacional, pretende institucionalizar las políticas sociales destinadas a la juventud durante los últimos doce años y establece la creación de organismos como el Instituto de la Juventud, que estará encargado de implementar el PROGRESAR garantizando la continuidad del mismo, y la Secretaría de Juventud, que jerarquiza la actual Subsecretaría dependiente de Desarrollo Social y pasará a la órbita de la Presidencia. La Secretaría Nacional de las Juventudes, organismo descentralizado de la Jefatura de Gabinete de Ministros, tendrá como principal objetivo garantizar un abordaje integral de la intervención del Estado, con el fin de garantizar los recursos y optimizar el diseño e implementación de políticas públicas que favorezcan la inclusión social, el desarrollo integral y la participación de las nuevas generaciones en los procesos de cambio. Asimismo, el Instituto Nacional de las Juventudes buscará dar respuesta a la dispersión de las políticas públicas de juventud fortaleciendo la articulación interministerial y federal, y colaborando en la detección de superposiciones y nudos críticos sobre los cuales sea preciso formular nuevas políticas. Dentro de la órbita de este, se ha de convocar al Consejo Federal de Juventudes, ámbito al que nos referíamos precedentemente, y en donde se espera la participación de las organizaciones juveniles, para ello el registro de los mismas, cuestión común en ambas normativas. Otro organismo, a crearse desde este proyecto, es la Defensoría de la Juventud que buscará proteger y garantizar los derechos de los y las jóvenes establecidos no sólo en esta ley, sino en la Constitución Nacional y en normas internacionales.

Observamos que los espacios locales cobran relevancia en la letra de ambas normativas. Al respecto, Borzese y otros (2009) remarcan la importancia de los órganos estatales locales para la articulación con los colectivos juveniles, ya

que cuentan con mayor llegada al territorio. Son espacios fundamentales para la implementación de la política de juventud por su capacidad para la convocatoria y participación de las organizaciones juveniles.

4. Reflexiones finales

A modo de cierre de esta comunicación, podemos realizar algunos señalamientos. En primer lugar, encontramos que en la letra de ambas leyes se plantea a las juventudes como sujetos de derechos y como actores protagónicos para el desarrollo social, evidenciándose una mirada positiva y desde las potencialidades de los jóvenes, abandonando perspectivas estigmatizantes del joven como "problema". Otro aspecto a destacar es que uno de los criterios principales para delimitar a la juventud continúa siendo la edad, dejando de lado otras características posibles (como rasgos culturales, educativos, sociales, entre otros).

Asimismo, si bien en el texto se reconoce la diversidad y heterogeneidad de las juventudes, hay un claro posicionamiento en favorecer a aquellos que se encuentran en desventajas en términos económicos. Así, en los textos aparecen, entre los fundamentos, los vínculos y el aprovechamiento de estas leyes para la implementación de algunas políticas sociales vigentes o futuras destinadas a estos sectores (PROGRESAR, FINES, etc.).

Un rasgo significativo es el énfasis que ambas leyes realizan en la participación juvenil en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas, en consonancia con lo establecido en documentos de diversos organismos internacionales. Si bien se promueve la participación de las organizaciones juveniles, nos preguntamos en qué medida se interpela también a aquellos jóvenes que no se encuentran organizados.

Entre las diversas instituciones y organismos que se proponen crear, están aquellos a nivel municipal o local. Esto es significativo en el sentido de que se busca una intervención más territorial pero, si no se proveen los recursos necesarios o no está reglamentado, puede ocurrir que no se concreten o quede librado a las gestiones del periodo.

Además, podemos decir que no se observa una intencionalidad política para dar continuidad a estas normativas. En el caso de la ley nacional, queda pendiente reanudar la discusión en el Senado, y en la provincial, reglamentar la normativa para hacerla efectiva. Esto sería un paso más para superar la inestabilidad de la legislación específica para las juventudes, otorgaría mayor legitimidad y favorecería la continuidad de las políticas públicas.

Para finalizar, queremos destacar el papel del Estado como productor de términos, y más específicamente como constructor de la categoría de juventud. Si bien existen también otros actores relevantes -como los organismos internacionales, los académicos, los colectivos, organizaciones y movimientos sociales, entre otros- el Estado cobra especial relevancia al orientar sus políticas públicas en función de sus posicionamientos sobre la juventud, estableciendo los recursos que se dispondrán, los espacios sobre los que se intervendrá y aquellos que se desestimará.

5. Bibliografía

Agencia Télam (2015). *Diputados aprobó proyecto que crea un régimen de promoción de juventudes.* Disponible en: http://www.telam.com.ar/notas/201511/126001-diputados-aprobacion-proyecto-creacion-regimen-promocion-juventudes.html [en línea].

Balardini, S. (1995). *Políticas de Juventud en América Latina: evaluación y diseño.* Informe Argentina. OIJ-FLACSO. Argentina

Balardini, S. (2004). Políticas de juventud en Argentina. Balance y perspectivas. En: Gerber y Balardini, S. (comp.) (2004). *Políticas de Juventud en Latinoamérica. Argentina en perspectiva.* Flacso.

Bernales Ballesteros, E. (2001). *Situación actual de la legislación iberoamericana en materia de juventud y adolescencia*. Madrid, OIJ.

Borzese, D.; Bottinelli, L.; y Luro, V. G. (2009). *Hacia una ley nacional de juventudes en Argentina. Análisis de experiencias de construcción de leyes de juventud en países de América Latina.* Fundación Carolina, CeALCI, Fundación SES.

CEPAL (2007). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias.* 2ª ed. Buenos Aires.

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En: *Última década.* N° 23: 9-32. CIDPA, Valparaíso.

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, Territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana.* Buenos Aires. Espacio Editorial.

Cozachcow, A (2016). La construcción de la juventud como problemática de política pública en la Argentina: análisis de iniciativas de legislación sobre juventudes entre 1983 y 2015. En: *Universitas*, XIV (1), pp. 197-223.

D'Alessandre, V.; Mattioli, M.; y Sanclemente, L. (2015). *La juventud en el foco del Estado. Una aproximación a las estrategias nacionales para la juventud de siete países latinoamericanos.* Cuaderno 23. SITEAL.

De Sena, A. (2014). *Las políticas hechas cuerpo y lo social devenido en emoción: lecturas sociológicas de las políticas sociales.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estudios Sociológicos Editora.

Krauskopf, D. (2015). *Fundamentos y desafíos de las políticas públicas y programas de juventud.* Clase 16. Diploma Superior Estudios y Políticas de Juventud en América Latina. Flacso Virtual Argentina.

Marradi, A; Archenti, N y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Cengage.

Organización Iberoamericana de la Juventud (2012). *20 buenas prácticas en políticas públicas de juventud.* AECID.

SITEAL (2014). *Diálogos con el Siteal: Conversación con Ernesto Rodríguez. Políticas públicas de juventud: hacia el reconocimiento de los jóvenes como actores estratégicos del desarrollo.*

Rodríguez, E. (2002). *Políticas de Juventud para el siglo XXI. Actores estratégicos para el desarrollo.* México. IMJ/SEP.

Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de la juventud en la Argentina reciente.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Grupo Editor Universitario.

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 21. Nº 40. Noviembre de 2017

Educación a Distancia: un posible modelo de análisis de la deserción

Gabriela Nancy Trucco [14]

Recibido: 4/09/2017
Aceptado: 9/10/2017

Resumen

La Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en el año 2000 comienza a dictar las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración de Empresas y Licenciado en Economía en la modalidad "a distancia", sumándola a la modalidad presencial y convirtiéndose así en una institución bimodal. A pesar del crecimiento de la matrícula, el número de estudiantes que terminan con éxito el primer año de cursado no ha crecido al mismo ritmo dado que, en promedio, el 45% de los alumnos no regularizan las materias porque abandonan o bien no logran superar las instancias evaluativas. Para abordar esta problemática, y como parte de un proceso de investigación más amplio (realizado con el fin de elaborar la Tesis de maestría para obtener el título de Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC)), en este trabajo se realiza un abordaje teórico que permita comprender las particularidades de la modalidad, y profundizar el análisis de los modelos teóricos a través de los cuáles se puede indagar la problemática de la deserción, persiguiendo como objetivo último el planteo de un modelo particular para la modalidad a distancia en la FCE. Entendiendo que un modelo de análisis debiera considerar tanto factores endógenos como exógenos y enfocarse en los componentes fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje: alumnos, institución en la que se inserta el alumno, y cada asignatura en la que se desarrolla tal proceso.

Palabras claves: educación a distancia, deserción, modelos de análisis.

Distance Education: a possible model of dropout analysis

Abstract

The Faculty of Economic Sciences (FES) of the National University of Río Cuarto (NURC) in the year 2000 begins to dictate the careers of Public Accountant, Degree in Business Administration and Degree in Economy in the "distance" mode, summing it to the face-to-face mode and becoming a bimodal institution. Despite the growth of enrolment, the number of students who successfully complete the first year of the career has not grown at the same rate given that on average, 45% of students do not regularize the subjects because they drop out or fail to overcome the evaluative instances. To address this problem, and as part of a broader research

[14] Magister. Jefe de trabajos prácticos, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Río Cuarto

gatrucco@yahoo.com.ar

process (carried out in order to develop the Thesis to obtain the title of magister in educational processes mediated by technologies), in this work is performed a theoretical approach that allows us to understand the particularities of the modality, and deepen the analysis of the theoretical models through which you can investigate the problem of desertion, pursuing the ultimate objective of a particular model for the distance modality in the FES. Understanding that a model of analysis should consider both endogenous and exogenous factors and focus on the key components of the teaching-learning process: students, institution in which the student is inserted, and each subject in which develops such a process.

Keys words: Distance education, dropout, analysis model.

1. Introducción

La incorporación de la modalidad a distancia en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNRC ha permitido acceder a los estudios de nivel superior a personas que de otro modo no podrían hacerlo, pero se enfrenta al problema de que un número importante de alumnos no pueden permanecer en el sistema. Si bien el número de ingresantes ha ido en aumento continuo, en el año 2005 ingresaron 138 alumnos, mientras que el promedio de los últimos tres años ha sido de 270 alumnos, el porcentaje de alumnos que logra atravesar con éxito el primer año no supera el 45% del total que inicia.

Es sabido, tal como lo sostiene Antoni (2003), que esta problemática no es exclusiva de la modalidad y responde a múltiples factores, como políticas educativas, aspectos económicos, políticas propias de la Universidad, formación docente, antecedentes y perfiles de los alumnos.

A su vez la modalidad a distancia presenta características particulares, que es preciso analizar para determinar en qué medida forman parte de los factores que pueden influir sobre la deserción o bajos rendimientos de los alumnos.

En particular una de las problemáticas más importantes que se observan en los alumnos ingresantes a la FCE es su dificultad para concluir con éxito las materias del primer año del primer cuatrimestre, presentando problemas tanto de abandono como de rendimiento académico.

Se puede apreciar que los alumnos desertan a lo largo del primer año de cursado, o bien, continúan pero ven afectado su ritmo de estudio por factores exógenos, por ejemplo: muchos comparten su tiempo de estudio con responsabilidades familiares, otros deben dedicar amplias jornadas al trabajo, etc.; en otros casos continúan cursando pero no cumplen en tiempo y forma con las actividades obligatorias, obtienen bajos resultados o reprueban los exámenes parciales y, en consecuencia, pierden la condición de alumnos regulares; también se pudo observar que en algunos casos, aunque logran regularizar las asignaturas, no se presentan a rendir el examen final y, si lo hacen, lo reprueban (en muchos casos) u obtienen bajos resultados.

Por su parte, diferentes autores abordan los motivos que dan lugar a estas situaciones, así Castillo Sánchez (2008) sostiene que la mayoría de las investigaciones sobre la deserción de los estudiantes universitarios del sistema a distancia, centran su análisis en la integración al ambiente académico y social, y la situación de desgaste del mismo. En el primer caso lo que ocurre es que a mayor grado de integración corresponde un mayor grado de compromiso institucional y en el segundo se atribuye la decisión de desertar a factores externos a la institución.

Cabrera (1993), citado por Giovagnoli (2002), considera que los factores institucionales y personales del individuo se complementan a la hora de tomar la decisión de abandonar la Universidad.

Pensando en los factores que están dentro del sistema (intrasistema o endógenos), sobre los cuales se podría influir de modo de lograr la retención de los alumnos, surgen diversas preguntas ¿Cuáles son las características de los alumnos de la modalidad a distancia? ¿En qué medida la acción tutorial y el tipo de estrategias de trabajo condicionan la permanencia y el éxito de los alumnos de Educación a Distancia? ¿En qué sentido la organización institucional puede afectar la retención de los alumnos de la modalidad?, estos interrogantes de alguna manera pueden orientar la búsqueda de soluciones a la problemática planteada anteriormente.

Dado que los problemas de esta índole responden a causas múltiples, relacionadas a factores que se encuentran fuera del sistema (exógenos) como a factores que responden al propio sistema (endógenos) por lo que su abordaje es complejo, se plantea como objetivo no sólo observar las características particulares de la propia modalidad a distancia, sino también encontrar un modelo que permita abordar el análisis considerando los ejes fundamentales sobre los que se asienta el proceso de formación: alumnos, institución y cada asignatura con sus particularidades, fundamentalmente porque en ellas se encuentran los docentes tutores (partes esenciales en el proceso de enseñanza – aprendizaje).

En este artículo se realizará un abordaje teórico, que surge del análisis de bibliografía especializada, en el que se describen las características de la modalidad y los modelos más representativos (que analizan la deserción y la retención) para llegar al planteo de un modelo integrador de todos los conceptos analizados y que son los más relevantes en la modalidad a distancia, sosteniendo como supuesto que el modo en que se interrelacionan - alumnos, institución - asignatura afectan las posibilidades de integración social cómo académica del alumno y esto impacta sobre la decisión de permanecer o no en el sistema de educación.

Las nuevas Tecnologías, el contexto actual y la Educación a Distancia

El contexto actual se caracteriza por una serie continua de cambios sociales, culturales, políticos y económicos fuertemente influenciados por los avances tecnológicos, en los medios y formas de comunicación.

Esta nueva forma de organización económica, política, social y cultural es identificada como Sociedad de la Información y la misma se sustenta en gran medida en el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) dando lugar al nacimiento de un nuevo paradigma en el que la tecnología es el centro, comportando nuevas formas de trabajar, comunicarse, estudiar, pensar, vivir (Coll y Monereo, 2008).

Tal como lo sostiene Bertrand (2010) el desarrollo de las TIC trae aparejado “acceso universal a la información y el saber, apertura y colaboración utilizando Internet para la producción del saber y existencia de múltiples redes de relaciones en evolución continua” (p: 11).

Las aulas tradicionales existentes en los campus universitarios como lugar de enseñanza han perdido su exclusividad y coexisten con nuevos espacios de enseñanza caracterizados por la virtualidad. Como consecuencia de estos procesos el escenario educativo, integrado por actores con roles y formas de interacción determinadas, contenidos concretos y formas de organización del tiempo, el espacio y los recursos, se ve modificado con el ingreso de las TIC extendiendo los procesos educativos más allá de las paredes de la propia Universidad (Coll y Monereo, 2008).

Para Bertrand (2010) la incorporación de las TIC como una herramienta nueva no es suficiente ya que es necesario entender que las mismas marcan un camino diferente para adquirir el conocimiento. 'Es necesario la adaptación de la Universidad a la sociedad de la Información, no sólo usando las TIC sino, y sobre todo, renovando pedagógicamente e innovando conceptualmente' (Bautista, G y otros, 2008, p: 23).

La incorporación de estas nuevas tecnologías, el acceso a internet, y la necesidad de formación continua, entre otras razones dan lugar a la incorporación de la EAD, como una alternativa ante los requerimientos de formación en la sociedad del conocimiento, tal como lo sostiene Lugo MT (2003).

Esta modalidad ha atravesado diferentes etapas y momentos de desarrollo según el contexto histórico y el avance de las tecnologías, Lugo MT (ut supra) expresa que el desarrollo y la forma de organización de la EAD en especial en nuestro país se encuentran en la etapa digital y la misma presenta características particulares:

'Sin duda alguna la diferencia radica en la potencialidad para la interacción que conlleva la inclusión de las TIC en el paradigma educativo. El alumno no está solo esperando la comunicación unidireccional del profesor. Se conecta con otros alumnos, profesores y materiales recreando una nueva red de trabajo colaborativo y construcción de conocimientos. Participa de lo que se ha dado en llamar *Comunidades de Aprendizaje*. Otro factor esencial es la aparición de un nuevo paradigma teórico. Las llamadas teorías cognitivas que intentan explicar el mecanismos por el cual los sujetos aprenden y modifican de manera más o menos sustancial sus propios sistemas conceptuales de interpretación' (p: 14-15).

2.1 Educación a Distancia: particularidades, ventajas y desventajas

La Educación a Distancia presenta rasgos que la diferencian de los modelos tradicionales de Educación Superior como también de los modelos de EAD que se desarrollaban desde su primera época de educación por correspondencia.

Los rasgos que la caracterizan se pueden vincular a los medios y las tecnologías usadas y que, en sus primeras etapas, generaban modelos de enseñanza transmisivos y tradicionales, en los que la interacción era escasa y lineal (Lugo, MT, 2003).

Por esto resulta importante elaborar una definición de EAD que rescate el momento por el cual atraviesa, que está marcado por la virtualidad y los avances tecnológicos.

Si bien existen muchas definiciones del término 'Educación a Distancia', elaboradas por distintos autores como Casa Armengol, José Luis García Llamas, Borje Holmberg, entre otros citados por García Aretio (1986), todas comparten algunos rasgos en común tales como:

- Separación física profesor-alumno;
- Uso de medios y recursos tecnológicos diversos;
- La construcción de un proceso de aprendizaje autónomo;
- La necesidad de una organización tutorial de apoyo;
- La necesidad de generar procesos de comunicación multidireccional.

A los fines de este trabajo se considera la definición elaborada por la Facultad de Ciencias Económica de la Universidad Nacional de Río Cuarto a través de la Res. 1717/04 en su artículo 2º que establece que:

"Se entiende por Educación a Distancia a la modalidad educativa no presencial, que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con referencia a determinado modelo pedagógico. Dicha mediatización se realiza con la utilización de una gran variedad de recursos, especialmente, de las tecnologías de la información y redes de comunicación, junto con la producción de materiales de estudio, poniendo énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción".

Lugo MT (2003, p: 22) sostiene que "existe consenso en afirmar que el componente más importante en el éxito en la EAD es el mantenimiento de una interacción constante y de calidad. Así pues, veremos que las herramientas que Internet nos aporta hoy permiten potenciar y desarrollar este principio".

En este proceso aparece otro aspecto de relevancia: la figura del docente-tutor, convirtiéndose en la principal diferencia con el sistema de educación presencial tradicional. Si bien la no presencialidad es uno de los rasgos más fuertes de la EAD no resulta acertado considerarlo como el más importante, sostiene García Aretio (1986), y lo justifica diciendo que si bien la enseñanza convencional es preferentemente presencial, mientras que la enseñanza a distancia utiliza preferentemente el sistema multimedia, la aparición de la figura del profesor-tutor que surge como mediador y facilitador de los aprendizajes de los alumnos es el rasgo distintivo de la modalidad a distancia.

La EAD se sostiene como un proceso que va más allá de la transmisión de información, es un proceso en el que los alumnos participan activamente guiados por tutores y es desarrollado en un ámbito en el que la influencia de las tecnologías de la información y comunicaciones es determinante ya que permiten que la EAD se lleve adelante desde una perspectiva teórica diferente, la cual apunta a fomentar la participación, el intercambio, procesos meta cognitivos de pensamientos, y la construcción de nuevos conocimientos en función a un contexto determinado y a los acuerdos sostenidos por la comunidad que participa. Esto le otorga identidad particular y permite reconocer funciones específicas de la EAD.

García Aretio (1986) considerando los aportes de autores tales como Sarramona, Holmberg, Kaye y Rumble, Casas, Popa, los sintetiza y describe las funciones más relevantes que se le asigna a la Educación Superior a distancia entre las que destaca: democratizar el acceso a la educación; permitir a los alumnos seguir sus estudios sin los requisitos de espacio y tiempo que sí tiene la educación tradicional; la posibilidad de garantizar la permanencia del estudiante en su propio medio cultural y geográfico, en muchos casos permitir el acceso a la educación con menores costos para quienes viven en lugares lejanos de las universidades; puede propiciar aprendizaje autónomo y ligado a la experiencia; puede asegurar procesos de comunicación bidireccional como garantía para un aprendizaje dinámico e innovador; se puede mejorar la calidad de la instrucción con la generación de materiales acordes a la modalidad tanto impresos como audiovisuales; a través de las evaluaciones de proceso se puede diagnosticar y evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos que la propia institución ha fijado.

En particular se pone de relieve que entre estas funciones el centro del esquema del proceso de aprendizaje lo constituye el alumno, siendo éste un sujeto activo en su propia formación y el profesor es un guía, orientador y acompañante cognitivo. El alumno forja su autonomía en cuanto al tiempo de estudio, estilo, ritmo, método de aprendizaje, permitiendo la toma de conciencia de sus propias capacidades y posibilidades para su autoformación, se promueve el pensamiento crítico y reflexivo.

Estas funciones rescatan aquellos **aspectos positivos** de la incorporación de las TIC a la educación tal como lo sostiene Fainholc (2008), como son la reducción de tiempos y costos en la llegada de la información y el acceso a la educación, el incentivo a la comunicación interpersonal y bidireccional, la posibilidad de participación activa, la flexibilidad cognitiva en el pensamiento que debería promover en el estudiante su autocontrol.

Pero también existen una serie de **aspectos negativos** que no debieran perderse de vista y que son los que pueden obstaculizar el desarrollo exitoso de la modalidad. Entre éstos se encuentran la resistencia ante el nuevo entorno de aprendizaje y las mediaciones diferentes que surgen, que pueden llevar a niveles bajos de participación, precarios razonamientos, vocabulario empobrecido, poco desarrollo del pensamiento auto reflexivo y crítico, etc.

Las TIC dan la oportunidad de interacción pero no crean entornos de interactividad pedagógica, ésta se consigue a través de la reformulación del sentido y la calidad de las relaciones sociales necesarias para lograr intercambios pedagógicos que superen la visión tradicional de la educación unidireccional y depositaria de la información (Fainholc B., 2007).

'Para conseguir que los aspectos positivos primen no es suficiente con adquirir habilidades tecnológicas, es necesario la remoción de mentalidades y alcanzar nuevos dominios actitudinales que permitan la comunicación horizontal respetuosa y el sentido de solidaridad si se trata de proponer alternativas y solucionar problemas de modo conjunto o colaborativo' (Fainholc, 2007, p: 103).

2.2 Los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje: estudiantes y tutores en la Educación a Distancia

Dada las características que presenta la EAD se puede sostener que hay dos actores fundamentales en el proceso: **los tutores,** y **los alumnos,** quienes a su vez se desempeñan dentro de un **contexto institucional** determinado. Estas tres partes son fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para conseguir que la Educación a Distancia cumpla con los fines que le son asignados y que los aspectos positivos primen sobre los que ponen en peligro el éxito de la modalidad es necesario que tanto la institución, con sus políticas respecto a la incorporación de la modalidad, como los docentes y los alumnos se adapten a un nuevo contexto que, como señala Bertrand (2010), ha transformado el proceso de adquisición de conocimientos y requiere de adaptabilidad y flexibilidad.

En relación a la institución, Bertrand señala que la incorporación de la modalidad a distancia en las Universidades de tradición presencial que se convierten en Universidades bimodales, es una forma de asumir el reto que los cambios producidos por el avance las TIC presentan. Pero para esto requiere que se den una serie de condiciones sine qua non: una conciencia y visión clara sobre los cambios; la necesidad de que los propios miembros del cuerpo académico lleven adelante el cambio; hace falta una dirección universitaria que marque una fuerte voluntad política de adaptación de la relación con el saber que se ofrece al estudiante, sacando provecho de las múltiples posibilidades que las TIC aportan a la sociedad red.

Por su parte también será necesario que cada uno de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje reconozca sus particularidades en relación a la modalidad a distancia y se desarrolle en función de esto.

En relación al docente tutor que es el docente de una materia afectado a la modalidad a distancia desarrollará diferentes funciones: sociales, pedagógicas, orientadoras, organizativas, dentro de un entorno virtual, propiciando procesos de interacción multidireccional que permitan promover la construcción de aprendizajes por parte del alumno. '…el rol fundamental del docente, la función más importante que debe realizar, es ser acompañante del aprendizaje….Se habla del docente como un facilitador/acompañante/guía del aprendizaje' (Bautista ut supra, 2008, p: 65).

Los alumnos, los estudiantes que deciden incorporarse a la modalidad a distancia presentan características que son heterogéneas, provienen de diferentes lugares y sus intereses pueden variar sustantivamente.

Para poder construir una tipología de estudiantes a distancia es necesario revisar una serie de aspectos como: características personales, estrategias de aprendizaje que aplican, destrezas técnicas, participación en el aula, calidad de la participación o intervenciones. (Bautista y otros, 2008). Además la incorporación de la modalidad a distancia significa para el alumno un cambio de rol. El estudiante que tradicionalmente ha sido un alumno presencial debe seguir un proceso evolutivo que va a configurar una re significación en la forma de adquirir sus conocimientos, de orientar su aprendizaje de los contenidos, en la forma de interactuar con sus compañeros, en las habilidades que deberá poner en juego para aprender (Barberá E., Badia, 2004).

La baja persistencia de los alumnos de la modalidad a distancia

Como se planteara anteriormente uno de los problemas detectados en la modalidad es que muchos de los alumnos que comienzan, abandonan antes de poder concluir el ciclo que han iniciado. Para analizar esta situación se presentan en primer lugar algunas precisiones conceptuales y luego el desarrollo de modelos teóricos de análisis de la retención y deserción.

En términos generales se entiende por **retención** 'la persistencia de los estudiantes en un programa de estudio hasta lograr su graduación' (Himmel E., 2002, p: 94).

Por su parte la **deserción** se produce cuando un alumno interrumpe la propuesta educativa antes de que la misma concluya, de modo que renuncia a toda posibilidad de finalización de la carrera que cursa.

1.1 Posibles variables de análisis

Las formas de clasificar los factores que inciden en el abandono o retención de los alumnos difieren según los autores que abordan este tema. De acuerdo a Braxton (1997) en Himmel (2002) las variables explicativas pueden ser individuales, institucionales o del medio familiar, y según estas variables los enfoques a partir de los cuales se puede analizar la retención son: psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales, de interacciones.

Por su parte Escalante (2005) (citado por Ramos Ríos, L., S/F) señala como factores de análisis los de orden económico, personal, familiar, motivacional, vocacional y académico.

En términos generales las variables que se analizan se dividen en dos grupos, aquellos que son inherentes al alumno y al contexto del cual proviene llamadas **variables exógenas** o extrasistema y las que se encuentran en el propio sistema de educación denominadas comúnmente como **variables endógenas** o intrasistema. Son éstas últimas sobre las que se puede influir desde las instituciones educativas para modificarlas en busca de una incidencia positiva que logre en el alumno mayor propensión a la permanencia dentro del sistema de Educación Superior.

De todas maneras la influencia de las variables exógenas es tal sobre las endógenas que es necesario también poder analizarlas.

1.1.1 Variables Extrasistema

"En este grupo se encuentran todos aquellos aspectos que tienen que ver con las condiciones socioeconómicas y del contexto familiar, que fungen como fuentes principales de hechos que pueden facilitar directa o indirectamente el retiro escolar, como la pobreza, marginalidad, adscripción laboral temprana, anomia familiar, adicciones, etcétera" (Aguinaga Vázquez, 2002, p.1).

Estas variables hacen referencia al contexto socio afectivo que rodea al alumno y cobran relevancia ya que influyen en su proceso de aprendizaje. Además dentro de esta categoría se pueden incluir la edad y sexo de los alumnos.

En este sentido las investigaciones de Goleman (1995) sostienen que el rendimiento y desempeño de las personas no sólo depende de su nivel o coeficiente intelectual sino que es primordial el aspecto emocional, el que permite el desarrollo de la 'inteligencia emocional'. Esta inteligencia es la que permite el impulso de aptitudes como el autodominio, la persistencia, la capacidad de auto motivación, la facilidad para establecer relaciones interpersonales sanas y para interactuar en grupos, y otras semejantes. Es en este sentido que el desarrollo de los aspectos socio-afectivos influye en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Tal como lo sostiene Antoni (2003, p: 60):

'…la comprensión lógica se verá facilitada si el alumno está en paz consigo mismo, pero se verá dificultada si en el hogar, por ejemplo, hay disturbios económicos, emocionales o de otro tipo. La influencia afectiva puede relacionarse con el ámbito socio-económico familiar, o con los ambientes propios de la educación sistemática, o con la religión…, o con lo cultural propiamente dicho, o con lo que cada sujeto ha ido históricamente adquiriendo en su vida con gusto o disgusto'

La edad y el sexo del alumno permiten construir un perfil del ingresante al sistema de Educación Superior. Además se lo puede contextualizar y aproximarse así a sus expectativas, intereses, ocupaciones y prioridades que están en relación a estas variables.

En cuanto a la familia hay dos aspectos a considerar, por un lado la familia de origen y por otro la familia de convivencia (en caso de que el alumno tenga esposo/a y/o hijos y viva con ellos). Estas variables de análisis permiten reconstruir el ambiente familiar que influye en el desempeño y permanencia.

En relación a la **familia de origen** se consideran como variables de análisis el nivel cultural de los padres (entendido como el nivel de escolaridad alcanzado) y el tipo de trabajo.

La primer variable influye en el nivel cultural del alumno y en su posible preparación previa, mientras que la segunda determina el nivel de ingresos familiares y marca el tipo de relaciones sociales que afectan o predisponen de manera positiva o negativa en la adquisición de cierta seguridad en el estudiante (estudiantes cuyos padres poseen cargos superiores en sus trabajos tienen mayor seguridad en la construcción de sus relaciones sociales y en su mirada sobre sí mismos siendo así una influencia positiva).

La **familia de convivencia** se refiere a si es casado o no y si tiene hijos o no. El interés por el análisis de este punto viene del hecho de que el alumno que tiene que afrontar y sostener una familia encuentra otras prioridades y requiere otros tiempos que afectan directamente sus posibilidades de dedicación, concentración y motivación para el estudio.

El **trabajo y la situación económica** son dos variables que se encuentran íntimamente ligadas (y a su vez relacionadas con la situación familiar) ya que el hecho de trabajar se puede corresponder con la necesidad económica de hacerlo. Además esta variable impacta en el tiempo disponible y la motivación (lo cual influye en la permanencia en el sistema).

Las **expectativas y la vocación** influyen sobre el compromiso que el alumno asume con la institución como en la construcción de interrelaciones dentro del sistema educacional.

'Tanto la expectativa como la frustración son partes inherentes al proceso de aprendizaje. Comprendiendo a ésta última como todo sentimiento desagradable experimentado por el sujeto al verse trunco sus metas deseadas' (Korstanje M., 2009).

Estas expectativas están generadas a partir de un ideal, de lo que se espera conseguir al comenzar a estudiar una carrera de grado y las mismas pueden provocar tensiones con la realidad que vive durante el cursado de cada materia las que pueden generar desmotivación y frustración que influyen de manera negativa tanto en el rendimiento como en la posibilidad de retención del alumno.

1.1.2 Variables Intrasistema

El marco intrasistema incluye aquellas cuestiones que se relacionan con la estructura misma del sistema, junto con los propios agentes interinstitucionales, ya sea por lo inadecuado de su acción socializadora o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico en el que se desenvuelven los estudiantes (Aguinaga Vázquez, 2002).

Las variables contempladas dentro de este grupo pueden identificarse con diferentes grados de especificidad y se pueden subdividir en dos grupos, uno relacionado a la organización de la institución y el otro a la acción desempeñada por los tutores responsables de llevar adelante el proceso de enseñanza en la modalidad a distancia.

En relación a la organización institucional las variables que la conforman descriptas por Rivera (2010) pueden ser: programas curriculares rígidos, equipos de apoyo interdisciplinares inactivos o inexistentes, procesos de capacitación insuficientes, falta de organización adecuada, materiales inadecuados para la modalidad, no ofrecer servicios de orientación y ayuda al estudiante, desconocimiento del perfil del estudiante, entre otras.

En relación a la acción tutorial se pueden mencionar como variables que conforman este aspecto: no poseer formación adecuada a la modalidad, postura pedagógica inadecuada, contribuir a la sobrecarga del estudiante con información excesiva, no propiciar procesos de comunicación adecuado dando respuestas tardías, insuficientes o inadecuadas, procesos de evaluación no adecuados a la modalidad, presencia social insuficiente, (Rivera, ut supra).

Es decir que estas variables son las que surgen en la propia institución, en particular de cada asignatura según su organización y conformación, y por diversas razones o acciones que en la misma se concretan podrían influir sobre la decisión del alumno en relación a permanecer o no en el sistema.

Modelos de análisis del problema de la retención y abandono de los alumnos en la modalidad a distancia

Existen diferentes modelos que integran algunas o todas las variables analizadas en el apartado anterior y que intentan explicar, desde el enfoque que adopta cada uno en particular, los motivos que llevan a un alumno a abandonar el sistema educativo. A continuación se presentan algunos de ellos.

Según el enfoque Psicológico los modelos incorporan al análisis variables individuales como explicativas de la posible persistencia o no. Dentro de este enfoque se encuentran los modelos de **Fishbein y Ajzen** (1975) y el de **Ethington** (1990, citado en Himmel, 2002).

El modelo de **Fishbein y Ajzen** (1975)**,** citado en Himmel (2002) puede explicar tanto la retención como la deserción. A través de éste se sostiene que la decisión de permanecer o no está influida por conductas previas, actitudes acerca de la deserción, y normas subjetivas acerca de estas acciones, esto deriva en una intención conductual. La deserción es concebida como el resultado de un debilitamiento de las intenciones iniciales y, la persistencia, como un fortalecimiento de las mismas (Himmel, 2002, p: 97).

El modelo elaborado por **Ethington (1990)** amplía al anterior e incorpora dos factores adicionales de análisis: el factor *'rendimiento académico previo'* como influencia en el desempeño futuro ya que actúa sobre el auto-concepto del alumno, su percepción sobre las dificultades de los estudios, sus metas, valores, y expectativas de éxito; y el factor *'antecedentes familiares'* que se manifiestan como apoyo y estímulo hacia él.

Los modelos sociológicos incorporan variables externas al individuo además de las psicológicas, para analizar la retención. El más conocido de ellos es el de Spady (1970) que se basa en la teoría del suicidio de Durkheim. Esta teoría sostiene que 'el suicidio se produce como resultado de la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad. La posibilidad de suicidio aumenta cuando existe una baja conciencia moral y afiliación social insuficiente (bajo apoyo de las relaciones sociales)' (Himmel, 2002, p: 99).

Siguiendo esta teoría, Spady explica la imposibilidad de retención por la baja integración que consigue el estudiante al ámbito universitario. En este proceso el entorno familiar también cobra importancia ya que expone al alumno a demandas, expectativas e influencias que también afectan la posibilidad de integración. Para conseguir la integración efectiva al ámbito universitario requiere de respuestas efectivas a las demandas tanto académicas como sociales. Se genera una cadena en la que una variable afecta a otra y las mismas afectan las posibilidades de integración y por lo tanto de retención. Si esta serie de influencias no se producen de manera positiva el alumno no logra integración al medio universitario provocando insatisfacción, bajo compromiso institucional y mayores probabilidades de desertar.

El factor económico permite construir modelos basados en la relación *costo- beneficio*. Estos modelos sostienen que la posibilidad de permanecer en el sistema aumentará cuando los beneficios sociales y económicos de estudiar sean percibidos como mayores a los beneficios que pueden otorgar otras actividades alternativas como trabajar. Un punto crítico de estos modelos se encuentra, tal como lo sostiene Himmel (2002), en la percepción del alumno en cuanto a su capacidad para solventar los estudios.

Los modelos organizacionales realizan su enfoque desde las características de la institución, analizando variables intrasistema como lo son la calidad de la docencia, la experiencia educativa que el alumno tiene en el aula, los beneficios que pueden obtener por pertenecer a una institución de educación superior (salud, deportes, etc.), y los beneficios obtenidos en cuanto a recursos institucionales (bibliotecas, laboratorios, salas de computación, etc.).

Otra línea de análisis que se centra en **la integración y adaptación** del estudiante es la realizada por Tinto (1975) quien amplia el modelo de Spady incorporando la teoría de intercambio de Nye (1979). Esta teoría se fundamenta en el principio de que los seres humanos evitan las conductas que tienen algún costo para ellos y buscan recompensas de las relaciones, interacciones y estados emocionales (Nye, 1979, en Himmel, 2002).

Esto aplicado al ámbito de la educación superior es entendido en el sentido de que el estudiante emplea esta lógica en la construcción de su integración social[15] y académica[16] lo que se expresa en términos de metas y en niveles de compromiso institucional. Si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos como mayores que los costos personales (esfuerzo,

[15]Integración social: hace referencia al desarrollo y la frecuencia de las interacciones con pares y docentes.

[16] Integración académica: incluye el rendimiento académico y el intelectual.

dedicación, etc.), entonces el estudiante permanecerá. Ahora bien, si otras actividades son consideradas fuentes de mayores recompensas, el alumno tenderá a desertar (Himmel, 2002, p: 101).

Los rasgos que el alumno trae consigo al ingreso de la Universidad (situación familiar, educación secundaria, rasgos de personalidad) influyen sobre la capacidad de adaptación y el nivel de compromiso institucional que se genera. Además Tinto considera que el compromiso con la meta perseguida por el alumno se encuentra más fuertemente vinculado con la integración académica, mientras que el compromiso institucional se encuentra ligado en mayor proporción a la integración social.

Por lo que se concluye que mientras el compromiso asumido por el estudiante, tanto con su meta como con la institución, sea mayor y logre integración positiva de los dos tipos nombrados, menor será la probabilidad de que deserte.

El **modelo de Bean** (citado por Himmel, 2002) sigue la misma línea de análisis que Tinto (integración y adaptación del estudiante) pero incorpora características del modelo de productividad de Price desarrollado para organizaciones laborales. La deserción es la variable análoga a la productividad y la satisfacción en el estudio es equivalente a la satisfacción laboral. Las intenciones conductuales son las que determinarán la permanencia o no del alumno. Los componentes de las universidades tales como calidad de los cursos o carreras, profesores y pares influyen sobre las creencias de los alumnos y éstas sobre sus actitudes que son las que determinan las intenciones conductuales. En síntesis el modelo de Bean toma los factores no cognitivos (personales: actitudes, aspiraciones, motivación; ambientales y organizacionales) como determinantes del abandono o no.

El modelo propuesto por **St. John, Cabrera, Nora y Asker (S/F)** citado por Himmel (2002) es integrador de los modelos desarrollados anteriormente y de los modelos cuya perspectiva es puramente económica. En este caso la persistencia de los alumnos se da a lo largo de un proceso que incluye tres fases.

En la primera, la habilidad académica previa traída por los alumnos y los factores socioeconómicos afectan su percepción sobre la posibilidad de sostenerse en el ámbito de la educación superior y por lo tanto su decisión de seguir los estudios.

En la segunda etapa, el alumno realiza una estimación de beneficios y costos de realizar sus estudios en una determinada institución, lo que generará un compromiso inicial con dicha institución que afectará la decisión de permanecer en ella.

En la tercera fase, una vez ingresado a una determinada institución, influyen otros factores que refuerzan o cambian sus aspiraciones iniciales. Entre los factores se encuentran la experiencia social y académica que va formando el estudiante, su rendimiento académico, las características de la organización misma.

Por lo tanto este modelo sostiene que la retención se verá reforzada cuando la experiencia social, académica y los logros de los alumnos sean positivos, ya que esto hará aumentar los beneficios de permanecer hasta culminar los estudios y a su vez esto será impactado positivamente si los costos financieros de estudiar son menores y adecuados a los beneficios que se perciben. En cambio, si hay experiencias negativas provenientes de logros académicos insatisfactorios o costo financiero elevado, harán percibir mayores los costos que los beneficios de permanecer por lo que aumentarán las decisiones de abandonar.

Otros modelos utilizan como herramientas para la observación instrumentos de tipo estadístico y no necesariamente se encuadran en un modelo puro de los descriptos anteriormente sino que toman partes de cada uno de ellos según las variables que analizan.

Entre los trabajos sobre deserción y retención que abordan el caso particular de la modalidad a distancia, se encuentra el de Homer Kempfer (citado por Grunewald). En el mismo Kempfer señala que la motivación es uno de los factores determinantes del éxito de los programas de EAD y que existen un conjunto de factores claves que contribuyen a potenciar el sistema de educación virtual tales como: el proceso de admisión, la calidad de la relación tutor-estudiante y la calidad de los materiales de instrucción.

El modelo de Tinto ha sido aplicado a la EAD, así lo afirma Bernard y Amundsen (1989), aunque agregan que un solo modelo no explica integralmente la problemática de la retención.

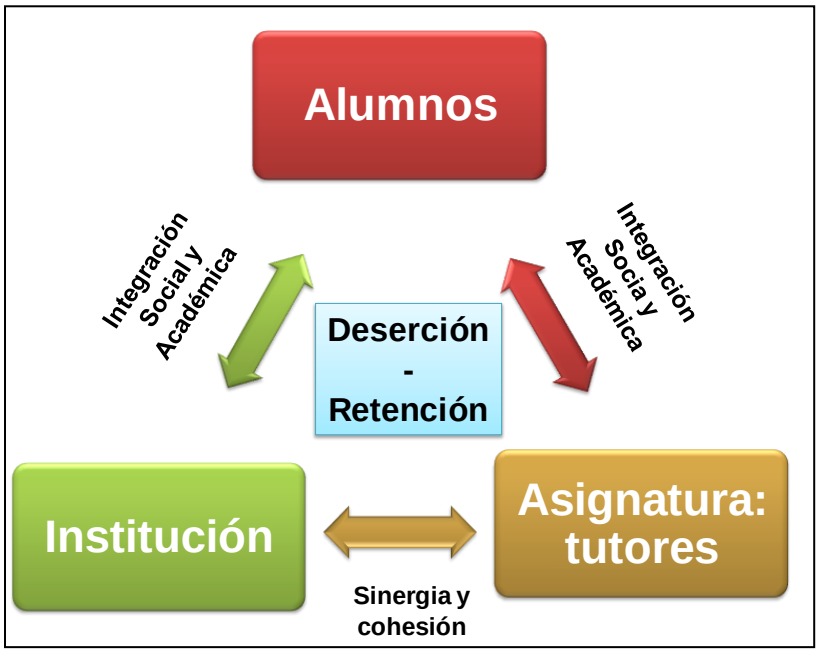
En particular los dos últimos estudios citados (Homer Kempfer y Bernard y Amundsen) comparten lo que sostiene Padula (2004) en relación a los estímulos internos y externos que recibe el estudiante. Él dice que cuando menos intensos son los estímulos internos, más alto es el umbral para la estimulación externa. Por lo que si existen factores extrasistema que no son propicios y factores intrasistema desmotivantes entonces las posibilidades de éxito del alumno del sistema de EAD serán muy bajas.

4.1 Un modelo posible…

Tomando como base teórica cada uno de los modelos precedentes, y en particular siguiendo los lineamientos del modelo de Tinto y el modelo organizacional, se pretende analizar de qué manera la institución (en este caso particular es la FCE), las asignaturas (que son parte de cada institución) con su organización formal, sus tutores, y sus lineamientos pedagógicos y, el estudiante (condicionado por factores extrasistema) contribuyen en su interacción a generar un determinado nivel de integración social y académica del educando, que influirá sobre sus metas y percepción acerca del costo de permanecer en el sistema.

La integración y compromiso que se logre en el estudiante, podrá desembocar en una conducta positiva o no respecto a la persistencia. Es decir que se propone un modelo integrador a través del abordaje del triángulo formado por alumnos, institución y asignatura, a partir del cual se tratará de analizar de qué modo las variables intrasistema y extrasistema, que forman parte de cada uno de los vértices de dicho triángulo, influyen sobre la decisión de los alumnos de permanecer en el sistema o no.

Esquemáticamente:



Esquema de elaboración propia

En la base del triángulo se encuentran la institución y la asignatura que cursa, íntimamente ligadas, por lo que se considera que la relación que debe darse entre ellas debiera ser tal que permita lograr 'sinergia y cohesión' de modo que los beneficios de permanecer en la institución estudiando, percibidos por los estudiantes, sean mayores a los costos de permanecer en la misma. Esto a su vez influiría en la adaptación e integración del mismo lo cual afecta la posible retención del estudiante.

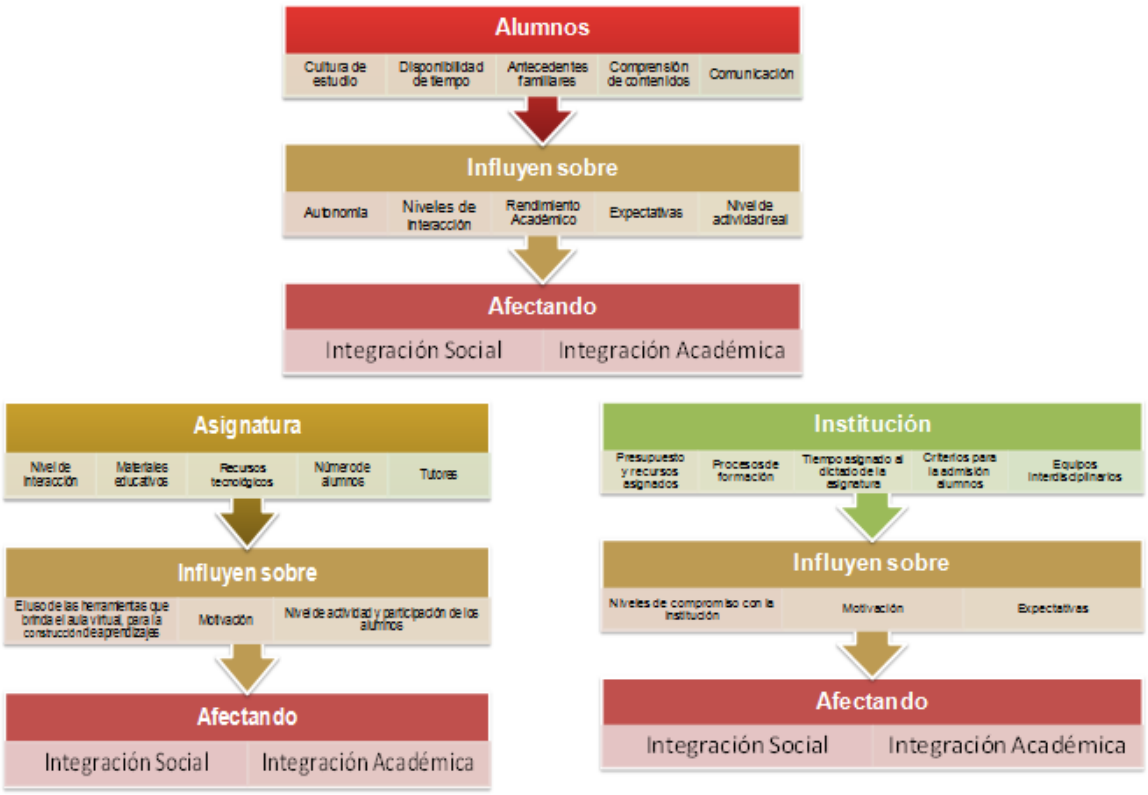
En el vértice superior de este triángulo están los alumnos, que traen consigo la influencia de su contexto, sus metas y expectativas. A su vez reciben la influencia de las variables intrasistema que surgen de la base del triángulo. Los alumnos se relacionan con la institución y con cada asignatura de la que forman parte a través del intercambio, la interacción, los logros académicos o sus fracasos lo cual se traduce en la mayor o menor integración social y académica.

Es decir que a partir de este modelo se propone analizar dentro de la institución las variables intrasistema relacionadas con su organización en relación a la EAD; dentro de una asignatura también variables intrasistema pero que guardan relación directa al dictado de una materia, su organización, y de manera particular el rol de los tutores de la misma; y en relación a los alumnos analizar variables extrasistema que tiene que ver con su familia, trabajo, expectativas.

A modo de síntesis

Si bien existen diversos modelos, que tienen en cuenta diferentes factores, a la hora de analizar la permanencia o no de los alumnos en el sistema de educación superior, en particular en la modalidad a distancia, es preciso reconocer los tres ejes fundamentales como lo son institución, docentes-tutores que se encuentran dentro del marco de una asignatura determinada y alumnos. Cada uno de ellos posee características propias y propician una serie de interacciones que van a afectar la integración social y académica del alumno y en consecuencia van a influir en su decisión de seguir adelante o no.

Se puede sostener que el triángulo formado por alumnos, institución y asignatura comparte responsabilidades en la decisión que los alumnos toman de seguir o no en el sistema. Estas responsabilidades están dadas por los factores endógenos y exógenos que los atraviesan. De manera general se puede profundizar el modelo propuesto para el análisis de la permanencia de los alumnos de la modalidad a distancia desagregando los factores de análisis de cada vértice. De manera esquemática se presentarían como posibles variables de análisis las siguientes:



Esquema de elaboración propia

Según el modo en que se desarrollen esas variables se podrá inferir el impacto sobre las posibilidades o no de retención de los alumnos. Si las variables analizadas presentan en su mayoría una resolución poco adecuada para la modalidad y las desventajas que generan superan a las ventajas que pueda percibir el alumno, los costos de permanecer en el sistema serán percibidos como demasiado elevados y por tanto superiores a los beneficios, lo cual provocará una integración insuficiente con el consecuente aumento de las posibilidades de abandono.

Referencias bibliográficas

Aguinaga Vázquez, C., Barragán de Anda, A. (2007). La presencia social como elemento minimizador de la deserción en la educación a distancia. Presentado en Virtual Educa. Brasil: 2007. Recuperado el 16 de abril de 2010 de: http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/38-CDV.pdf.

Antoni, E. (2003).Alumnos universitarios: el porqué de sus éxitos y fracasos. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Barbera, E., Badia, A. (2004). Educar con Aulas Virtuales. Madrid: Antonio Machado Libros S.A.

Bautista, G., Borges, F., y Flores, A. (2008). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. (2° Ed.).Madrid: Narcea.

Bernard, R., Amundsen, CH. (1989). Antecedentes para la deserción en la educación a distancia: ¿Puede usarse un solo modelo? .Publicado en: Journal of distance education, Canada, Vol IV, Nº2 pp. 25-46. Traducido por Helena Ramirez, M.

Sc., CIDI UNED. Recuperado el 18 de marzo de 2009 de:**http://www.uned.ac.cr/globalNET/global/administracion/costos/articulos/**.

Bertrand, L., Bourquia, R., Gourley, B., y otros (2010). Volver del revés la universidad. Barcelona: El Ciervo.

Castillo Sánchez, M. (2008). Tasas de deserción en la Universidad Estatal a distancia de Costa Rica. Revista Electrónica Actualidad Investigativa en Educación (pp.1-32) (Vol.8, N° 1).

Coll, C.y Monereo, C. (2008). Psicología de la educación virtual. Madrid: Morata.

Fainholc, B. (2007). Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia. (1ª Ed.). Buenos Aires: Santillana.

Fainholc, B. (2004). El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. En: http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/el-concepto-de-mediacion-en-la-tecnologia-educativa-apropiada-y-critica.php

García Aretio, L. (1986). Educación superior a distancia: análisis de su eficacia. Mérida: UNED.

Giovagnoli, P. (2002). Determinantes la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración. Documento de Trabajo Nro. 37. Tesis de la Maestría en Economía de la UNLP.

Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.

Grünewald, A. (1995). La educación a distancia a partir de las nuevas tecnologías de la comunicación. Recuperado el 10 de noviembre de 2008. Fuente: Turismo accesible, http://www.turismoaccesible.com.ar

Himmel, E: (2002) Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. En:http://www.universidadtecnologica.net/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/EducacionSuperior/desercion/1_%20DesercionE_Himmel.pdf.

Korstanje, M. (2009)- Expectativas educativas: análisis de las expectativas de los alumnos ingresantes a la carrera de turismo. Recuperado el 10 de marzo de 2010 en: http://www.eumed.net/rev/turydes/05/mk.htm).

Lugo, M.T. (Coord.), (2003). Situación y perspectivas de desarrollo de los programas de Educación Superior Virtual en Argentina. IES/2003/ED/PI/5

Padula Perkins, J. (S/F). Tutor y Estudiante en educación a distancia. ¿Interacción motivadora o comunicación en crisis? Recuperado el 10 de noviembre de 2012 de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8888/8888.html

Ramos Ríos, L. (2003). Estudio de la deserción universitaria en una cohorte de alumnos (2003) de la facultad de derecho de la Universidad andina "Néstor Cáceres Velásquez" de Juliaca. Consultado el 18 de marzo de 2009 en: http://www.monografias.com/trabajos44/desercion-universitaria/desercion-universitaria.shtml

Rivera, D. (2010). La retención del estudiante en la modalidad de aprendizaje a distancia. Consultado el 16 de noviembre de 2012 en http://ponce.inter.edu/html/retencion/La%20retencion%20del%20estudiante%20a%20distancia.pdf.

Resolución 1717/04. Presentación de programas o carreras bajo la modalidad de Educación a Distancia. Disponible en: http://www.efn.unc.edu.ar/secretarias/extension/campus_virtual/1717.pdf

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 21. Nº 40. Noviembre de 2017

El relativismo de valores desde el manierismo hasta la actualidad. La necesidad de un sentido común crítico ante los desafíos actuales

H. C. F. Mansilla[17]

Recibido: 20/06/ 2017

Aceptado: 26/07/2017

Resumen

Basado en elementos del *common sense* británico y la Escuela de Frankfurt, el autor postula un sentido común guiado críticamente, que serviría para evaluar las tendencias históricas y los modelos de modernización en el Tercer Mundo. Se analizan tanto las pretensiones de verdad de muchos enfoques racionalistas como el relativismo epistemológico y ético postmodernista. La existencia de leyes y etapas obligatorias de la historia es uno de esos extremos; otro es la opción teórica que afirma que los modelos culturales son incomparables e inconmensurables entre sí. La existencia de un solo paradigma normativo-positivo de desarrollo es insostenible, pero igualmente la posición que decreta la diversidad e incomparabilidad totales de los regímenes civilizatorios. Es conveniente adoptar una línea intermedia entre universalismo y particularismo y alcanzar una síntesis fructífera de ambos.

Palabras clave: Escuela de Frankfurt, manierismo, modernidad, orden premoderno, sentido común

[17] Estudió ciencias políticas y filosofía en la Universidad Libre de Berlín, donde obtuvo en 1973 el doctorado en filosofía magna cum laude y en 1976 la concesión de la venia legendi (habilitación para cátedra titular de ciencias políticas para el sistema universitario alemán). Es miembro correspondiente de la Real Academia Española desde 1987, miembro de número de la Academia de Ciencias de Bolivia y de la Academia Boliviana de la Lengua. Ha sido catedrático visitante en universidades de Alemania, Australia, España, Suiza y Nigeria. Reside en el barrio de Sopocachi de La Paz.

Email: hcf_mansilla@yahoo.com

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 21. Nº 40. Noviembre de 2017

The Relativism of Values since the Manierism until Present Time.

The Necessity of a Critical Common Sense in front of Actual Challenges

Abstract

Based on elements of the British common sense and the Frankfurt School, the author proposes a critically guided common sense, which could be used to evaluate historical tendencies and specially the modernization efforts in the Third World. It rejects the pretensions of truth of rationalist theories and also the epistemic and ethic relativism of postmodernism. Avoiding extremes, this theorem rejects the existence of obligatory laws and periods of historical development is one of these extremes; the other one is the position which states that cultural models are incomparable and unmeasurable. It is reasonable, for instance, to take a middle line between universalism and particularism and also to reach a fruitful synthesis between both currents.

Key words: common sense, Frankfurt School, manierism, modernity, premodern order

El renacimiento del humanismo

También en América Latina se discute actualmente acerca de los complejos vínculos entre la modernidad, los desarreglos medio-ambientales y la falta de genuinas normativas morales en los estratos juveniles de casi todos los países. La incipiente desilusión con los productos de la civilización tecnológica ha conducido – entre otros factores – a una revisión de las modas intelectuales predominantes y, por consiguiente, a la necesidad de rescatar los valores éticos del humanismo. Estos últimos, se supone ahora, deben contribuir a promover una autonomía crítica y un sentimiento de auténtica responsabilidad de los ciudadanos latinoamericanos ante sus sociedades respectivas y frente a sí mismos. El renacimiento de las tendencias humanistas, por más débiles que aún sean, representa un indicio de que los celebrados cambios de paradigma no son la última palabra de la historia de las ideas[18].

[18] Lo que vale asimismo para las corrientes comunitaristas e indianistas en el área andina. Cf. por ejemplo: Juan José Bautista S., *Crítica de la razón boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano-latino-americano,* La Paz: Pisteuma 2005; Juan José Bautista S., *Hacia una crítica-ética de la racionalidad moderna,* La Paz: rincón ediciones 2013.

El mundo del presente, marcado todavía por el relativismo de valores en la esfera moral y por el predominio del principio de eficacia en el campo de la economía, desprecia las normativas éticas y estéticas de pasadas generaciones. Lo dicho hasta aquí parece que corresponde a la dimensión del humanismo, que, según los postmodernistas, estaría ligado hoy al ámbito de la mera nostalgia, que es casi siempre la esfera de la caducidad[19]. Pero hay que insistir en que la nostalgia posee una función eminentemente crítica, pues es la consciencia de la pérdida de cualidades y valores reputados ahora como anticuados (por ejemplo: la confiabilidad, la perseverancia, la autonomía de juicio, el respeto a la pluralidad de opiniones y el aprecio por el Estado de Derecho), que han demostrado ser útiles e importantes para una vida bien lograda[20]. El rechazo de la nostalgia crítica conlleva el empobrecimiento de la existencia individual y social en nuestro siglo, posibilidad vislumbrada tempranamente por la Escuela de Frankfurt[21]. El rescate de la nostalgia crítica está opuesto a la actitud predominante hoy en día en los campos académicos e intelectuales latinoamericanos, donde lo habitual es plegarse a la moda del momento con genuina devoción. Así como hace cincuenta años las diferentes variantes del marxismo constituían el credo único en ciencias sociales, hoy las distintas escuelas del postmodernismo, como la deconstrucción, el multiculturalismo y el relativismo axiológico, representan las corrientes obligatorias de la época, que las personas astutas hacen bien en seguir mansamente. Hemos cambiado un dogmatismo por otro, no menos asfixiante que el anterior. Al igual que en otros tiempos, lo necio y lo irrisorio sería estar fuera de la ortodoxia de turno. El renacimiento del humanismo puede ayudarnos a modificar esta constelación, contribuyendo a crear una consciencia crítica de problemas.

Según *Isaiah Berlin,* cada nueva generación se hace las mismas preguntas, que no pueden ser contestadas mediante un concepto restringido de razón instrumentalista o por medio del impulso que niega los grandes dilemas de la actualidad como si estos últimos fuesen sólo ocurrencias metafísicas. Estas cuestiones de naturaleza humanista giran, por ejemplo, en torno al sentido de la vida, la configuración de una existencia bien lograda, el contenido de conceptos como libertad, autoridad y obligación, la voluntad histórica de una comunidad, los vínculos entre individuo e institución y la compleja relación entre poder, eficiencia y orden[22]. La pregunta de si el desenvolvimiento histórico tiene un sentido no puede ser respondida directa y fácilmente. Un caso similar es la cuestión en torno al éxito o fracaso de los procesos de modernización en el Tercer Mundo. Estos problemas – como el precio ecológico que hay que pagar por el progreso material – pertenecen al género de las grandes cuestiones recurrentes a lo largo de la evolución humana, como la plausibilidad del vínculo entre fe y razón o el sentido último de nuestra existencia, cuestiones que admiten variadas interpretaciones, todas ellas, en el fondo, insatisfactorias.

---

19 Para varios pensadores postmodernistas el humanismo representa una mera nostalgia restaurativa. Cf. Gianni Vattimo, *Das Ende der Moderne* (El fin de la modernidad), Stuttgart: Reclam 1990, p. 41.

20 Cf. Alex Demirovic, *Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der kritischen Theorie zur Frankfurter Schule* (El intelectual no conformista. La evolución desde la Teoría Crítica hasta la Escuela de Frankfurt), Frankfurt: Suhrkamp 1999, pp. 96-98, 528-531.

21 Max Horkheimer / Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos), Amsterdam: Querido 1947, p. 144, 149.

22 Isaiah Berlin, *Das krumme Holz der Humanität. Kapitel der Ideengeschichte* (El árbol torcido de la humanidad. Capítulos de la historia de las ideas), Frankfurt: Fischer 1992, p. 229.

El teorema del sentido común guiado críticamente

Las ciencias sociales tienen que esbozar una respuesta, por más provisional que sea, a los anhelos de extensos grupos de la población y de innumerables individuos aislados que desean saber si tal o cual experimento sociopolítico ha sido realmente provechoso en la perspectiva de largo plazo y si vale la pena imitarlo en otros países y otras regiones. Para cumplir este objetivo necesariamente hay que emitir un juicio valorativo orientado por principios humanistas, y para ello el *sentido común guiado críticamente* puede resultar un instrumento adecuado. Este concepto alude de manera manifiesta a la Escuela de Frankfurt, y dentro de ella a autores tan dispares como *Theodor W. Adorno, Erich Fromm* y *Jürgen Habermas.* El sentido común crítico se basa asimismo en la llamada Ilustración Escocesa[23] y la ética de la responsabilidad de *Hans Jonas*[24]. Esta posición está contrapuesta a la vigorosa corriente actual que proclama categóricamente la necesidad de la contingencia[25], la relativización de la democracia[26] y otros postulados del postmodernismo. Los pensadores marxistas – con la tenue excepción de *Antonio Gramsci*[27] – no han generado una reflexión aceptable en torno a los temas del sentido común y del humanismo contemporáneo, que son el examen del fin último de todo designio político, la proporcionalidad de los medios en la esfera práctico-política, la crítica de las implicaciones socio-culturales y ecológicas del progreso perenne, la comprensión de las

[23] Dentro del marco de la Ilustración Escocesa surgió la corriente inspirada por *Thomas Reid* (1710-1796), llamada también la escuela escocesa del sentido común, que ha tenido importantes derivaciones en el campo político. Cf. Josep Baqués Quesada, *La Ilustración escocesa: ¿un depósito de intuiciones para el neoconservadurismo?,* en: REVISTA DE ESTUDIOS POLITICOS (Madrid), Nº 118, octubre-diciembre de 2002, pp. 143-180.

[24] Hans Jonas, *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation* (El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica), Frankfurt: Suhrkamp 1984.

[25] Oliver Marchart, *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben* (La diferencia política. Sobre el pensamiento de lo político en Nancy, Lefort, Badiou, Laclau y Agamben), Berlin: Suhrkamp 2010, pp. 75-78.

[26] Giorgio Agamben et al., *Demokratie? Eine Debatte* (¿Democracia? Un debate), Berlin: Suhrkamp 2012.

[27] No hay duda, por otra parte, de la calidad y profundidad del pensamiento de *Antonio Gramsci,* quien se ocupó largamente del sentido común en la praxis socio-política, pero este gran ideólogo no aplicó una especie de sentido común crítico a temáticas esenciales de su época, como las estructuras internas de los partidos comunistas, los nexos asimétricos de los mismos con la Unión Soviética, la necesidad de rescatar la democracia representativa pluralista y la mentalidad autoritaria prevaleciente dentro de los partidos de izquierda.- Cf. Nazareno Bravo, *Del sentido común a la filosofía de la praxis. Gramsci y la cultura popular,* en: REVISTA DE FILOSOFIA (Maracaibo), Nº 53, mayo-agosto de 2006, pp. 59-75; Juan Carlos Portantiero, *Los usos de Gramsci* [1977], Buenos Aires: Grijalbo 1999; Enzo Faletto, *Qué pasó con Gramsci,* en: NUEVA SOCIEDAD (Caracas), Nº 115, septiembre-octubre de 1991, pp. 90-97; Raúl Burgos, *Los gramscianos argentinos. Cultura y política en la experiencia de "Pasado y Presente",* Buenos Aires: Siglo XXI 2004.

limitaciones de la especie humana para comprender contextos muy complejos y la preservación de nuestro planeta a largo plazo. El tipo actual de progreso amenaza con erradicar toda conexión con nuestro pasado y, por consiguiente, destruir todo factor de identificación con tradiciones que contienen elementos razonables y que nos brindan un sentido de pertenencia a aquello que significa identidad para nosotros. El desarrollo del presente se basa, según *Odo Marquard,* en el "mono-mito" por excelencia: desde la Ilustración del siglo XVIII se ha consolidado el mito del progreso incesante, que nos compele a una única evolución histórica, lo que conlleva la eliminación de la pluralidad de las historias particulares[28]. El mundo está sometido al juego de la intensificación permanente; el aumento de todos los índices y el culto del incremento de todas las actividades constituyen el mínimo común denominador de las sociedades contemporáneas. Podemos decir que el análisis del mono-mito resultaría un ejercicio teórico inofensivo si no se hubieran exhibido de forma evidente en el siglo XX las consecuencias negativas de la concepción del progreso permanente, como ser la destrucción del medio ambiente, la explosión demográfica, el acondicionamiento de las consciencias y el consumismo masivo[29].

Las tendencias negativas de la evolución humana, mencionadas aquí brevemente, no han sido analizadas adecuadamente por pensadores provenientes de la amplia tradición marxista ni tampoco por los intelectuales adscritos a las corrientes populistas. En ambos casos se puede constatar una inclinación muy marcada a consolidar los elementos autoritarios, integristas y armonicistas que provienen de las herencias culturales más antiguas y más sólidas del ámbito latinoamericano. El carácter dogmático de los revolucionarios de entonces – y de ahora – fue enunciado tempranamente por *Nikolaj I. Buxarin,* uno de los intelectuales más influyentes del primer periodo de la Revolución de Octubre y muy leído en el Nuevo Mundo entre las dos guerras mundiales, quien afirmó que la "ciencia proletaria" es *per se* superior a toda ciencia burguesa y que por eso los marxistas tendrían el derecho de exigir acatamiento a sus "verdades"[30]. El notable filósofo marxista *Georg Lukács* aseveró taxativamente que "el peor socialismo es más recomendable que el mejor capitalismo"[31]. Durante buena parte del siglo XX innumerables marxistas creyeron a nivel mundial que las decisiones del partido comunista eran la encarnación de la verdad. La violencia practicada por el partido respectivo ha sido legitimada mediante argumentos mesiánico-políticos: la monstruosidad del capitalismo exige para su eliminación el uso de cualesquiera métodos, como lo postuló el joven *Maurice Merleau-Ponty* en

[28] Odo Marquard, *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien* (Adiós a los principios. Estudios filosóficos), Stuttgart: Reclam 1981, p. 99; Marquard, *Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien* (Apología de lo casual. Estudios filosóficos), Stuttgart: Reclam 1986, p. 79.

[29] Las "religiones políticas modernas" representarían un aspecto del mismo proceso, que tiende a divinizar los proyectos socio-políticos porque estos últimos estarían justificados por la razón histórica absoluta. El totalitarismo que se deriva de las religiones políticas modernas ha dado origen a un efecto de fascinación, del cual uno puede liberarse sólo mediante enormes esfuerzos del intelecto y de la conciencia moral.- Cf. Hans Maier, *Vorwort* (Prólogo), en: Hans Maier (comp.), *Wege in die Gewalt. Die modernen politischen Religionen* (Caminos a la violencia. Las religiones políticas modernas), Frankfurt: Fischer 2002, p. 8.

[30] N. I. Buxarin, *El materialismo histórico*, Madrid: Cenit 1933, p. 12.

[31] Georg Lukács, *Gelebtes Denken. Eine Autobiographie im Dialog* (Pensamiento vivido. Una autobiografía en diálogo), compilación de István Eörsi, Frankfurt: Suhrkamp 1981, pp. 10-11.

su fervorosa defensa del stalinismo[32]. Se puede argüir, evidentemente, que este modo de pensar y actuar pertenece a un pasado superado hace mucho tiempo, pero lamentablemente no es así. Las construcciones teóricas derivadas del postmodernismo, el relativismo axiológico y los estudios postcoloniales, que parecerían diluir ese trasfondo autoritario, no han aplacado el dogmatismo rutinario de los sectores izquierdistas y no han mitigado los factores antidemocráticos de la mentalidad colectiva latinoamericana, y más bien le han agregado un factor de consolidación a la moda del día. Por ello no es superfluo echar un vistazo al manierismo, la primera gran línea artística que anticipa el postmodernismo actual y que fue concebida como una respuesta crítica al humanismo renacentista.

El manierismo como antecesor del postmodernismo

No hay duda de la necesidad de los experimentos en el arte y las ciencias, sobre todo con la meta de alcanzar o conocer algo que vale la pena. Pero cuando la ciencia social, el arte y la literatura se transforman en algo muy artificial y artificioso, en pura extravagancia, en el intento forzado de mostrar exclusivamente lo ocultado por los poderes fácticos, lo profundo atribuido a las tradiciones populares y lo abstruso, pero pretendidamente valioso de los esfuerzos teóricos postmodernistas, entonces la propensión a lo *anticlásico*[33] se convierte en un juego inofensivo, repetitivo y tedioso. El arte deviene un mecanismo de expresión de una fantasía ilimitada, a menudo sin control de calidad estética, un mero diseño metafórico: un arte que nace del arte y que se alimenta de sí mismo, siguiendo un ritmo hiperbólico que tiende rápidamente a la sobresaturación del observador y del mercado.

Entre el Renacimiento y el Barroco (sobre todo en la segunda mitad del siglo XVI) se halla la etapa del manierismo, que, sin producir las obras maestras de los otros periodos, ha engendrado arquetipos de gran persistencia para el arte y la literatura posteriores. El manierismo es difícil de definir claramente, pero puede ser calificado como una reacción al agotamiento de los paradigmas clásicos, ante todo en una época marcada por las guerras religiosas y la dilución de las seguridades provenientes de la Edad Media. Un testimonio de ello es la experiencia traumática de la naturaleza deleznable y efímera de los modelos clásicos. La serenidad y el equilibrio que se atribuía a las obras clásicas llegaron ser percibidos como una mentira

[32] Maurice Merleau-Ponty, *Humanismus und Terror* (Humanismo y terror) [1947], Frankfurt: Suhrkamp 1966, vol. I, p. 11, 38.- No es de extrañar que su biógrafo dedicara sólo escasas líneas a todo el pasado marxista de este filósofo: cf. Xavier Tilliete et al., *Merleau-Ponty ou la mesure de l'homme*, París: Seghers 1970, pp. 162-163. Por otra parte hay que recordar que el término "marxismo occidental" fue acuñado por Merleau-Ponty en 1955 para denotar una corriente de pensamiento iniciada alrededor de 1923 por *Georg Lukács y Karl Korsch* y contrapuesta explícitamente a la ortodoxia moscovita. Cf. M. Merleau-Ponty, *Les aventures de la dialectique*, París: Gallimard 1955, pp. 35-37.

[33] Cf. Gustav René Hocke, *Manierismus in der Literatur. Sprach-Alchimie und esoterische Kombinationskunst* (Manierismo en la literatura. Alquimia lingüística y arte combinatorio esotérico), Reinbek: Rowohlt 1967, pp. 301-302.

cultural o como una simplificación de la compleja vida social[34]. La armonía clásica fue vista como una máscara que revestía mal una realidad sórdida y desconcertante. El manierismo produjo un arte pesimista, que correspondía a la entonces novedosa idea – propagada por el protestantismo luterano – de que Dios es la raíz de lo arbitrario y lo imprevisible[35]. Este periodo manierista experimentó la consolidación de la autonomía de la esfera política y su separación definitiva de la ética, el surgimiento de los más diversos fenómenos de alienación, el individualismo extremo – el egocentrismo de intelectuales y artistas – y el relativismo de valores. A ello contribuyó la despersonalización de los vínculos humanos en los terrenos de la política y la economía.

El impulso contraclásico (encarnado por los grandes pintores *Parmigianino, Pontormo, Bronzino, Rosso Fiorentino, El Greco, Arcimboldi)* es, sin duda alguna, importante: nos muestra la relación problemática que tenemos con nuestro propio yo, lo que hace avanzar nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos. Los artistas se esmeraron en mostrarnos lo irracional, lo enigmático, lo exagerado, lo problemático y hasta lo irreal de la naturaleza y de la sociedad. Al mismo tiempo la época manierista generó una *ars combinatoria* que abarcaba la alquimia lingüística y el culto de lo estrambótico y excéntrico, es decir algo muy similar a la época actual, pero lo hacía mediante obras de arte de carácter exquisito, lo que se manifestaba en el amor por los objetos bellos, exóticos, raros y curiosos[36]. El manierismo es, desde luego, la primera consciencia crítica de las alienaciones modernas, pero precisamente estos fenómenos de extrañamiento promueven inclinaciones narcisistas. El amor narcisista, como afirma *Arnold Hauser,* no es un amor feliz[37].

En las artes plásticas el manierismo terminó siendo un juego reiterativo. La similitud con el postmodernismo contemporáneo es fácilmente palpable. Por otra parte era innegable su potencial para suscitar nuevas perspectivas, referidas al carácter primordialmente problemático del Hombre, que mezcla razón y sentimiento, cálculo y pasión, lógica y locura. Los artistas manieristas fueron los primeros que otorgaron primacía al propio arte por encima de la naturaleza; una actividad humana se emancipaba así de los modelos convencionales y consuetudinarios. Sus productos eran a menudo fríos, pero de un acabado perfecto; sus matices y proporciones rebasaban lo normalmente admitido. Sus inclinaciones sofistas, relativistas y

[34] Arnold Hauser, *Der Manierismus. Die Krise der Renaissance und der Ursprung der modernen Kunst* (El manierismo. La crisis del Renacimiento y el origen del arte moderno), Munich: Beck 1964, pp. 4-6.

[35] Sobre los nexos del manierismo con el protestantismo y, sobre todo, con la concepción de la predestinación cf. Arnold Hauser, ibid., p. 8, 14, 63.

[36] Ibid., pp. 12-13, 25.

[37] Ibid., p. 114.

subjetivistas han sido evidentes e intencionadas, pero, a diferencia de todas las corrientes postmodernistas actuales, el manierismo jamás renunció a la calidad exquisita de la ejecución técnica, al amor por el detalle desarrollado con virtuosismo y al designio de crear belleza.

Para nuestro propio desarrollo es indispensable reconocer el valor de algunos postulados manieristas: el mundo es un laberinto[38], la fantasía poética es tan enriquecedora como la mística religiosa auténtica y el raciocinio más elevado puede convivir con los afectos más extremos. El manierismo nos ha ayudado, finalmente, a comprender los fenómenos complejos, a afinar nuestra sensibilidad frente a lo misterioso y lo ilógico y a desarrollar nuestra paciencia frente a los dilemas de nuestra propia constitución psíquica[39].

Las identificaciones fáciles

Hay que reconocer positivamente los méritos del manierismo y de corrientes afines contemporáneas. Al mismo tiempo debemos, sin embargo, mantener una posición crítica ante la mayoría de los intelectuales latinoamericanos, quienes rara vez ofrecen resistencia a los movimientos que están en boga y que poseen la fuerza normativa de las grandes modas seculares, todas ellas muy alejadas de cualquier humanismo. El marxismo de estos intelectuales, por ejemplo, se convirtió rápidamente en una pasión, una fe y una esperanza – es decir: en impulsos teológicos – y dejó atrás la distancia crítica e irónica que es indispensable en todo proceso cognitivo serio. La falta de una instancia autocrítica empuja a estos intelectuales a *identificaciones fáciles* con lo que ellos suponen que es lo positivo y lo ejemplar, lo que a menudo está personificado por el caudillo que apoyan para la conquista del poder. Estas identificaciones fáciles denotan un grave inconveniente: dejan de lado los sentimientos de culpa, responsabilidad y previsión, que han sido la base de un desarrollo cultural maduro a lo largo de milenios, y los conduce a sobreestimar lo propio – la ideología a la que se adscriben habitualmente, las normas axiológicas que vienen de atrás, las convenciones y las rutinas de su entorno – en detrimento de los valores encarnados por los presuntos adversarios[40]. Si la mentalidad colectiva preserva por periodos muy largos sus rasgos arcaicos y si sus grandes pensadores insisten en explicar la "esencia" de la identidad nacional por medio de doctrinas arcaizantes, como es el caso en el ámbito

[38] Cf. Gustav René Hocke, *Die Welt als Labyrinth. Manier und Manie in der europäischen Kunst* (El mundo como laberinto. Manera y manía en el arte europeo), Reinbek: Rowohlt 1966, p. 23, 25.

[39] Arnold Hauser, op. cit. (nota 17), p. 394.

[40] Sobre esta temática cf. el interesante estudio de Hans-Martin Lohmann, *Sigmund Freud,* Reinbek: Rowohlt 2006, p. 80.

andino, entonces el peligro es la aparición de un infantilismo ético y político[41]. Esto es lo que puede resultar de una actitud generalizada que sobrevalora la dimensión de los sentimientos y las intuiciones y que, al mismo tiempo, menosprecia el ámbito del racionalismo aplicado a asuntos históricos, culturales y políticos mediante el fácil argumento de declarar que este ámbito pertenece a la herencia del colonialismo occidental.

El anti-occidentalismo de los intelectuales

Isaiah Berlin constató una relación de amor y odio simultáneos de los intelectuales rusos con respecto al modelo civilizatorio de Europa Occidental. Algo muy similar puede detectarse en América Latina. Berlin afirmó que desde comienzos del siglo XIX funcionarios, escritores y artistas rusos habían admirado los logros occidentales en muchos rubros (casi todos cercanos a la llamada razón instrumental), pero exhibido hostilidad, desconfianza y desprecio[42] hacia la cultura occidental en muchos terrenos, como la organización familiar, el funcionamiento de la opinión pública y la estructura de la moderna democracia pluralista. Esta última fue y aún es considerada por sus detractores como un orden social débil y sin sustancia, antiheroico, mediocre y corrupto, similar a la dimensión de los comerciantes y administradores, donde escasean los designios eminentes y los propósitos sublimes.

Berlin nos recuerda que desde las primeras décadas del siglo XIX los intelectuales rusos empezaron a comprender "la profundidad y la riqueza espiritual" de sus orígenes y tradiciones, en comparación con el "decadente y putrefacto Occidente, corrompido por […] el más sórdido materialismo"[43]. El tratamiento de la civilización occidental por los románticos y los nostálgicos, pero también por pensadores socialistas, populistas e indianistas en América Latina es sorprendentemente similar. A comienzos del siglo XXI casi todos ellos se consagran ahora, olvidando las lecciones de Marx, a revitalizar el poder de la intuición, la sabiduría profunda de los ancianos y la verdad auténtica que reside en las emociones y las corazonadas y otros factores esencialistas similares, que presuntamente han resistido incólumes el paso del tiempo y los avatares de la conquista española. Frente a la razón instrumental, a la cual se le atribuye ahora un origen exclusivamente "occidental" y unas consecuencias estrictamente negativas, en el área andina se intenta revalorizar la *memoria afectiva* de las comunidades

41 Sigmund Freud, *Lecciones introductorias al psicoanálisis,* en: Sigmund Freud, *Obras completas,* Buenos Aires: El Ateneo 2003, vol. II, pp. 2123-2412.- Sobre la existencia de un "alma colectiva" cf. Sigmund Freud, *Tótem y tabú,* en: Sigmund Freud, *Obras*…, ibid., vol. II, pp. 1745-1850, aquí p. 1848.

42 Isaiah Berlin, *Pensadores rusos,* México: FCE 1980, pp. 342-343.

43 Ibid., p. 314.

indígenas, especialmente la dimensión contenida en las vivencias silenciadas de las mujeres y en su sapiencia ancestral, para así edificar un orden social más humano y ecológicamente más duradero. Los agravios de vieja data son evocados con emoción y hasta con nostalgia, pero sin distancia crítica[44].

Se podría afirmar que esta actitud está construida en torno a un anti-occidentalismo conservador, católico, integrista y anticosmopolita, de inclinaciones ruralistas, partidario de revitalizar las costumbres y los credos ancestrales, actitud que ahora adquiere una dirección anti-imperialista y, simultáneamente, un tinte paternalista, favorable al autoritarismo caudillista de las tradiciones populistas[45]. En su propio seno este anti-occidentalismo pasa rápidamente por alto la formación de jerarquías privilegiadas, la existencia de estructuras sociales y mentales de índole antidemocrática y la carencia del Estado de derecho.

La resistencia popular a las formas modernas de la democracia

Considerando este trasfondo se puede entender mejor cuán expandida y profunda resulta ser la resistencia popular en América Latina a las formas modernas de la democracia. Hay que considerar la alta posibilidad de que una creación fundamentalmente racionalista, como es la democracia contemporánea, sea extraña a segmentos sociales que sólo han recibido influencias culturales muy convencionales y de carácter prerracional, como han sido los valores religiosos colectivistas en la época colonial española y las normativas conservadoras y provincianas de buena parte de la era republicana. Todavía hoy liberal suena a un exceso de libertad, a un intento de no acatar las normas generales del orden social y al propósito de diferenciarse innecesariamente de los demás. El ejercicio efectivo de las libertades políticas y de los derechos humanos nunca ha sido algo bien visto por la colectividad de intelectuales. *Francisco Colom* ha postulado la tesis de que los diferentes modelos sociales en América Latina han preservado un poderoso cimiento que puede ser caracterizado como católico, antirracionalista, antiliberal y proclive a la integración de todos en el conjunto preexistente. Por ello las sociedades latinoamericanas siempre se organizan y reorganizan según principios orgánico-jerárquicos y anti-individualistas[46]. La libertad individual sólo es tolerada como sometimiento bajo un Estado fuerte que determina autocráticamente qué es lo bueno y lo justo. Este es el contenido de las grandes doctrinas católicas en torno al ordenamiento socio-político. El historiador *Richard M. Morse*

[44] Cf. Patricio Guerrero, *Corazonar: una antropología comprometida con la vida. Mirada desde Abya-Yala para la descolonización del poder, saber y del ser,* Quito: Abya-Yala 2010; Claudia Zapata (comp.), *Intelectuales indígenas piensan América Latina,* Quito: UASB / Abya-Yala 2007; Luz María de la Torre, *Un universo femenino en el mundo andino,* Quito: Fundación Hanns Seidel 1999.

[45] Ian Buruma / Avishai Margalit, *Occidentalism. The West in the Eyes of Its Enemies,* New York: Penguin Press 2004.

[46] Francisco Colom González, *La tutela del "bien común". La cultura política de los liberalismos hispánicos,* en: Francisco Colom González (comp.), *Modernidad iberoamericana. Cultura, política y cambio social,* Madrid: Iberoamericana / Vervuert / CSIC 2009, pp. 269-298, aquí pp. 291-292.

tenía una opinión distanciada frente al liberalismo racionalista, pero sostenía que la cultura política latinoamericana tolera la libertad individual sólo como sometimiento bajo un Estado fuerte que posee el monopolio de la justicia. Ello sucede porque la cultura política del Nuevo Mundo sigue siendo básicamente católica, aún entre sus detractores ateos[47]. Las prácticas populistas, por ejemplo, sugieren la "superación" de la democracia liberal-pluralista y del Estado de derecho y su reemplazo por el restablecimiento de formas arcaicas y autoritarias de ordenamiento social.

La naturalización del progreso tecnológico

Uno de los fundamentos de la mentalidad conservadora-convencional prevaleciente en América Latina – muy alejada de un sentido común crítico y del humanismo clásico – es paradójicamente una visión celebratoria de la modernidad: la convicción de que esta no es una creación específica de un grupo de naciones – para la que fueron imprescindibles la ciencia y el racionalismo, cosas que se dieron en pocas regiones del mundo –, sino un fenómeno general y *natural,* al cual accederán, más temprano o más tarde, todos los pueblos del mundo. Esta cualidad de lo universal y lo obvio atribuida al proceso de modernización tiende a sobreestimar sus aspectos positivos y a pasar por alto sus lados negativos. Ya que la modernización es considerada como algo fácticamente inexorable, la consciencia intelectual ha evitado todo cuestionamiento serio y profundo de ese objetivo tan anhelado. En la praxis lo que ha resultado de todo esto puede ser descrito como una modernización imitativa de segunda clase que es vista como si fuese de primera. La consecuencia inevitable es una tecnofilia en el ámbito económico-organizativo: los intelectuales del Tercer Mundo no han desarrollado la ciencia contemporánea ni creado los grandes inventos técnicos, y precisamente por ello tienen una opinión ingenua y casi mágica de todo lo relacionado con la tecnología. Numerosos sectores sociales desdeñan la esfera del pensamiento crítico-científico con el mismo entusiasmo con que utilizan las técnicas importadas, sin reflexionar sobre las consecuencias a largo plazo de tal comportamiento. El resultado general es una mentalidad colectiva predominante en extensas porciones del Tercer Mundo, que puede ser calificada como una *fatal combinación de autoritarismo y tecnofilia*.

Esta mentalidad tiene algunos inconvenientes adicionales. No es una actitud que examina con ánimo esclarecedor ni la propia tradición ni la recepción meramente instrumental de la civilización occidental. Es más bien una renovación de la apología convencional del propio pasado, que ahora, con autoridad "científica", subestima el legado autóctono de despotismo e irracionalidad. Por ello el autoritarismo y la adopción de una modernidad acrítica y tecnocrática van bastante bien de la mano, desatendiendo los problemas del medio ambiente, minimizando las deficiencias de la urbanización acelerada, callando los excesos del desarrollo demográfico y celebrando los modestos logros de una industrialización dudosa. Todo esto representa, por otra parte, un aporte apreciado y popular para consolidar una identidad colectiva devenida precaria y una contribución

[47] Richard M. Morse, *El espejo de Próspero. Un estudio de la dialéctica del Nuevo Mundo,* México: Siglo XXI 1982, pp. 84-85, 114.

intelectual muy esperada para reafirmar una tradición nacional que pierde prestigio ante el avance imparable de la globalización occidental. Es precisamente esta concepción la que dificulta la difusión de un espíritu crítico y democrático: promueve una visión complaciente y embellecida de la historia de cada pueblo latinoamericano, atribuye todas las carencias del pasado y de la actualidad a los agentes foráneos y evita un cuestionamiento del comportamiento, la mentalidad y los valores de orientación de la propia comunidad. En este campo las corrientes izquierdistas y nacionalistas no han significado una ganancia cognitiva y más bien han contribuido a menudo a consolidar los aspectos autoritarios de la sociedad respectiva, incluyendo el mundo indígena. Esta inclinación fundamentalista, aunque atenuada por la globalización, impide el *autocuestionamiento* de uno mismo, de sus valores de orientación y de sus metas históricas, y dificulta la búsqueda de soluciones innovadoras para el problema de la pobreza crónica y para los dilemas que conlleva la evolución del mundo actual.

Coda provisional

La adopción de los paradigmas metropolitanos de desenvolvimiento socio-económico y de pautas de consumo de proveniencia occidental ha sido facilitada enormemente por las mejoras en el campo de las comunicaciones, por el incremento de los contactos personales entre individuos de la civilización industrial y de los países latinoamericanos y por la ampliación de las oportunidades de educación superior. Las aspiraciones colectivas cada vez más altas en lo que concierne al nivel de vida, al consumo y a las distracciones conforman el fenómeno moderno de la *revolución de las expectativas crecientes,* que puede ser también definido como el anhelo colectivo de obtener lo más pronto posible los frutos de las sociedades altamente desarrolladas del Norte, frutos que desde el interior de los países latinoamericanos son vistos como reivindicaciones justas, deseables, naturales y obvias por casi todas las corrientes de opinión del espectro político-ideológico. Por la ausencia de una tradición cultural genuinamente crítica, la consciencia colectiva está abierta y simultáneamente sometida a los llamados efectos de demostración de un modo de vida supuestamente superior. Los resultados avasalladores de los efectos de demostración sobre la consciencia colectiva representan, en el fondo, efectos de fascinación, ya que los modelos metropolitanos tienden a ser internalizados como básicamente propios e históricamente justificados.

Lo que hoy llama la atención en Ecuador y Bolivia, y también en Cuba, Nicaragua y Venezuela, es la intensificación del carácter conservador de las prácticas políticas del gobierno respectivo y de los grupos intelectuales que lo apoyan. *Conservador* en sentido de rutinario y convencional, provinciano y pueblerino y, ante todo, autoritario, paternalista y prebendalista. Esta constelación no fue creada por los regímenes actuales, pero sí legitimada y exacerbada. Para ello no se necesita mucho esfuerzo creativo intelectual, sino la utilización adecuada y metódica de la astucia cotidiana. La pasividad de la población y su obediencia a los grandes caudillos de turno explican la facilidad con que se imponen el voto consigna, el carisma personal del Gran Hermano y la intolerancia hacia los que piensan de manera diferente. Esta situación global nos muestra la debilidad de los valores humanistas en gran parte de América Latina. Casi todas las encuestas de opinión pública en los países del área andina, por ejemplo, relativas a la mentalidad prevaleciente, han dado como resultado un grado muy

bajo de tolerancia con respecto a las opiniones que divergen de la mayoría ocasional[48]. Hay que señalar que esta atmósfera general de autoritarismo práctico es fomentada también por la carencia de una consciencia crítica de peso social, por el nivel educativo e intelectual muy modesto de la población y por la existencia de un sistema universitario consagrado a un saber memorístico y convencional, muy lejano de la investigación científica y de la universalidad del saber. Paralelamente se puede constatar una tendencia a la *desinstitucionalización* de todas las actividades estatales y administrativas, que afianza paradójicamente el poder y el uso discrecional del aparato estatal por parte de la jefatura populista. Este acrecentamiento del poder de los arriba (con su correlato inexorable: la irresponsabilidad) sólo ha sido históricamente posible a causa de la ignorancia, la credulidad y la ingenuidad de los de abajo, es decir a la falta de una consciencia social racionalista y humanista. Como corolario se puede afirmar que este proceso significa en realidad la supremacía de las habilidades tácticas sobre la reflexión intelectual creadora, la victoria de la maniobra tradicional por encima de las concepciones de largo aliento y el triunfo de la astucia sobre la inteligencia. Estamos muy alejados de toda preocupación humanista.

Como resumen se puede afirmar que importantes sectores de la opinión pública en el área andina anhelan que la consecución de progreso, crecimiento y desarrollo abarque los valores metropolitanos de orientación colectiva – modernización y urbanización aceleradas, consumo masivo, tecnificación de la vida cotidiana – juntamente con la preservación de la cultura política tradicional y de pautas premodernas de comportamiento en las esferas política y cultural. Esta mixtura es al mismo tiempo favorable para perpetuar prácticas irracionales y autoritarias en nombre de una herencia cultural aparentemente propia y bajo el barniz de un designio progresista de desarrollo. En estos países la consolidación de una consciencia pública humanista y el futuro de la democracia moderna permanecen entonces como precarios e impredecibles. Frente a esta situación se puede afirmar, empero, que la preocupación por los valores humanistas no representa una nostalgia restaurativa, sino el intento de recuperar normativas de orientación que han dado resultados aceptables a lo largo de siglos. El relativismo axiológico, que los puede sepultar para siempre, no tiene una respuesta adecuada para los dilemas contemporáneos.

[48] En el caso boliviano y sobre el grado de tolerancia con respecto al Otro (el más bajo de América Latina), cf. Mitchell A. Seligson, *La cultura política de la democracia en Bolivia: 2000,* La Paz: Universidad Católica Boliviana / USAID / Encuestas y Estudios 2001; Daniel E. Moreno Morales (comp.), *Cultura política de la democracia en Bolivia 2008. El impacto de la gobernabilidad,* Cochabamba: Ciudadanía / LAPOP / Vanderbilt University 2008; Daniel E. Moreno Morales (comp.), *Cultura política de la democracia en Bolivia 2014: hacia una democracia de ciudadanos,* Cochabamba: Ciudadanía / LAPOP / Vanderbilt University 2014.

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 21. Nº 40. Noviembre de 2017

De la Economía Política a la Economía: ¿Ciencia de la escasez o escasez de la Ciencia?

Pablo Sisti[49]

Recibido: 3/08/2017

Aceptado: 22/08/2017

Resumen

Es un lugar común de los manuales de Economía que aparezca definida como la "ciencia de la escasez" ya que se sostiene que ésta se ocupa de "como se asignan recursos escasos para fines múltiples". Sin embargo, esta delimitación tan generalizada y difundida del objeto de estudio de la Economía es el producto de un posicionamiento teórico que se impuso por sobre el de la Economía Política, dando lugar a un retroceso en la construcción del conocimiento y en la enseñanza de la disciplina.

El presente trabajo se propone plantear algunas reflexiones en torno la diferenciación entre la Economía Política y la Economía, dando cuenta de las consecuencias que tuvo en la enseñanza, el predominio de ésta última en detrimento de la primera.

En primer lugar, se analizará qué diferencia existe entre la Economía Política y la Economía desde el punto de vista del objeto de estudio, del método y de las principales preocupaciones teóricas. En segundo lugar, se describirán las circunstancias históricas que (a grandes rasgos) llevaron al surgimiento de la Economía Política y luego al de la Economía, que terminó finalmente por imponerse como la "ortodoxia". En tercer lugar, se abordará la consecuencia de dicha imposición en los planes de estudio de enseñanza de la Economía en Argentina, a nivel superior y a nivel secundario. Por último, se tratará de mostrar la aparición de una suerte de "retorno parcial" a la Economía Política reflejado en los planes de estudio del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires.

Palabras clave: Economía – Economía Política – conocimiento científico - enseñanza

[49] Profesor Universitario en Economía de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y maestrando en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Docente de la UNGS y capacitador docente del Centro de Investigaciones e Información Educativa (CIIE) de la provincia de Buenos Aires. Contacto: pablomsisti@gmail.com

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 21. Nº 40. Noviembre de 2017

From the Political Economy to the Economy:

Science of scarcity or scarcity of Science?

Summary

It is a commonplace of the Economics manuals to be defined as the "science of scarcity" because it is argued that it deals with "how scarce resources are allocated for multiple purposes." However, this widespread and widespread delimitation of the object of study of Economics is the product of a theoretical position that was imposed over that of Political Economy, resulting in a decline in the construction of knowledge and in the teaching of discipline.

The present work intends to raise some reflections about the differentiation between the Political Economy and the Economy, giving account of the consequences that had in the teaching, the predominance of the latter to the detriment of the first one.

In the first place, it will be analyzed the difference between the Political Economy and the Economy from the point of view of the object of study, the method and the main theoretical concerns. Second, the historical circumstances that (broadly) led to the emergence of Political Economy and then to that of Economics, which eventually ended up imposing itself as "orthodoxy" will be described. Thirdly, the consequence of this taxation will be addressed in the teaching curricula of the Economy in Argentina, at the upper and secondary levels. Finally, it will try to show the appearance of a sort of "partial return" to the Political Economy reflected in the curricula of secondary level in the province of Buenos Aires.

Keywords: Economics - Political Economy - scientific knowledge - teaching

Introducción

La diferencia entre Economía Política y Economía no es una cuestión puramente nominal o sólo formal. Esta distinción, encierra distintas concepciones sobre la Ciencia Económica ante lo cual nos preguntamos: ¿de qué se ocupa entonces la Ciencia Económica desde una y otra concepción? En la primera parte de este trabajo, buscaremos establecer una comparación y diferenciación entre Economía Política y Economía a partir de los siguientes ejes: objeto, método, problemáticas principales y análisis del sistema económico. Sostendremos aquí, a modo de hipótesis, que la imposición de la Economía por sobre la Economía Política implicó la consolidación de una "ortodoxia"[50] que habría dado lugar a un estancamiento, un retroceso o bien, en otras palabras, a una "escasez" de la Ciencia[51] tanto en la construcción de

[50] Lo cual implica referirnos a "una corriente teórica (cuyas bases se encuentran en los pensadores neoclásicos de las últimas décadas del siglo XIX) que abordó la economía tratando de describir el comportamiento-racional- de los individuos (consumidores y empresarios) que interactúan en el mercado, que desechó anteriores interpretaciones basadas en los intereses de contrapuestos más allá del comportamiento de los monopolios, que reivindicó al mercado de libre competencia como el mecanismo social más eficiente para asignar recursos rechazando enfáticamente la intervención regulatoria del estado, que recurrió fuertemente a las matemáticas como forma de introducir mayor rigor al pensamiento económico intentando formar una disciplina válida independiente de las circunstancias históricas, y que planteó como problema fundamental a resolver la utilización óptima de los recursos para maximizar la utilidad (individual) y la ganancia (empresaria)." (Aronskind, 2008, p. 41).

[51] Una de las maneras en las que se suele llamar a la Economía es la "Ciencia de la escasez". El fundamento de tal denominación

conocimiento científico como en la enseñanza. Sostendremos aquí, a modo de hipótesis, que la imposición de la Economía por sobre la Economía Política implicó la consolidación de una "ortodoxia"[52] que habría dado lugar a un estancamiento, un retroceso o bien, en otras palabras, a una "escasez" de la Ciencia[53] tanto en la construcción de conocimiento científico como en la enseñanza.

La segunda parte del trabajo, se ocupa en primer lugar, de dar cuenta de cómo en los últimos años tuvo lugar un cuestionamiento creciente a la Economía que se tradujo en una mayor exigencia por reformas en los planes de estudio del nivel universitario (en el ámbito local e internacional). En segundo lugar, de plantear la necesidad de avanzar en la crítica de la Economía Política y de la Economía desde otro método de conocimiento científico, superador del que predomina no sólo en la Ciencia Económica, sino en la Ciencia en general: la representación lógica.

1. Diferencias entre Economía y Economía Política

Cuando nos planteamos la distinción entre la Economía y la Economía Política, nos referimos a dos concepciones o enfoques de la Ciencia Económica que si bien tienen un mismo punto de partida (que se ubica en la obra de Adam Smith publicada en 1776[54]), muestran ciertas diferencias no sólo en cuanto al objeto de estudio, método y a sus problemáticas teóricas principales (Míguez y Santarcángelo, 2009), sino también en torno a cómo analizan el funcionamiento del sistema económico capitalista (Fucci, 2004). Desarrollaremos a continuación, en una apretada síntesis, cada uno de estos aspectos con el fin de establecer con mayor precisión esta cuestión.

1.1. Objeto de estudio

El "objeto de estudio" de una determinada área de la Ciencia es el recorte o aspecto de la realidad que se pretende conocer y es lo que permite clasificar lo que aparece como las distintas "disciplinas científicas" o "ciencias". De esta manera, nos encontramos con una primera distinción de las Ciencias (en formales y fácticas) a la que le sigue una segunda (en Naturales y Sociales)[55]. Si bien se reconoce y se acepta, casi unánimemente, que la Ciencia Económica es una Ciencia

será desarrollado posteriormente en este mismo trabajo.

[52] Lo cual implica referirnos a "una corriente teórica (cuyas bases se encuentran en los pensadores neoclásicos de las últimas décadas del siglo XIX) que abordó la economía tratando de describir el comportamiento-racional- de los individuos (consumidores y empresarios) que interactúan en el mercado, que desechó anteriores interpretaciones basadas en los intereses de contrapuestos más allá del comportamiento de los monopolios, que reivindicó al mercado de libre competencia como el mecanismo social más eficiente para asignar recursos rechazando enfáticamente la intervención regulatoria del estado, que recurrió fuertemente a las matemáticas como forma de introducir mayor rigor al pensamiento económico intentando formar una disciplina válida independiente de las circunstancias históricas, y que planteó como problema fundamental a resolver la utilización óptima de los recursos para maximizar la utilidad (individual) y la ganancia (empresaria)." (Aronskind, 2008, p. 41).

[53] Una de las maneras en las que se suele llamar a la Economía es la "Ciencia de la escasez". El fundamento de tal denominación será desarrollado posteriormente en este mismo trabajo.

[54] El nombre de la célebre obra de Smith es *Investigación acerca de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*.

[55] Díaz, E. y Heler, M. (1987).

Social[56], el objeto de estudio va a ser uno de los aspectos que diferencia la Economía de la Economía Política y va a provocar que la primera se parezca bastante poco a lo que "dice ser".

La Economía Política es por lo general definida como la Ciencia que se ocupa del estudio de "las leyes sociales que rigen la producción y distribución de los medios materiales para satisfacer necesidades humanas" (Fucci, op. Cit., p. 12). O bien, en términos más generales, podemos sostener que la Economía Política se pregunta acerca de "las características principales de las relaciones sociales en el proceso de producción" (Míguez y Santarcángelo, op. Cit., p. 8), lo que incluye "descubrir el entramado social, económico y político de poder que subyace y alimenta las relaciones sociales" (Fraschina y Kestelboim, 2014, p. 11).

Es importante destacar en primer lugar, la referencia que se hace a las "leyes sociales" dentro del objeto de estudio de la Economía Política. ¿Pero qué se entiende por "leyes sociales"? Esto, aparece como una cuestión crucial tanto en las principales obras de los autores clásicos (Smith, Ricardo) como en la de Marx y remite a que el funcionamiento de la sociedad capitalista se basa en ciertas regularidades, tendencias o determinaciones que se imponen con independencia de la voluntad y del conocimiento de los individuos (sean éstos tomados aisladamente, en grupos o en el conjunto de la sociedad). Tales "leyes" no brotan de la providencia ni de la naturaleza "físico-natural" sino del modo de organización de la producción de la sociedad (Kicillof, 2010). Éste fue el gran descubrimiento y el gran aporte de Smith a la Economía Política, cuya expresión plena y más difundida es la idea de la "mano invisible del mercado". David Ricardo, como continuador de Smith, fue el exponente de la "culminación de la Economía Política clásica" (op. Cit.) y su aporte al objeto de estudio de la Economía Política giró en torno a las leyes sociales que determinan la distribución del producto entre las clases sociales (Míguez y Santarcángelo, op. Cit.). También Marx por su parte, plantea como objeto de estudio el dar cuenta de las leyes sociales que rigen el capitalismo. En tal sentido postula: "nos interesa más bien *estas leyes de por sí*, estas *tendencias*, que actúan y se imponen con férrea necesidad"[57] (Marx, 2012, p. 14, cursivas en el original).

En segundo lugar, la Economía Política se plantea analizar las relaciones sociales de producción. Lo cual implica considerar que no existe producción material de la sociedad que no transcurra dentro de determinadas relaciones sociales o bien, en otros términos, que los individuos no producen aisladamente sino que necesariamente se vinculan entre sí en el proceso de producción social. Estas "relaciones sociales de producción" pueden presentar un carácter de mayor o menor grado de conflictividad según los autores (Marx, Ricardo y Smith respectivamente) pero son las que, en definitiva, van a determinar los procesos de producción, intercambio, distribución y consumo de la sociedad y los elementos fundamentales

[56] Tal es la típica definición de la Ciencia Económica que aparece en casi todos los manuales.

[57] Existe una sustancial diferencia en el modo en el que entienden las "leyes" de funcionamiento del capitalismo los economistas políticos clásicos y Marx. Los primeros entienden estas leyes como eternas y naturales es decir, "independientes de la influencia del tiempo" (Marx, 1987, p. 77) con lo cual se aplicarían a todo tipo de sociedad y tendrían un alcance universal. Marx por el contrario, las concibe como históricamente determinadas y propias de un modo de producción en particular, el capitalista.

que brotan de su funcionamiento: mercancía, mercado, dinero, capital, tasa de interés y de ganancia, salarios, renta de la tierra, nivel de producto y de empleo, inversión, tipo de cambio, etc.

En tercer lugar, una cuestión para nada menor en la Economía Política, la existencia de distintos paradigmas, sistemas teóricos o escuelas de pensamiento económico va a establecer ciertas diferencias (sutiles o bien marcadas según el caso) en el recorte del objeto de estudio (y también, como se verá a continuación, en el método y en la definición de las problemáticas principales). Los principales paradigmas de la Ciencia Económica son el clásico (Smith y Ricardo), el neoclásico o marginalista, el marxista y el keynesiano (Forcinito, 2009).

La mayoría de los manuales de Economía (por no decir todos) parten de una definición canónica de la Economía y de su objeto de estudio:

"La Economía es la Ciencia Social que estudia las *elecciones* que los individuos, las empresas, los gobiernos y las sociedades enteras hacen para enfrentar la *escasez*." (Parkin, 2006, p. 2, cursivas en el original).

"... la Economía, surge porque las necesidades humanas son, en la práctica, ilimitadas, mientras que los recursos económicos son limitados y, por lo tanto, también los bienes económicos. (...) La **escasez** es un concepto relativo, en el sentido de que existe un deseo de adquirir una cantidad de bienes y servicios mayor que la disponible" (Mochón y Becker, 2008, p. 2, negritas en el original).

De tal manera que el objeto de estudio de la Economía (y su razón de ser) se explica por la necesidad de resolver cómo se elige o se asigna de la mejor manera posible, la utilización de los recursos "escasos relativamente" es decir, en comparación con los deseos o necesidades ilimitadas (o al menos de mayor cuantía) de los individuos. Se postula así una relación entre recursos escasos e "individuos" (sean estos personas o familias, empresas, gobiernos o sociedades enteras) con deseos que exceden (necesariamente y por definición[58]) esos recursos disponibles. Y esto es una "ley universal" en la medida que se aplica a toda época histórica y a todo tipo de sociedad. No hay entonces "leyes sociales" por descubrir ni tampoco relaciones sociales por conocer, que nos permitan dar cuenta de la forma concreta que toma el proceso de producción material de la sociedad. Lo que la Economía se plantea como objeto de estudio es la relación "natural" de los individuos con las cosas o los recursos (y en particular, cómo se asignan dado su carácter naturalmente "escaso"). Las relaciones sociales de producción y su rasgo conflictivo (identificado primero por Ricardo y más claramente por Marx) son

[58] Esta naturaleza humana con "deseos ilimitados" aparece en los manuales de Economía como un supuesto o punto de partida del que parecería ser irrelevante indagar. A esta "naturaleza humana" se le suman otros supuestos de comportamiento como el egoísmo y el individualismo, la maximización de la utilidad y el cálculo racional. Todo esto configura así una suerte de "homo economicus" que recibió numerosas críticas desde la Antropología, especialmente en el trabajo de Bourdieu (2003) *Las estructuras sociales de la Economía*.

presentadas como "antinaturales" (Iñigo Carrera, 2008, p. 100), en la medida que "interfieren" con el libre ejercicio de la libertad individual para elegir y maximizar la utilidad.

Posteriormente, se plantea que el objeto de estudio de la Economía se divide en dos partes o áreas (o "subdisciplinas"). Una es la Microeconomía, que se ocupa de las unidades individuales de producción y consumo (consumidor, empresa y mercado), y otra es la Macroeconomía, que se dedica a los denominados "agregados económicos" (como el nivel de producto y empleo, la inflación, etc.) que implican el estudio de una economía nacional en su conjunto y se incorpora el papel del estado por medio de la política económica. Lo que liga entre sí a ambas partes son dos principios o supuestos estrechamente vinculados entre sí: agregación (o sumatoria) y equilibrio general. El primero de estos, postula que todo aquello que se incluye en la esfera de lo "macroeconómico" consiste en la suma de las unidades individuales de producción y consumo. De esta manera, el "todo" (una economía nacional en su conjunto) se compone de la simple agregación de las "partes" (unidades individuales de consumo y producción en este caso) que lo componen. La Macroeconomía se propone así estudiar el funcionamiento de una economía nacional como si existiera un único mercado, que se compone de los millones de mercados que la integran. Claro que para que esto sea posible (al menos hipotéticamente) es necesario echar mano del segundo supuesto o principio, el del "equilibrio general" es decir, que todos los mercados que funcionan dentro de una economía nacional tiendan simultáneamente al equilibrio[59]. Esta cuestión presenta una enorme dificultad práctica en términos de su concreción real y también de su formalización matemática en un "sistema de ecuaciones simultáneas" o modelo que permita explicar (simplificadamente) tal situación. El modelo, propuesto por Walras, adolece pues de "muchas lagunas" para dar cuenta de cuáles serían las condiciones en las que el "equilibrio general" de la economía se alcanzaría (Landreth y Colander, 2006).

La conexión entre lo "micro" y lo "macro" encuentra así un problema de origen que es reconocido del siguiente modo en un difundido manual de Macroeconomía:

"… podemos imaginar que formulamos la condición de equilibrio según la cual demanda debe ser igual a la oferta en cada uno de los millones de mercados que componen una economía moderna, enumerando todas las variables que afectan a la demanda y a la oferta en cada mercado (…). En la práctica, los conocimientos que poseen los macroeconomistas acerca de las economías (…) no son los suficientemente buenos para que esta estrategia sea viable." (Blanchard y Pérez Enri, 2000, p. 1)

La "solución" a esta dificultad teórica es, una vez más, apoyarse en la simplificación y en la hipotetización de la realidad. De esta manera:

[59] El concepto de "equilibrio" en Economía refiere a aquella situación en la que en un mercado coinciden las cantidades ofrecidas de un bien con las cantidades demandadas, a un mismo precio.

"los macroeconomistas (…) en lugar de seguir la pista a los numerosos bienes y los mercados en los que se venden, normalmente recurren a la ficción de que sólo hay un bien, con una única curva de demanda y una única curva de oferta, que se comercializa en un mercado." (Op. Cit.)

No obstante, el origen de tal problema de "conexión" entre la Micro y la Macroeconomía no es una cuestión de cómo se suman (o agregan) los actos individuales de los agentes económicos o de cómo el sistema económico en su conjunto alcanza el "equilibrio general" (walrasiano). Ni siquiera es un problema de cómo encontrar un adecuado sistema de ecuaciones o modelo que lo represente. Lo que oculta esta "diferenciación" del objeto de estudio de la Economía, es una suerte de "injerto" o "conexión forzada" entre dos sistemas teóricos distintos: el neoclásico o marginalista (Microeconomía) y el keynesiano (Macroeconomía[60]). Y esto se pone de manifiesto en el hecho de que se plantean explicaciones distintas (y en algunos casos opuestas entre sí) para casi todos los fenómenos económicos (Kicillof, 2007, p. 28). Sólo por mencionar un ejemplo, tal es el caso de los determinantes del nivel de empleo y de la tasa de interés: encontraremos una explicación desde el punto de vista microeconómico y otra diferente desde el macroeconómico[61]. Claramente, la Economía niega la existencia de distintos paradigmas y se presenta como una "Ciencia sin pasado" (op. Cit.) y sin conflicto.

1.2. Método

El método es otro de los aspectos que, al igual que el objeto de estudio, diferencia al conocimiento científico de otras formas de conocimiento (como el arte y la filosofía) ya que es lo que permite construirlo (Klimovsky, 2005). En principio, nos interesa desarrollar aquí algunos aspectos generales del enfoque metodológico de la Economía Política para contraponerlos con los de la Economía.

Como expusimos más arriba, en la Economía Política encontramos distintos paradigmas teóricos y, por tal motivo, al igual que ocurre con el objeto de estudio, aparecen ciertas diferencias según el enfoque adoptado. Ahora bien, si dejamos de lado el sistema teórico neoclásico o marginalista (cuya metodología se impondrá dentro del estudio de la Economía) podemos rastrear algunas características comunes entre las escuelas clásica, marxista y keynesiana.

[60] Claro que la Macroeconomía actual se configuró tomando de Keynes solamente el "modelo de determinación del nivel de producto y de empleo" a partir de la intervención del estado (mediante las políticas fiscal y monetaria). Las otras partes que componen la obra de Keynes, las críticas de éste a la "teoría clásica de la ocupación" (escuela marginalista o neoclásica) y los fundamentos teóricos del valor y del dinero, son deliberadamente ignorados por la Economía (Kicillof, 2007).

[61] Esto es fácilmente constatable en el ya mencionado manual de Economía de Mochón y Becker. Allí encontraremos en la sección de "Microeconomía" explicaciones distintas para los mismos fenómenos económicos (nivel de empleo y tasa de interés), de las que aparecen en la parte de "Macroeconomía". Utilizamos la expresión "explicaciones" en vez de teorías porque así aparecen tratadas las cuestiones en los manuales pero es claro que el origen de lo que se pretende explicar responde a teorías económicas distintas.

En primer lugar, la Economía Política se ubica claramente dentro de las Ciencias Sociales y por consiguiente, se incorporan los aspectos políticos e históricos[62] al análisis y descripción de su objeto de estudio (Fraschina y Kestelboim, op. Cit.).

En segundo lugar, el enfoque metodológico de la Economía Política es "holista" (Lagrave, 1999, p. 61) ya que se propone dar cuenta primero del "todo" (sociedad capitalista) para luego poder explicar cada "parte" (fenómeno económico).

Por último, la Economía Política se propone avanzar en la construcción de conocimiento científico de la sociedad por medio del descubrimiento gradual de "relaciones objetivas" (esto es, más allá de la valoración subjetiva de los actores implicados en ellas) con el propósito de "formular leyes y teorías que se verifican posteriormente en un contexto histórico y en una sociedad determinada" (Fucci, op. Cit., p. 12). Así por ejemplo, a la Economía Política le interesará dilucidar no sólo qué determina los movimientos de los niveles de precios, ganancias y salarios (en términos cuantitativos) sino también sus aspectos cualitativos: qué es un precio, la ganancia o el salario.

La Economía utiliza un método para la construcción de conocimiento que se basa en la modelización y en la matematización de los fenómenos sociales. Es denominado por los historiadores de la Economía como "enfoque formalista" (Landreth y Colander, op. Cit.) y adquiere total preponderancia en los ámbitos académicos de los países centrales a partir de mediados del siglo XX. Un modelo no es más que "una representación simplificada de la realidad (...) que permite al economista fijarse en los rasgos esenciales de la realidad económica que intenta comprender" (Varian, 1999, p.1). Pero para que el modelo pueda formularse, requiere que se establezcan una serie de "supuestos" sobre el fenómeno que se está analizando. Y esta sería una primera ventaja del método, según argumentan sus defensores.

La segunda, consiste en que la matemática (especialmente el cálculo y el álgebra) "hace más concisa y más precisa la presentación de la teoría económica" (Ekelund y Hebert, 2005, p. 622). De esta manera, la formalización dota de "coherencia" y "rigor lógico" a los razonamientos económicos:

"¿Por qué obstinarse en explicar de la forma más penosa e incorrecta (…) sirviéndose del lenguaje vulgar, cosas que, en el lenguaje matemático, pueden enunciarse en menos palabras y de una manera más exacta y clara?" (Walras, 1987, p. 163).

La Ciencia Económica, desde la concepción de la Economía, utiliza un método que hace abstracción de las determinaciones históricas, políticas y sociales que conforman los fenómenos económicos. Y esta es una primera diferencia sustancial con el método planteado por la Economía Política. La Economía entonces se propondrá entonces marcar una

[62] Si bien en las obras de Smith, Ricardo e incluso el propio Marx se plantean cuestiones históricas que pueden ser imputadas por los historiadores su falta de rigurosidad (como el "estado primitivo y rudo de la sociedad" de Smith o la crítica de Marx a la llamada "acumulación originaria del capital"), tienen un valor analítico que les permite a los autores dilucidar las especificidades de la sociedad capitalista en comparación con formas sociales anteriores (en particular con el feudalismo).

fuerte diferencia con el resto de sus "ciencias hermanas" en las Sociales y "asemejarse", por así decirlo, a las Naturales (y en particular a la Física).

Una segunda diferencia, es el "individualismo metodológico" que adopta la Economía que se "vincula a los hombres con bienes y recursos en decisiones aisladas" (Lagrave, op. Cit., p. 63-64). Ya no hay una sociedad capitalista que deba explicarse para, en todo caso, entender y contextualizar las decisiones individuales. Por el contrario, el "problema de la escasez y de la elección" se aplica con indiferencia a cualquier tipo de sociedad y época histórica, y constituye el punto de partida del análisis económico.

1.3. Problemáticas principales

En la Economía Política se plantean como principales problemáticas teóricas la producción y la distribución. Encontramos así cuestiones como el valor, la relación entre salario, ganancia y renta, los determinantes del producto, del empleo y del nivel de población, el papel del estado en la economía e incluso, la viabilidad del sistema capitalista. En particular, la cuestión del valor remite a la pregunta acerca de la naturaleza de la riqueza social en el capitalismo, al modo en el cual se la puede multiplicar y luego, a cómo se distribuye ésta entre las clases sociales. De esto van a surgir las principales categorías y conceptos de la Economía Política como mercancía, trabajo, dinero, capital, tasa de interés, tasa de ganancia, clases sociales, etc.

La Economía va a marcar distancia con la Economía Política, dejando de lado como preocupación teórica la problemática del valor (Lagrave, op. Cit.) o bien, más precisamente, desconectándola de lo "macroeconómico" (Screpanti y Zamagni, 1997, p. 161) y confinándola a una cuestión "microeconómica" es decir, a las decisiones individuales o subjetivas en el intercambio y no en la producción. Y en tal sentido, la Economía (en su rama microeconómica) no va a referirse a la "clase trabajadora" y a la "clase capitalista" o siquiera al "trabajador" y al "capitalista" individuales, sino que los va a reemplazar por las categorías analíticas del "consumidor"[63] y del "productor" respectivamente. El origen de este "giro copernicano" en la problemática teórica, se remonta a la denominada "revolución marginalista" (acontecida en Europa alrededor de 1870) que tuvo como principales adversarios teóricos a Ricardo y principalmente a Marx[64].

La Economía "encasilla" las problemáticas del nivel de producto, del nivel de empleo y de los precios a la "Macroeconomía" escindiéndolas por completo de la cuestión del valor. Pero esto, como vimos más arriba, proviene de la "adaptación" que hizo la ortodoxia del sistema teórico keynesiano, del cual dejó de lado (intencionalmente) las preguntas

[63] La Teoría Microeconómica convencional parte así de un abstracto "consumidor" que toma decisiones racionales en el mercado en relación a su consumo es decir, a la compra de bienes. No existe referencia alguna acerca de cómo obtiene el consumidor el ingreso que le permite adquirir los bienes en el mercado.

[64] Con la "revolución marginalista" se va a dar nacimiento al paradigma marginalista que va a sentar las bases y los principios fundamentales de lo que hoy se estudia como "Microeconomía". Este sistema teórico es también conocido como "neoclásico" aunque en rigor de verdad, su denominación más adecuada es la de "marginalista" debido a que esta escuela lejos estuvo de establecer una continuidad con los economistas políticos clásicos. Por el contrario marcó una fuerte ruptura que los definiría como "anti-clásicos" antes que "neoclásicos" (Kicillof, 2010, p.175 y Lagrave, op. Cit., p. 60).

de Keynes por los fundamentos de la economía capitalista, como el valor, el dinero, el interés y el capital (Kicillof, 2007, p. 28) y las críticas a la denominada "teoría clásica de la ocupación"[65].

1.4. **Análisis del funcionamiento del sistema económico capitalista**

Como expusimos más arriba, la Economía Política plantea un abordaje "holista" del sistema capitalista. Por tal motivo, se entiende que el "todo" es más que la suma de las partes o la mera "agregación" de las unidades individuales de producción y consumo. De este modo, el sistema económico es analizado por la Economía Política como un conjunto de procesos de producción, distribución, intercambio y consumo sujeto a ciertas "leyes sociales" (como la del valor, la de la igualación de la tasas de ganancias, la de oferta y demanda, etc.) donde las clases sociales se relacionan entre sí (con intereses contrapuestos que dan lugar a relaciones conflictivas). Por otra parte, el sistema económico capitalista no puede crecer indefinidamente sino que tiene recurrentes crisis de superproducción o contracciones cíclicas que lo llevan a agudas caídas de la tasa de ganancia, del nivel de producto y de empleo. Esto es advertido especialmente por Marx pero también aparece, aunque con menos detenimiento y profundidad, en los análisis de Keynes, Ricardo y Smith[66].

El análisis de la Economía sobre el sistema económico, parte de un modelo que se construye mediante la agregación o sumatoria de los distintos elementos que lo componen. Estos elementos del sistema son los denominados "agentes económicos" (familias u hogares, empresas y estado) a los que se les agrega el sector externo y el sector financiero para completar el esquema o modelo. Las relaciones entre los distintos componentes (que por supuesto no son concebidas como "relaciones sociales") van a determinar las diferentes "variables" (clasificadas en "stock" y "flujo") del sistema que tiende (por definición) al equilibrio. No aparece en el análisis sistémico de la Economía la posibilidad de la crisis o siquiera del ciclo económico y esto se sustenta en dos supuestos teóricos fundamentales (que no podremos desarrollar aquí): el equilibrio general y la ley de Say[67]. Tampoco se da cuenta del conflicto social entre las distintas clases por la distribución del producto social generado en la economía (ingreso) ya que lo que existe en su lugar, es la denominada "retribución a los factores de la producción"[68].

---

65 Keynes denomina "teoría clásica" a lo que, en rigor de verdad, era el enfoque marginalista o neoclásico de la ocupación. Para conocer en detalle esta cuestión ver Kicillof (2007).

66 En los economistas políticos clásicos, la referencia a algo similar a la crisis puede observarse en la mención al "estado estacionario" al que tiende la economía capitalista, caracterizado por una caída en la tasa de ganancia y un freno en el crecimiento económico.

67 La "Ley de Say" plantea que toda oferta crea su propia demanda. De acuerdo a esta ley no hay entonces posibilidad de una crisis de superproducción (que sería un exceso de oferta generalizado) ya que toda vez que se produce se genera un ingreso que se termina gastando en comprar la producción generada.

68 Esta teoría plantea que en el proceso productivo social intervienen 3 "factores": el trabajo, la tierra y el capital (que incluye además de los medios de producción el denominado "capital financiero") a cuyos propietarios privados individuales le corresponde una retribución o remuneración por su aporte, que son el salario, la renta, la ganancia y el interés respectivamente. Con este enfoque se niega la posibilidad de conflicto distributivo y también de explotación de los trabajadores por parte de las clases propietarias.

2. Algunas de las razones de la "escasez de la Ciencia"

Existen algunas razones que nos permiten argumentar el retroceso (o al menos el estancamiento) que produjo, en la construcción de conocimiento científico y en la enseñanza, la imposición de la Economía actual por sobre la Economía Política[69].

En primer lugar, el predominio de la actual Economía por sobre la Economía Política implicó un doble proceso de escisión: del resto de las Ciencias Sociales en un primer momento (de la Sociología y de la Ciencia Política) y luego su completo alejamiento de éstas para "acercarse" o "parecerse" a las Ciencias Naturales (y sobre todo a la Física). La primera fase de esta "escisión" puede rastrearse en el mismo momento en el que surgen las Ciencias Sociales a mediados del siglo XIX en Europa occidental. En ese entonces, la conformación de la Sociología y de la Ciencia Política como "especializaciones intelectuales" separadas de la Economía Política (Wolf, 2005, p. 22-23) produjo una fragmentación del objeto de estudio de lo social. De esta manera, mientras las primeras pasaron a ocuparse de relaciones sociales sin contenido (económico), la Economía Política se "convirtió" en Economía y se abocó a la construcción de modelos para dar cuenta de las elecciones individuales de los agentes económicos. La segunda fase implicó que ya la Economía ni siquiera sea considerada una Ciencia Social. Por el contrario, aparecen las "Ciencias Económicas" como algo separado e independiente de las "Ciencias Sociales" y más aún, las "relaciones económicas" como algo distinto de las relaciones sociales: se habla así de lo "socioeconómico" como si lo "económico" no fuera algo social[70].

En segundo lugar, la Economía se presenta como una Ciencia en la que no existirían diferentes visiones teóricas (paradigmas económicos) para un mismo fenómeno económico. O bien, existen como parte de su "pasado" o de su "historia" por lo que corresponderían a fases previas en la "evolución del pensamiento económico". De manera tal que, como bien sostiene Kicillof (2010), la "Economía oficial" se presenta como una ciencia sin pasado, al negar la existencia de otros paradigmas teóricos, o bien donde éste no tiene una importancia más que "anecdótica" y que poco tiene que decir en la actualidad. La Economía se propone así como una disciplina científica que avanza en forma "incrementalista" es decir, como si fuera una bola de nieve en la que el conocimiento progresa sostenida y continuamente (Zamagni y Screpanti, op. Cit., p. 16) sin discontinuidades o rupturas.

En tercer lugar, la Economía juega un papel ideológico y apologético del capitalismo. Ideológico en tanto actúa como la negación misma del conocimiento científico debido a que se detiene en las apariencias más inmediatas de la circulación mercantil, constituyendo así en una "Economía vulgar" en la medida en que no puede o mejor dicho, no expresa la necesidad de penetrar en aquello que ocultan las formas más superficiales de la economía capitalista[71]. El papel

[69] Surge aquí la pregunta acerca de cuál fue la necesidad este retroceso pero es una cuestión demasiado compleja que excede los límites y los propósitos de este trabajo.

[70] Nos quedará pendiente avanzar en cuál es la especificidad de las "relaciones económicas" en relación al resto de las relaciones sociales (como las jurídicas, políticas, de amistad y de parentesco). Esta cuestión encierra una enorme complejidad y excede los límites de este trabajo. Recomendamos al lector remitirse al Capítulo II de *El Capital* de Marx (2012).

[71] Y en tal sentido, la Economía actúa negando la obra de toda ciencia que es la de "reducir los movimientos visibles y puramente aparentes a los movimientos reales e interiores" (Marx, 2001, p. 304).

apologético de la Economía viene dado por el hecho de que no sólo no es crítica de la economía capitalista, sino que incluso la presenta como el "mejor de los mundos posibles"[72].

Por último, el amplio predominio de la Economía por sobre la Economía Política en Argentina en la enseñanza (dentro del nivel superior) se refleja en los siguientes hechos: 1) que no exista en casi ninguna universidad nacional la carrera de Economía Política[73], 2) que las carreras de Economía se encuentren en unidades académicas separadas espacial y organizacionalmente del resto de las Ciencias Sociales[74] y 3) que los planes de estudio se estructuren con el enfoque de la Economía y no de la Economía Política[75]. Excede el objetivo y los límite de este trabajo desarrollar estas cuestiones y dar cuenta de cómo fue el proceso concreto mediante el cual se impuso la Economía por sobre la Economía Política.

3. ¿El retorno de la Economía Política?

En los últimos años, el cuestionamiento y el descrédito de las políticas neoliberales, aplicadas en la región durante la década del noventa (sumado a la persistente crisis económica en los denominados "países centrales") parecería ser el contexto para que las voces críticas a la Economía encuentren una mayor difusión y acogida en los ámbitos académicos, aunque lejos estén de poder "destronar" a la ortodoxia[76]. La instauración y realización periódica de encuentros de intercambio de pensamiento crítico y alternativo como las Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS (2009) y las Jornadas de Economía Crítica (desde 2007), la organización de los estudiantes, docentes y graduados de las carreras de Economía de distintas universidades nacionales para la reforma de los actuales planes de estudio (no sólo en nuestro país[77] sino también a nivel internacional[78]) y la creación de nuevas universidades nacionales con carreras de Economía

---

72 De tal manera que "un sistema perfectamente competitivo de mercados de factores y productos genera un resultado económicamente eficiente" (Pindyck y Rubinfeld, 1995, p. 589).

73 Con la excepción de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

74 Con algunas contadas excepciones, como la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad Nacional de Río Negro, que presentan estructuras organizacionales donde las unidades académicas se conforman siguiendo criterios no tradicionales. Así, en la primera, las carreras de Economía (Licenciatura y Profesorado) se ubican en los "Instituto de Industria" e "Instituto del Desarrollo Humano" respectivamente mientras que, en la segunda, el criterio es geográfico ya que la Licenciatura en Economía se encuentra en la "Sede Andina". En la Universidad Nacional de Salta cuya Licenciatura en Economía se ubica en la "Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales" pero las únicas otras carreras que aglutina esa unidad académica son la Licenciatura en Administración y la carrera de Contador Público Nacional. Con lo cual, en los hechos funciona como una tradicional "Facultad de Ciencias Económicas".

75 Datos extraídos de la web de guía de carreras del Ministerio de Educación de la Nación, disponibles en: http://ofertasgrado.siu.edu.ar/carreras_de_pregrado_y_grado.php

76 Así al menos lo advierten algunos artículos periodísticos que, desde los años 2008-2009, dan cuenta de los límites de la enseñanza de la Economía en algunas de las principales universidades de Europa occidental y Estados Unidos (como Harvard, Cambridge y Leeds), para explicar la crisis económica cuyo epicentro estuvo (y está) precisamente en esos países. Al respecto, pueden consultarse: *Mover…* de Javier Lewcowicz, Página 12, 19-02-12 y *Un debate sobre la enseñanza de la Economía* de The Guardian, publicado en Clarín 24-11-13.

77 En tal sentido, se creó en el año 2010 el "Encuentro Nacional de Discusión de Planes de Estudios" integrado por estudiantes y docentes pertenecientes a carreras de Economía de 7 universidades nacionales (Mar del Plata, del Sur, La Plata, Buenos Aires, Rosario, Córdoba y del Litoral). Las conclusiones de las discusiones y los acuerdos del encuentro fueron plasmadas en el documento "Por un cambio en la formación en Economía" disponible en: https://esepuba.files.wordpress.com/2010/05/documento-planes-de-estudio-mdp-20103.pdf

78 Existe un documento denominado "Llamamiento internacional de estudiantes de Económicas a favor de una enseñanza

más "permeables"[79] a la pluralidad de enfoques teóricos alternativos y críticos a la Economía, son algunos acontecimientos que reflejarían esta situación.

A nivel de los planes de estudio del nivel secundario, también hay indicios de cambios favorables para la enseñanza de la Ciencia Económica al menos, en términos de contenidos. En la provincia de Buenos Aires tuvo lugar en 2007 una reforma educativa cuya consecuencia fue la implementación de nuevos diseños curriculares dentro de los cuales encontramos la asignatura Economía Política (desde el 2011). Los contenidos prescriptos para este espacio curricular van desde los economistas clásicos hasta Marx, pasando por Keynes e incluso, el Estructuralismo Latinoamericano[80]. Con lo cual, la nueva propuesta curricular de Economía Política "toma distancia crítica del paradigma económico dominante y promueve una aproximación a los aportes de los principales referentes considerando el marco histórico, político y social en el que se sitúan" (Cáceres, 2014, p. 35).

4. De lo que se trata es de cambiarlo

Llegados a este punto de nuestro recorrido nos vemos obligados a preguntarnos: ¿qué hacer? ¿Se trata de avanzar en una "Economía crítica" como alternativa de la "Economía ortodoxa"[81] que predomina en la Ciencia Económica? En tal sentido, existen distintas propuestas teóricas y políticas como la Economía Social o Solidaria y por supuesto, la "marginada" Economía Política. Pero en tal caso ¿es esto suficiente para avanzar en una transformación que supere revolucionariamente las formas de conocimiento y enseñanza de la Ciencia Económica actualmente vigentes? ¿No sería entonces cuestión de proponernos avanzar en una crítica a la Economía y a la enseñanza, antes que en una Economía y una enseñanza "críticas", "alternativas" o "contrahegemónicas"?

A nuestro parecer, en primer lugar no basta con la presencia de un "contenido crítico" para lograr una enseñanza crítica de la Ciencia Económica. Esta cuestión, si bien se puede presentar como una "hipótesis" fue analizada, en un trabajo anterior (Sisti, op. Cit.), para el caso de la enseñanza de la Economía Política en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Es importante la reforma de los planes de estudio y de los diseños curriculares, que den lugar a la tan demandada "pluralidad" de enfoques teóricos y metodológico que aproximen la Ciencia Económica al lugar que le corresponde como Ciencia Social, pero esto es insuficiente.

En segundo lugar, la cuestión a resolver no es un abstracto problema epistemológico o metodológico. La cuestión es de la praxis o bien, en otros términos, de la acción política. Y no cualquier acción política o una acción política en

pluralista", suscripto por 65 asociaciones de estudiantes de Economía de 30 países, que reclama cambios en los planes de estudio de Economía en varias de las principales universidades de Europa, Estados Unidos y de otras partes del mundo. Zaiat, A.: *Economistas*, Página 12, 15-11-14, disponible en: http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-259886-2014-11-15.html

[79] Esto es lo que al menos sostiene Andrade, para el caso de la Universidad Nacional de Moreno, en *La enseñanza de la Economía*, Página 12, 23-10-11, disponible en: http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/cash/40-5531-2011-10-23.html.

[80] En un trabajo anterior (Sisti, 2013) hemos analizado pormenorizada y críticamente los contenidos de la materia Economía Política así como las dificultades detectadas para su enseñanza.

[81] Si bien es claro que no existe consenso y es bastante discutible la usual y difundida distinción en la Economía entre "ortodoxia" y "heterodoxia" (Arakaki y Rikap, 2014).

abstracto, sino una acción política que pueda dar cuenta objetivamente de cuál es su propia necesidad. Y preguntarnos por el "qué hacer" nos conduce a preguntarnos por el "qué somos" como sujetos de la acción esto es, que nos determina como sujetos portadores de una acción política.

El sujeto no es un momento de la Idea cuyo papel se reduzca a la contemplación de lo real; el sujeto es un individuo concreto que vive en determinadas circunstancias materiales y que realiza una actividad práctica subjetiva (el trabajo) mediante la cual transforma el medio en el que vive y, por tanto, se transforma a sí mismo. Por tal motivo, pensar un "sujeto" en abstracto o una "esencia humana" aislada de las condiciones materiales de existencia (Marx, 1976, p. 36) en las que se desarrolla y actúa es un límite. Y es un límite en tanto la forma predominante del conocimiento científico, la representación lógica (Iñigo Carrera, 2008), nos presenta separados el sujeto y el objeto, el conocimiento y la acción política, la teoría y la práctica (Gerez, Rojas y Sisti, 2009). De tal manera que de lo que se trata, es de superar la actual forma de conocimiento cuyo punto de partida es la representación y, por tal motivo, está condenada a la interpretación de lo real. Nuestra crítica está formulada entonces hacia la representación de lo real o, en otros términos, al sujeto y al objeto como elementos de contemplación. Lo que significa que no podemos referirnos a un sujeto en abstracto dejando de lado al individuo de carne y hueso ni tampoco a las determinadas condiciones históricas concretas en las que vive. Así, el planteo de Hegel de que su sistema filosófico es la "autoconciencia" de la Idea y, por consiguiente, el punto máximo en el desarrollo del conocimiento teórico y especulativo de la realidad, pierde de vista las relaciones sociales de producción que le dan origen. Por consiguiente, el punto de partida no puede ser ya una representación de lo real o la totalidad (la Idea o lo universal) ni tampoco teorías, conceptos o categorías[82] que busquen superar las actuales o las dominantes, sino la realidad concreta y "empíricamente comprobable" (Marx y Engels, 1976, p. 36).

El camino a seguir es el abierto por Marx y planteado plenamente en su "Crítica a la Economía Política": avanzar a partir de la reproducción de lo concreto en el pensamiento y superar así el alcance las interpretaciones de la realidad[83]. En Marx se plantea la superación de filosofía por la praxis. Esto es, si Hegel expresa el punto culminante del pensamiento especulativo e interpretativo de la realidad, en Marx encontramos que de lo que está en juego no es de ocuparse de la realidad como objeto de contemplación o de interpretación, sino de su transformación por medio de la realización práctica de la filosofía. Marx expresa por consiguiente, la culminación de la Economía Política (Luxemburgo, 1951).

El punto de partida propuesto es la reproducción ideal de lo concreto en el pensamiento, desde la forma concreta más simple que adopta el producto del trabajo social (la mercancía) hasta llegar a las determinaciones generales de la organización del proceso de metabolismo social, bajo su forma histórica particular: el modo de producción capitalista[84]. A

[82] En tal sentido, Marx (2012, p. 718) sostiene: "yo no arranco nunca de los ´conceptos´ (…) yo parto de la forma social más simple en que toma cuerpo el producto del trabajo en la sociedad actual, que es la ´mercancía´".

[83] "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversas maneras el mundo; de lo que se trata es de cambiarlo", (Marx, 1976).

[84] Tal es el camino por el que se desarrolla el análisis expuesto en *El Capital*, donde el autor avanza desde lo concreto y particular a lo abstracto y general; de lo más simple a lo más complejo. Marx comienza así por la mercancía para luego analizar cómo ésta deviene en dinero, luego en capital y más tarde en clases sociales hasta llegar a las determinaciones generales del modo de producción capitalista. De este modo, la obra *El Capital* no es una "teoría económica del capitalismo" sino que, tal como lo indica su título, es una crítica a éste a partir del modo en que se lo representa la Economía Política clásica y, fundamentalmente, una herramienta para la acción

éste le corresponden determinadas formas de conciencia y subjetividad así como formas de conocimiento que presentan la apariencia de que el ser humano es abstracta y naturalmente libre y que la mercancía tiene el atributo del valor como una propiedad intrínseca y natural (como el peso o el tamaño)[85]. Pero también el modo de producción capitalista engendra la necesidad de su propia aniquilación y superación (Iñigo Carrera, 2008) como forma histórica de regirse el proceso de metabolismo social; necesidad cuya expresión plena es la acción política revolucionaria de la clase obrera centralizando los diversos fragmentos privados e independientes del trabajo social (capitales individuales) como propiedad estatal (Marx, 1998, p. 66 y 67).

Recapitulando. Se trata de avanzar en una forma de conocimiento científico y por lo tanto, objetivo[86], que tiene como punto de partida la pregunta por la propia necesidad de la acción y cuyo despliegue implica la reproducción de lo concreto en el pensamiento y no la representación de aquello que se quiere conocer (bajo la forma de conceptos, categorías o teorías). Este camino a seguir (o método) nos lleva por un proceso de conocimiento y reconocimiento (Iñigo Carrera, 2007), en la medida que da cuenta de la unidad entre sujeto y objeto. Y en tal sentido, todo paso en el conocimiento es, al mismo tiempo, un paso en la transformación de la subjetividad que se lo apropia: conocer es por lo tanto, transformar y transformarse (y conocerse). Este proceso implica un descubrimiento de las propias determinaciones como sujetos individuales y particulares pero fundamentalmente, como miembros de una misma clase social y, en definitiva, de una misma especie[87]. Esto es el "método dialéctico"[88]. Utilizar el método dialéctico para desarrollar procesos de conocimiento científico y de enseñanza conlleva una ruptura radical con las formas predominantes de producción de conocimiento y de la conciencia científica, basadas en la representación lógica[89]. Implica enfrentarse a los límites de nuestra propia conciencia y reconocernos como sujetos determinados que expresamos una necesidad que nos trasciende como seres finitos e individuales[90].

Bibliografía

política.

85 "Hasta hoy ningún químico ha logrado descubrir valor de cambio en el diamante o en la perla" (Marx, 2012, p. 47).

86 "El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico", (Marx, op. Cit.).

87 "La contradicción entre la capacidad de conocimiento del hombre, interiormente ilimitada, y su existencia real sólo en hombres exteriormente limitados y cuyo conocimiento es limitado y finito, se resuelve en la sucesión, para nosotros al menos prácticamente infinita, de las generaciones, en un progreso ilimitado.", (Engels, 1956, p. 113).

88 De nuevo no se trata de "cómo interpretamos el método dialéctico" o "que entiende Marx por método dialéctico", sino de qué forma concreta de conocimiento (y acción) le damos a nuestra propia necesidad de superar los límites de la representación lógica y transformar revolucionariamente la sociedad.

89 Tal es la acción política que se desarrolla en los talleres de lectura crítica de El Capital de Marx coordinados por Juan Iñigo Carrera. Otra experiencia de aplicación del método dialéctico se encuentra en el citado trabajo de Gerez, Rojas y Sisti (2009).

90 ¿De qué otra manera se portan las fuerzas productivas del trabajo social sino en la existencia de individuos concretos y particulares? ¿No es acaso cada individuo portador de una cuota de la fuerza productiva del trabajo social?

ARAKAKI, G. y GERVASIO, C. (2014): *La ortodoxia y la heterodoxia en la ciencia económica, una falsa discusión*, en *La enseñanza de la Economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*, Ediciones UNGS, Argentina.

ARONSKIND, R. (2008): *Controversias y debates en el pensamiento económico argentino.* Colección 25 años 25 libros. Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional, Argentina.

BLANCHARD, O. y PEREZ ENRRI, D. (2000): Macroeconomía. Teoría y política económica con aplicaciones a América Latina, Prentice Hall, Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2003): *Las estructuras sociales de la economía*, Anagrama, Barcelona.

CÁCERES, V. (2014): *Educación secundaria: vaivenes del diseño curricular de Economía en la provincia de Buenos Aires*, en *La enseñanza de la Economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*, Ediciones UNGS, Argentina.

DÍAZ, E. y HELER, M. (1987): *El conocimiento científico. Hacia una visión crítica de la Ciencia*. Eudeba, Argentina.

ENGELS, F. (1956): *Anti-Dühring*, Hemisferio, Argentina.

EKELUND, R. y HÉBERT, R. (2005): *Historia de la teoría económica y de su método*, McGrawHill, México.

FORCINITO, K. (2009): *La enseñanza de la Economía por paradigmas y en interdisciplinareidad con el resto de las Ciencias Sociales: reflexiones acerca de los desafíos involucrados en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje*. Ponencia publicada en *Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Argentina. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/312/

FRASCHINA, S. y KESTELBOIM, M. (2014): *Economía Política*, Maipue, Argentina.

FUCCI, P. (2004): *Economía y Economía Política.* Ediciones Cooperativas, Argentina.

GEREZ, F., ROJAS, S. y Sisti, P. (2009): *La investigación participativa como investigación científica o la forma concreta de reconocer la unidad entre el sujeto y el objeto de análisis.* Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Investigación y Debate Político "La crisis y la revolución en el mundo actual. Análisis y perspectivas", VIII Jornadas de Investigación Histórico social de Razón y Revolución, Buenos Aires, 10 al 12 de diciembre, FFyL (UBA).

IÑIGO CARRERA, J. (2007): *Conocer el capital hoy, usar críticamente "El Capital"*, Editorial Imago Mundi, Argentina.

IÑIGO CARRERA, J. (2008): *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*, Editorial Imago Mundi, Argentina.

KICILLOF, A. (2007): *Fundamentos de la Teoría General. Las consecuencias teóricas de Lord Keynes*. Eudeba, Argentina.

KICILLOF, A. (2010): *De Smith a Keynes. Siete lecciones de historia del pensamiento económico*. Eudeba, UBA, Argentina.

KLIMOVSKY, G. (2005): *Las desventuras del conocimiento científico*. AZ Editora, Argentina.

LAGRAVE, F. (1999): *Khun y la economía neoclásica*, en *Epistemología de la Economía*, AZ Editora, Argentina.

LANDRETH, H. y COLANDER, D. (2006): *Historia del pensamiento económico*, Editorial McGrawHill, España.

LUXEMBURO, R. (1951): *¿Qué es la Economía?*, publicación electrónica disponible en: https://www.marxists.org/espanol/luxem/07Queeslaeconomia_0.pdf

MARX, C. (1976): *Obras Escogidas. Tomo I*, Editorial Progreso, URSS.

MARX, C. (1987): *Miseria de la filosofía*, Siglo XXI Editores, México.

MARX, C. (1998): *El manifiesto comunista*, Crítica, España.

MARX, C. (2001): *El Capital. Crítica de la Economía Política. Tomo III.* Fondo de Cultura Económica, México.

MARX, C. (2012): *El Capital. Crítica de la Economía Política. Tomo I*. Fondo de Cultura Económica, México.

MÍGUEZ, P. Y SANTARCÁNGELO, J. (2009): *La Economía a la luz de la Economía Política*. Ponencia publicada en Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Argentina. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/312/

MOCHÓN, F. Y BEKER, V. (2008): *Economía. Principios y aplicaciones*. Editorial McGraw Hill, México.

PARKIN, M. (2004): *Microeconomía*, Prentice Hall, México.

PINDYCK, R. y RUBINFELD, D. (1995): *Microeconomía*, Prentice Hall, España.

SCREPANTI, E. y ZAMAGNI, S. (1997): *Panorama de historia del pensamiento económico*, Editorial Ariel, Barcelona.

VARIAN, H. (1998): *Microeconomía intermedia*, Antoni Bosch Editor, España.

WALRAS, L. (1987): *Elementos de Economía Política pura (o teoría de la riqueza social)*, Alianza Editorial, Madrid.

WOLF, E. (2005): *Europa y la gente sin historia*. Fondo de Cultura Económica, 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 21. Nº 40. Noviembre de 2017

LA EDUCACIÓN PROFESIONAL DE LA PERSONALIDAD EN LA ETAPA PREVIA A LA ELECCIÓN PROFESIONAL

Teresa Domínguez Allende[91]

Mirta Zenaida Betancourt Rodríguez[92]

Laura Elena Becalli Puerta[93]

Recibido: 29/05/ 2017

Aceptado: 7/09/2017

Resumen

En el presente trabajo se realiza una sistematización teórica de cómo educar la personalidad de los estudiantes en la etapa previa a la elección profesional. Se abordan las particularidades para realizar este proceso desde la psicología de orientación humanista. El estudio realizado está sustentado en el análisis de bibliografías de autores que han profundizado en el tema por varios lustros. Se asumen importantes criterios que sirven de guía para enrumbar la educación profesional de la personalidad en esta etapa.

Palabras clave: educación, educación profesional, elección profesional

THE PROFESSIONAL EDUCATION OF THE PERSONALITY IN THE PREVIOUS STAGE TO THE PROFESSIONAL ELECTION

Summary

Presently work is carried out a theoretical systematizing of how to educate the personality of the students in the previous stage to the professional election. It is approached the particularities to carry out this process from the psychology of humanist orientation. The carried out study is sustained in the analysis of authors' bibliographies that have deepened in the topic for several half a decade. Important approaches are assumed that serve of guide for lead the way the professional education of the personality in this stage.

[91] Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación, Licenciada en educación, especialidad Geografía, profesora auxiliar y directora de la Filial Universitaria: "Regino Pedroso" de la Universidad de Matanzas. Cuba. Email: teresa.dominguez@umcc.cu

[92] Doctora en Ciencias Pedagógicas, Licenciada en educación, especialidad Geografía, profesora Titular y Consultante de la Universidad de Matanzas. Cuba Email: mirta.betancourt@umcc.cu

[93] Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Educación, Licenciada en Psicología, profesora titular y decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas. Cuba. Email: laura.becalli@umcc.cu

Words Key: education, professional education, professional election

Introducción

Las actividades que se realizan en la etapa previa a la elección profesional están dirigidas a educar los intereses profesionales de los estudiantes. Estas se realizan con propósitos diferentes, entre ellos elevar los presupuestos de calidad necesarios o crear un espacio que propicie mayor oportunidad para la preparación de los estudiantes en la elección profesional.

En la formación de bachilleres en el Preuniversitario se destaca fundamentalmente la labor de orientación profesional, considerando que los estudiantes de este nivel educacional logran una mayor estabilidad de su personalidad. Se desarrolla su capacidad reflexiva, lo que les permite una actividad intelectual más autorregulada, pueden problematizar más, reflexionar y deducir.

En estos estudiantes se observan mayores niveles de autoconciencia, autovaloración y autoevaluación de sus capacidades y resultados en relación con sus principales esferas de actuación. Las motivaciones son más concretas al igual que los proyectos de vida. Se significa el desarrollo de su capacidad de autodeterminación como el logro más importante dentro de sus características psicológicas.

La escuela como institución es la máxima responsable en organizar las influencias educativas que le permitan al estudiante estar orientado adecuadamente para que realice una elección consciente y autodeterminada, que les permita adecuar sus motivaciones e intereses personales con las necesidades sociales.

La educación de intereses profesionales debe acentuar su papel; el estudiante en este nivel de educación necesita de orientación hacia las profesiones, necesita que en su escuela exista un trabajo dirigido intencionalmente a despertar ese interés.

Con este trabajo se pretende promover un acercamiento al estudio de la educación profesional de la personalidad en la etapa previa a la elección profesional en el Preuniversitario, como vía para la preparación consciente y autodeterminada de los jóvenes que se enfrentan al proceso de elección profesional.

Desarrollo

El objetivo esencial de la educación es la formación de la personalidad, en este proceso interviene un sistema de influencias sociales que conlleva a destacar el importante papel de la escuela que, conjuntamente con otras instituciones, está llamada a diseñar estrategias educativas para lograr tal objetivo. Para influir en la formación de la personalidad no se puede ignorar el importante papel que el propio sujeto desempeña en este proceso, en correspondencia con el desarrollo alcanzado.

Cuando el sujeto se motiva por una actividad determinada, se plantea objetivos, metas, comienza a asumir una posición consciente y manifiesta los procesos psíquicos con un mayor grado de complejidad, deviene personalidad, la cual es reguladora de la actividad del hombre.

Es importante destacar que todo fenómeno psíquico es también un reflejo de la realidad, y es un eslabón en el proceso regulador de la actividad del hombre. En este sentido, Fernando González Rey (1989) expresó: “la personalidad

constituye el nivel más complejo de la regulación psicológica, pues en ella se encuentran los elementos explicativos de las conductas complejas del hombre". (González, 1989)

Para Lourdes Fernández Rius la personalidad es la: "organización estable, sistémica, más integrada y compleja de contenidos y funciones psicológicas, que caracterizan la expresión integral del sujeto en sus funciones reguladoras y autorreguladoras del comportamiento en las esferas más relevantes para la vida del sujeto". (Fernández, 2003).

Se concuerda con este criterio y se considera además que el desarrollo de la personalidad en la sociedad refleja indicadores de la satisfacción de sus necesidades, que la estimulan a conducirse, experimentando deseos, emociones, aspiraciones y propósitos. Cuando existen las condiciones adecuadas y se desarrollan actividades hacia determinadas metas, el resultado que se obtiene le produce satisfacción.

Al referirse al lugar de la educación en la formación del hombre Elmys Escribano Hervis expresó:

> "Nuestra educación de proclamación martiana debía serlo más por esencia y por la urgencia de consagrar el sentido de cada idea del Apóstol a la práctica. Este concepto suyo que reclama que la educación ha de situar al hombre al nivel de su época, al mismo tiempo que lo hace resumen de lo mejor de la cultura que le ha antecedido constituye una piedra angular en la comprensión teórica de la educación como proceso, como actividad humana compleja en la que intervienen muchas influencias". (Escribano, s.f.)

La educación como proceso continuo de incorporación y reconstrucción de nuevos saberes, permiten la inserción del sujeto en la vida social. Esta se inicia en el seno familiar, donde se asimilan los componentes esenciales de la cultura, comenzando por la adquisición del lenguaje. Este proceso continúa en la escuela, donde se realizan los aprendizajes organizados de acuerdo a planes de estudio y programas de asignaturas. La escuela constituye el núcleo de un sistema complejo, que regula todo el proceso de formación de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes, extendiéndose en algunos casos a los adultos, mediante los cursos especialmente diseñados para ellos.

La educación como actividad profesional hace que la práctica adquiera una cualidad especial a tener en cuenta al asumir la contradicción teoría-práctica. Todo acto educativo tiene carácter ideológico, político, cultural e histórico, lo cual exige de los profesores conciencia para concretar la tarea. Los profesionales de la educación están conscientes de la política educacional y de su dependencia de los fines y propósitos del desarrollo social y económico y, por tanto, de su condición de responder a los intereses sociales.

La escuela responderá a estas exigencias en la medida que sus profesores estén preparados para orientar profesionalmente a sus estudiantes y que esta orientación se realice en correspondencia con las demandas cada vez más crecientes de la sociedad. Esto se logrará en la medida que se eduque la personalidad de los estudiantes atendiendo a la época que le toque vivir, que como expresara José Martí Pérez:

> "Educar es depositar es cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida." (Martí, 1963, T. VIII, p. 281)

En este trabajo es importante tener presente el significado la palabra **profesión** que proviene del latín professio, -onis, que significa acción y efecto de profesar. Este concepto tiene diferentes acepciones, como empleo, oficio, facultad. En el Breve Diccionario de la Lengua Española se define la **profesión** como: empleo u oficio que una persona tiene y ejerce a cambio de una retribución.

En la ECURED (Enciclopedia Colaborativa Cubana) se define como: "una actividad especializada del trabajo dentro de la sociedad, realizada generalmente por un profesional. En un sentido más restrictivo, la profesión se refiere a menudo específicamente a los campos que requieren estudios universitarios de post-grado o licenciatura, donde se adquieren los conocimientos especializados respectivos, tales como en la psicología, derecho, la medicina, la enfermería, la arquitectura, la contaduría o la ingeniería, y muchos otros".

En las investigaciones realizadas por Laura Elena Becalli Puerta(2007), se realiza un análisis riguroso de los estudios realizados por Viviana González Maura al definir la orientación profesional como educación profesional de la personalidad ubicando centro de análisis al sujeto, sea escolar, adolescente, joven, subrayando su participación activa y consciente en el proceso formativo. Esta forma de definir la orientación profesional no entra en contradicción con el enfoque de Fernando González Rey quien define como objetivo de la orientación profesional "la educación de la orientación profesional de la personalidad del sujeto".

Sobre este particular Mauro Gómez Betancourt expresó:

> "La Educación de la Orientación Profesional de la Personalidad con un enfoque pedagógico integrador, la que en conjugación mutua con todo el sistema de influencias, que potencian otros contenidos de la educación de la personalidad (moral, ética, estética y otros), propicia los valores suficientes para la formación y desarrollo del estudiante, constituyéndose en premisa básica y necesaria para la futura identificación profesional, base para la elección consciente y fundamentada de la profesión". (Gómez, 2005)

Este proceso de educación profesional del sujeto está determinado por el desarrollo que alcance el propio sujeto como personalidad y de las influencias del medio escolar. Es importante para lograrlo, que el profesor diseñe situaciones de aprendizaje que motiven al estudiante a buscar información y sea capaz de asumir posiciones personalizadas concernientes a las profesiones para ampliar su zona de desarrollo próximo.

Para este trabajo es significativo tener en cuenta uno de los conceptos básicos de la práctica pedagógica que es la orientación que según Jorge Luis Del Pino:

> "orientar es ayudar en este sentido, es la relación de ayuda que puede establecer un profesional con otra persona objeto de tal ayuda. Los orientadores y los profesores, desde distintos roles, necesitan establecer este tipo de relación para cumplir sus funciones sociales". (Del Pino, 1998, p.23)

Este estudioso del tema, define además, que por relación de ayuda se entiende: "el vínculo interpersonal donde se movilizan, en función del crecimiento personal y/o profesional, los recursos personales de un sujeto, en un contexto educativo que lo facilita". (Del Pino, 1998, p.35)

El profesional que orienta tiene que tener en cuenta, que para ayudar a los estudiantes hay que conocerlos y asumir que orientarlos es parte de sus funciones como docente. Para cumplir con esta exigencia es necesario que admita

y considere la diferencia de sus estudiantes y no vea la diversidad como un problema, sino como algo consustancial al ser humano y, por tanto, presente en todo grupo humano.

Como en la orientación educativa, ese alguien es el estudiante y el espacio es el ámbito escolar, ámbito que se puede programar y dirigir pero a través de la comunicación con el estudiante y estimulando su autodeterminación, protagonismo y responsabilidad con sus decisiones y conducta. Es importante buscar que el profesor como orientador se convierta en agente de cambio, alcance una comprensión más social de los problemas de los estudiantes y sus posibles soluciones.

Los educadores en el cumplimiento de su rol profesional desarrollan las funciones docente - metodológica, científico- investigativa y orientadora. Para cumplir con la función orientadora el profesor tiene que lograr que sus estudiantes aprendan a conocerse, a conocer el medio y a las demás personas, desarrollen capacidades que le permitan la toma de decisiones, así como elaborar planes y proyectos de vida.

A partir de lo expresado anteriormente se considera que es necesario insertar la orientación en el proceso de enseñanza aprendizaje y valorizar la función orientadora, como rasgos que caracterizan la orientación educativa en la actualidad. La orientación puede desarrollarse en una y otra dirección del conocimiento como son la personal, la social, la profesional, la sexual, la familiar, el estudio, así como planificarle su objetivo y su expresión subjetiva y grupal, en un ciclo o en un curso.

Este no debe ser un proceso rígidamente concebido sino un proceso construido en un quehacer cotidiano, constantemente revisado, cuestionado y reconstruido, partiendo de un diagnóstico sistemático de la realidad, desde una actitud crítica frente a ella.

La orientación profesional sigue siendo en la actualidad, y es defendido en este trabajo," como un asunto que tendrá que tenerse en cuenta en el cotidiano trabajo que realiza el profesor y "que sigue teniendo dos temáticas esenciales, una de ellas la selección profesional y la otra el abordaje de la motivación profesional como elemento determinante de la calidad de esa selección". (Del Pino, 2005, p.28)

Al abordar la orientación profesional expresó:

> "la relación de ayuda que se establece con el estudiante para facilitar el proceso de desarrollo de la identidad profesional del mismo, a través de diferentes técnicas y vías integradas al proceso educativo general, según la etapa evolutiva y la situación específica en que se encuentre" (Del Pino, 2005,p.12).

Este investigador además puntualiza que identidad profesional es "una configuración subjetiva que expresa el sentido personal de pertenencia a una profesión". (Del Pino, 2005, p.25).

El desarrollo de la identidad profesional parte de sentimientos positivos, hacia la determinada profesión como fenómeno social vinculado al mejoramiento humano y al progreso social. La educación, por su carácter humanista potencia la transformación y el enriquecimiento de la personalidad, para comprender la importancia de la actividad profesional.

Se coincide con Del Pino cuando expresó:

> "La conformación de la identidad profesional es un proceso contradictorio, que se da a lo largo de la vida y que conlleva momentos de incertidumbre, frustración y hasta reorientación En este camino juegan un papel esencial

las **vivencias** que el sujeto acumula en su historia personal y profesional, así como la calidad de su encuentro con los diferentes modelos profesionales". (Del Pino, 2009)

Para ello es importante reconocer no sólo la importancia de la profesión, sino también, dada la posibilidad de experimentar sentimientos de satisfacción personal por la realización de las funciones y tareas que permiten concretar el acto educativo. Se debe partir de sentimientos positivos hacia los estudiantes; por sentirse capaz de ayudar a otras personas en el crecer como seres humanos y sentirse realizado por hacerlo.

La educación profesional de la personalidad para Viviana González Maura, desde este enfoque personológico exige que los estudiantes sientan como suyas las necesidades sociales más apremiantes que presenta el territorio en el plano profesional y hay que reconocer que esta:

> "... implica la necesidad de dirigir el trabajo de orientación profesional al desarrollo de la esfera motivacional y cognitiva de la personalidad del sujeto, es decir, de conocimientos, habilidades, capacidades, motivos e intereses profesionales y lo que es muy importante, al desarrollo de la autovaloración del sujeto y de cualidades de la personalidad tales como la independencia, la perseverancia, la flexibilidad que le posibiliten lograr una selección profesional a partir de su autodeterminación".(González,.1997,p.3)

Al realizar un análisis de los criterios de Del Pino y González Maura se asume que para educar profesionalmente a los estudiantes el profesor como modelo de actuación y mediante su desempeño, ayude a sus estudiantes desde lo motivacional y lo cognitivo, para que el acto de selección profesional se realice de forma consciente y autodeterminada.

Se comparte el criterio de Viviana González Maura acerca de que la orientación profesional:

> "es concebida como parte del proceso de educación de la personalidad del sujeto que lo prepara para la elección, formación y desempeño profesional responsable, en el que intervienen en calidad de orientadores no solo el psicólogo sino todos los agentes educativos de la escuela, la familia y la comunidad (padres, maestros, representantes de instituciones sociales) que junto a los psicólogos y pedagogos conforman el equipo de orientadores profesionales". (González, 2013, p.56)

Por todo lo anterior la relación entre lo social y lo individual constituye el elemento que dinamiza aún más las motivaciones sociopolíticas, como vía para educar el compromiso de identidad territorial y facilitar la autodeterminación profesional. Se requiere personalizar esas necesidades para contribuir al desarrollo socioeconómico territorial y también satisfacer los intereses del estudiante, como sujeto identificado con las necesidades profesionales del país, de la provincia y del territorio. De este modo a juicio de las autoras de este trabajo, se le atribuye a la elección, formación y actuación profesional su determinación histórico-social, que es por lo tanto, atribuir la utilidad socioeducativa al proceso de orientación profesional.

La autodeterminación profesional puede ser analizada desde diferentes puntos de vista, en primer lugar como una serie de tareas que la sociedad plantea al sujeto en formación y que la personalidad resolverá de manera consecuente en el transcurso de un determinado período. En segundo lugar, como proceso de adopción de acuerdos, mediante los cuales el individuo forma y optimiza el balance de sus preferencias e inclinaciones por una parte, y de las necesidades del sistema existente de distribución social, por otra. En tercer lugar, como proceso de formación del estilo individual de vida, cuya parte es, la actividad profesional.

El estudio de la orientación profesional desde un enfoque personológico y de corte humanista en la práctica educacional, ha conducido, específicamente a Del Pino, a reconocer su papel como parte esencial de la compleja regulación que la personalidad realiza en esa esfera y por tanto estudiar la misma a través de formaciones motivacionales de diferentes complejidades.

El profesor podrá cumplir con su función orientadora cuando a través de su comunicación, su ejemplo, su persuasión sea capaz de ser un paradigma para el estudiante, que estimula su independencia y la capacidad de enfrentar sus problemas y decisiones.

La orientación profesional en el ámbito escolar cumple con determinados objetivos que responden a las exigencias de la sociedad:

> Ayudar al estudiante en su formación vocacional (desarrollando sus aptitudes, capacidades, habilidades, cultivando sus intereses vocacionales, entre otros); ofrecer información profesional, progresiva y sistemáticamente, a través de los años mediante los diferentes medios de información y comunicación para que se conozca más y mejor el mundo laboral...; ayudar al estudiante a conocerse a si mismo y valorarse mejor...; ayudar a los estudiantes que tengan dudas o problemas en la elección de la profesión y desean consultarse sobre ello o con respecto a la profesión elegida y ayudar al egresado que se inicia en el trabajo en el mejor ajuste o adaptación laboral. (Becalli, 2005, p.5)

Cuando la orientación profesional se realiza desde edades tempranas, con la participación de la familia, la escuela y la comunidad, tomando en consideración estas exigencias de la sociedad y con una adecuada educación de la personalidad, se contribuirá a que la elección profesional sea un acto de autodeterminación responsable para adolescentes y jóvenes, quienes se sentirán verdaderamente comprometidos e implicados como personalidad en su decisión.

La elección profesional implica un complejo acto de autodeterminación en el que la personalidad participa integralmente. En este proceso de desarrollo de la personalidad es necesario educar la personalidad de los adolescentes y jóvenes de forma tal que puedan enfrentar con éxito la elección profesional. Ello constituirá un verdadero acto de autodeterminación, donde el individuo se sienta realmente responsable de la decisión tomada y enfrente con perseverancia su preparación como futuro profesional.

Sobre este particular Viviana González Maura expresó:

> "La autodeterminación constituye la forma más compleja en que se manifiesta la autorregulación de la personalidad y se expresa en la posibilidad de la persona de dirigir su conducta a partir de criterios propios que construye en el proceso de interacción social. En el proceso de elección profesional la autodeterminación se expresa en la capacidad del joven de tomar decisiones profesionales sustentadas en el conocimiento y valoración de sus necesidades y posibilidades de estudiar una profesión, así como en la implicación personal y el compromiso con la decisión tomada. Es por ello que debemos prestar especial atención al desarrollo de la autodeterminación de los jóvenes en el proceso de elección profesional como factor que garantiza una elección profesional responsable". (González, 2009, p.201)

Siguiendo esta línea teórico metodológica, se asumen además los criterios de Del Pino, el cual se centró en el enfoque problematizador para la autodeterminación profesional tomando como referente las ideas de Pablo Freire en la concepción de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

Para este autor, el enfoque problematizador es la:

> "Concepción pedagógica que propicia el aprendizaje y transformación de la realidad desde un proceso continuo y consciente de cuestionamiento y crítica del vínculo sujeto - mundo. Le son inherentes el diálogo, la búsqueda y enfrentamiento de las contradicciones del sujeto en el proceso de conocimiento y su relación como fuente de desarrollo" (Del Pino, 1998)

Según sus criterios el enfoque problematizador, se concreta en tareas docentes que facilitan la elaboración de **situaciones conflictivas** significativas para el sujeto y en una particularidad para el desarrollo de las clases. Estas ideas consisten en la articulación en un mismo proceso: de la enseñanza problémica con la problematización de la relación del sujeto con su profesión.

> "La utilización de las situaciones conflictivas que enfrentan los estudiantes en la actuación profesional como situaciones de crecimiento, son algunas de las alternativas que se han implementado y estudiado. Estas situaciones conflictivas se trabajan en lo fundamental a través de técnicas grupales, con dramatizaciones de escenas vivenciadas por los estudiantes o traídas como situaciones tipo a trabajar. Además la práctica se sigue paso a paso por un orientador que valora cada día las vivencias del sujeto y sirve de interlocutor para que el estudiante las elabore y por último las asuma". (Del Pino, 2013, p.53)

En la educación profesional de la personalidad, las situaciones conflictivas se tomarán como unidad de análisis**,** ya que ellas portan y expresan en sí mismas el carácter conflictivo de la relación sujeto - profesión. El trabajo metodológico que realiza la escuela se convierte en una vía para facilitar la elaboración de las mismas con vista a una efectiva relación de ayuda. Este enfoque puede aplicarse en las diferentes etapas de la educación profesional de la personalidad declaradas por Viviana González Maura, (1997).

En correspondencia con estos criterios se asumen las etapas para la educación profesional de la personalidad propuestas por esta investigadora:

1. Etapa de formación vocacional general, que encuentra su manifestación en las edades más tempranas de la vida, primero como intereses cognoscitivos y después como intereses profesionales.
2. Etapa de preparación para la elección profesional, en esta etapa el énfasis fundamental está dirigido al desarrollo de intereses cognoscitivos, conocimientos y habilidades específicas relacionadas con las asignaturas o esferas de la actividad humana y el desarrollo de una actitud reflexiva, volitiva e independiente del sujeto. Se dirige a preparar al educando para la selección profesional autodeterminada y consciente.
3. Etapa de formación y desarrollo de intereses y habilidades profesionales, este momento se corresponde con el ingreso a la educación profesional media y superior y el objetivo fundamental está justamente, en el enfoque profesional que se le imprima al proceso docente educativo. En esta etapa es fundamental y necesario el desarrollo de sólidos intereses profesionales.
4. Etapa de consolidación de los intereses, conocimientos y habilidades profesionales, este proceso se inicia en los años superiores y se extiende hasta los dos primeros años después de graduado el joven. Durante el proceso de adaptación profesional, su desempeño se caracteriza por la iniciativa, la creatividad, la perseverancia y la actitud reflexiva en la solución de los problemas en la práctica.

Para los estudiantes del Preuniversitario la segunda etapa resulta importante, en ella se tienen en consideración, primero el desarrollo de intereses cognoscitivos de los estudiantes por las diferentes asignaturas y después la actitud que estos muestren cuando se enfrentan a la elección profesional. Este acto de elegir una profesión implica prepararlos para una elección profesional autodeterminada, consciente y responsable.

Los estudiantes del Preuniversitario se encuentran en la etapa previa a la elección profesional y las acciones que realizan los profesores se orientarán al desarrollo de intereses cognoscitivos hacia las diferentes profesiones. Las acciones que se diseñen tendrán como objetivo fundamental preparar a los estudiantes para la selección profesional autodeterminada y consciente. Para los estudiantes de este nivel el acto de elegir una profesión implica, como se ha expresado, poner en correspondencia las necesidades y posibilidades sociales con las necesidades y posibilidades individuales.

Viviana González Maura realiza además en sus estudios un aporte significativo a la teoría de la educación profesional de la personalidad al constatar a través de un riguroso trabajo empírico; la existencia de una formación motivacional específica que expresa la orientación de la personalidad hacia el contenido de la profesión: el **interés profesional**, el cual lo estudia valorando su aspecto funcional, a partir de sus potencialidades reguladoras y lo define como:

"inclinación cognoscitiva- afectiva de la personalidad hacia el contenido de la profesión que en sus formas primarias se manifiesta como intereses cognoscitivos hacia el estudio de la profesión y en sus formas más complejas como intenciones profesionales". (González, 1997, p. 10)

En sus estudios establece tres niveles de desarrollo de los intereses profesionales en los estudiantes:

El primer nivel: este nivel expresa la inexistencia de intereses profesionales, se caracteriza por un escaso conocimiento por parte del sujeto de las profesiones que se les ofertan, mostrando una débil identificación desde el punto de vista afectivo con una de estas profesiones, por lo cual no constituye un elemento movilizador de su conducta hacia la realización consciente de acciones encaminadas a alcanzar su óptima preparación para optar por una profesión. El vínculo afectivo con los contenidos profesionales es negativo.

En el segundo nivel el sujeto va elevando su conocimiento de las tradiciones y el contenido de las profesiones, sus objetivos son más inmediatos, están dirigidos al estudio mismo y al proceso de formación profesional. Hay poca elaboración y reflexión sobre el futuro profesional. Reflexionan poco sobre los problemas profesionales y su vínculo afectivo con la profesión es pobre.

El tercer nivel es el de las intenciones profesionales, muestra a un sujeto con amplio dominio del contenido, tradición y particularidades de la profesión. Existe una plena identificación afectiva con la misma, sus reacciones y valoraciones con respecto a ella son positivas, constituyendo un componente motriz para su conducta. Se realizan actividades vinculadas directamente a la búsqueda de información sobre la profesión seleccionada, tanto en la bibliografía existente, como en aquellas instituciones docentes que le puedan brindar más información.

Las intenciones profesionales constituyen la máxima aspiración en la labor de orientación profesional, considerada por Fernando González Rey como: "... la elaboración personal del proyecto profesional asumido, la que integra los conocimientos del joven sobre la profesión y las principales emociones vinculadas con las necesidades y motivos que se expresan en la tendencia orientadora hacia la profesión".(González , 1989, p.217)

Las intenciones profesionales constituyen el nivel superior de la motivación profesional, que condiciona la existencia de un sujeto con implicación personal elevada en la profesión. Sus contenidos son elaborados de forma personalizada que se reflejan en valoraciones propias sobre la profesión y en la búsqueda activa y elaboración personal acerca de la profesión. Ellas se integran a los proyectos de vida del sujeto formando parte de sus ideales profesionales.

Para evaluar y diagnosticar la dinámica del desarrollo profesional de la personalidad y demostrar el papel decisivo de la actividad intencional del sujeto Fernando González Rey (1989) determinó tres indicadores fundamentales: conocimiento del contenido de la profesión, vínculo afectivo con dicho contenido y elaboración personal del contenido expresado. Estos indicadores son de vital importancia para la planificación de una estrategia dirigida a la educación de intereses profesionales.

Se requiere trabajar intensamente en la formación y desarrollo de la motivación profesional, debido a la importancia que tiene la formación de motivos profesionales dentro de todo el proceso de orientación y preparación de los jóvenes para la elección de su futura profesión, primero, y posteriormente en su labor profesional.

Para este trabajo se considera de vital importancia los criterios de Viviana González Maura:

> "Consideramos que la orientación profesional que se brinda a los jóvenes que aspiran a realizar estudios universitarios debe centrar la atención en la potenciación de la autodeterminación en el proceso de exploración profesional toda vez que es la autodeterminación el elemento esencial en el desarrollo de la competencia para la elección profesional responsable".(González, 2009)

Argumenta además que para ello la orientación debe dirigirse a:

- Brindar información suficiente y necesaria acerca de las carreras universitarias que se ofertan.
- Propiciar el entrenamiento en técnicas de autoconocimiento, autovaloración, búsqueda de información acerca de sus intereses, aptitudes, conocimientos y habilidades hacia diferentes esferas de la actividad social y su relación con las carreras universitarias.
- Preparar al estudiante en el proceso de toma de decisiones profesionales.

La escuela y dentro de ella sus profesores son los encargados de llevar a cabo un sistema de trabajo de orientación profesional, en correspondencia con las condiciones que contribuyen a la formación y desarrollo de las intereses profesionales en sus estudiantes. Un trabajo bien planificado desde los diferentes órganos técnicos y de dirección permite trazar las vías concretas para el desarrollo exitoso de esta tarea.

Para lograr una efectiva educación de la orientación profesional de la personalidad es preciso que el proceso pedagógico aproveche tanto las vías docentes, extradocentes como la extraescolar y que este trabajo sea sistemático y bien planificado. El sistema de trabajo en la escuela debe estar estructurado de forma tal que incluya todo un sistema de tareas específicas que orienten profesionalmente a los estudiantes.

Bajo estas condiciones, el sujeto es capaz de exteriorizar una consecuente elaboración personal en relación con su definición profesional, enriquecida por la apropiación del contenido que caracteriza la profesión aspirada y por la identificación afectiva que con ella ha desarrollado. Conformar una alternativa educativa sobre la educación de la orientación profesional de la personalidad, presupone el aprovechamiento pleno de todas las potencialidades que están presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en la escuela.

La elección profesional para Viviana González Maura es considerada como: "un proceso complejo en el que participan múltiples factores de orden individual, tales como motivos, valores, aptitudes, conocimientos, habilidades, y de orden social: familia, valoración social de las profesiones, oportunidades laborales y de estudio". (González, 2009, p. 217)

Estos dos factores no siempre son valorados objetivamente por los jóvenes en la etapa que se preparan para la elección profesional, que conduce inevitablemente a elecciones profesionales no responsables, que afectan la permanencia y calidad del proceso de formación profesional en las universidades.

Conclusiones

El desarrollo integral que alcanzan los estudiantes mediante la educación profesional de la personalidad debe conducir a la autodeterminación profesional. En la etapa previa a la elección profesional en el Preuniversitario deben mostrar una capacidad reflexiva ante la elección de la profesión y ser capaces de valorar las carreras o especialidades en función de las necesidades sociales, del futuro desarrollo local y territorial y de sus perspectivas.

Referencias Bibliográficas

Becalli, L.E (2005) *Aproximación teórica al estudio de la relación entre el sentido de la vida y los intereses profesionales en el joven universitario*. En Revista Atenas, marzo 2005. ISSN 1682 – 2749.

Becalli, L.E (2007*) La educación de inclinaciones profesionales pedagógicas en los escolares primarios.* Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Colectivo de autores (2006). Breve diccionario de la lengua española. Tomo III. Editorial José Martí. La Habana. Cuba, p.54

Del Pino, J. L. (1998). *La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una propuesta desde un enfoque problematizador.* Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP. "Enrique José Varona". La Habana.

Del Pino, J. L. (2005). *Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo.* Disponible en: http://bdigital.edusol.rimed.cu/.

Del Pino, J. L. (2009). *Motivación y orientación profesional pedagógica, dos propuestas cubanas.* Material en soporte digital

Del Pino, J. L. (2013). *Orientación educativa y profesional en el contexto cubano: Concepciones, experiencias y retos.* En Revista Alternativas cubanas en Psicología. Volumen 1. Número 2. Disponible en http: // acupsi.org.

Escribano, E(s/f). *La pedagogía como ciencia de la educación*. Material en soporte digital

ECURED. *Enciclopedia colaborativa cubana.* Disponible en https://www.ecured.cu

Fernández, L (2003) *La personalidad. Algunos presupuestos para su estudio.* Selección de textos. Roxanne Castellanos Cabrera (compiladora). La Habana.

Gómez, M & Montero L. (2005) *La orientación profesional de la personalidad como contenido de la educación.* MiniCD-Rom .Pedagogía 2005. La Habana.

González, F. (1983) *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

González, F. (1989) *Psicología. Principios y categorías*. La Habana: Editorial

González, V. (1997) *Diagnóstico y orientación de la motivación profesional.* Pág. 3. Curso Evento Internacional Pedagogía 1997.

González, V. (2009).*Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable.* En Revista Iberoamericana de educación, ISSN-e 1022- 6508, No. 51, 2009, pág.- 201-220. Disponible en https: // dialnet. uniroja.es.

González, V (2013*). La orientación profesional en la educación superior. Reflexiones y experiencias desde el enfoque histórico-cultural del desarrollo humano.* En Revista Alternativas cubanas en Psicología. Volumen 1. Número 2 Disponible en http: // acupsi.org.

Martí, J. (1963). *Obras Completas*. Tomo.VIII La Habana: Edit. Nacional de Cuba, p.281

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 21. Nº 40. Noviembre de 2017

Una respuesta a las críticas de Dworkin al pragmatismo jurídico desde la perspectiva ética de Dewey

Dr. Daniel Gustavo Gorra[94]

Recibido: 20/09/2017
Aceptado: 16/11/2017

Resumen: El objetivo de este trabajo es responder a algunas críticas al pragmatismo legal de Ronald Dworkin y defender un enfoque pragmático de la práctica legal. Primero, se hará una breve referencia al significado del término "pragmatismo" para aclarar a partir de la corriente en la que está inscrito el trabajo. En segundo lugar, trataré de dar argumentos para responder a la crítica de Dworkin tomando como punto de partida las ideas de Holmes, Haack y en particular de una concepción deweyneana de la ética para sostener que Dworkin desconoce una importante tradición de pragmatismo. A favor de esta tesis se sostendrá que algunos teóricos de las contribuciones del pragmatismo legal ofrecerían una mejor alternativa a los jueces en la práctica legal para ajustar sus decisiones a la dinámica y complejidad de los cambios sociales utilizando el lenguaje ordinario como recurso para dar sentido a los textos legales. Finalmente, concluiré que el pragmatismo legal podría ser una alternativa para la justificación de las decisiones judiciales.
Palabras claves: pragmatismo jurídico – ética – valores - decisiones judiciales – lenguaje

[94] Doctor en Derecho (UNCUYO). Profesor Adjunto semi exclusivo de Filosofía del Derecho en la Universidad Nacional de San Luis. Email: gorra.daniel@gmail.com.

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 21. Nº 40. Noviembre de 2017

A Response to Dworkins's Critique of Legal Pragmatism from the perspective of Dewey's Ethics[95] , [96]

Abstract: The objetic of this paper is to respond to some criticisms of Ronald Dworkin legal pragmatism and defend a pragmatist approach to legal practice. First, will be a brief reference to the meaning of the term "pragmatism" to clarify from the stream on which is inscribed the work. Secondly, I will try to give arguments to answer criticism of Dworkin taking as starting point the ideas of Holmes, Haack and in particular from a conception deweyneana of ethics to hold that Dworkin unknown an important tradition of pragmatism. In favor of this thesis will uphold that some contributions theorists of legal pragmatism would offer a better alternative to judges in legal practice to adjust their decisions to the dynamics and complexity of social changes using ordinary language as a resource to give meaning to legal texts. Finally, I will conclude that legal pragmatism could be an alternative for the justification of the judicial decisions.
Keyswords: legal pragmatism – ethical – values – judicial decisions – language

I Introducción:

Dar una definición de "pragmatismo jurídico" resulta ser una tarea difícil. En parte se debe a la cantidad de definiciones en competencia que hay en la literatura. Este problema también se presenta dentro de la tradición clásica del pragmatismo. Susan Haack (2006) da como ejemplo la metáfora Giovanni Papini (2011), al comparar el pragmatismo como el pasillo de un hotel al que dan innumerables habitaciones. En una puede encontrarse a un hombre escribiendo un libro ateo; en la siguiente, alguien de rodillas pidiendo fe y fortaleza; en la tercera, un químico investigando las propiedades de un cuerpo; en la cuarta se demuestra la imposibilidad de la metafísica. Pero el pasillo pertenece a todos y todos deben pasar por él si quieren encontrar una vía práctica de entrar o salir de sus respectivas habitaciones. Arthur Lovejoy (1908) llegó a distinguir trece clases de pragmatismos. Incluso los filósofos del derecho tienen sus propias versiones de pragmatismo, como Posner (1996) y Dworkin (1986). Estamos en presencia de un término bastante ambiguo en la teoría jurídica y en su uso ordinario

[95] Mi agradecimiento a: Dra. Susan Haack (Universidad de Miami), Dr. Claudio Viale (CONICET) y Dr. Tood Lekan (Muskingum University) y Lic. Juan Manuel Saharrea (UNSL/CONICET) por sus aportes y sugerencias. Asimismo agradezco al Dr. Ricardo Caracciolo por haberme invitado a discutir este trabajo en el Seminario Internacional de Filosofía del Derecho (Vaquerías) y a las críticas que surgieron durante el debate.

[96] El presente trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación PROIPRO Nº 15-0216 "Análisis de criterios en la interpretación y argumentación desde el pragmatismo jurídico en fallos penales de Villa Mercedes" en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la UNSL.

y filosófico. Ante la pluralidad de significados que se otorgan al pragmatismo jurídico es conveniente identificar el marco teórico del cual se parte para el desarrollo de las ideas que se expondrán. En este sentido, tomaremos como punto de referencia las ideas de desarrolladas por Holmes (1896), y en particular de Haack quien extrae algunos de los elementos que aportan otros autores para definir el pragmatismo jurídico, y encuentra por ejemplo en la definición de "Luban (1996), «antiformalismo orientado al resultado y conformado históricamente » que tomaría algunos elementos claves de la Teoría del Derecho de Holmes y la referencia de Tamanaha (1997) de «via intermedia» en concordancia con la vieja tradición pragmatista" (Haack, 2006, p. 44).

II Consideraciones sobre algunas críticas de Dworkin:

Las críticas de Dworkin hacia el pragmatismo jurídico podrían agruparse en tres: 1) Su carácter anti-teórico. 2) Utilizar argumentos políticos en lugar de argumentos de principios. 3) Falta de capacidad para dar cuenta del valor de la integridad, esto debido a que parece desembocar en una especie de particularismo.

En particular, profundizaré la primera crítica, porque entiendo es importante para luego hacer frente a las otras dos. Desde el carácter *anti-téorico* que Dworkin atribuye al pragmatismo, los jueces estarían suficientemente de acuerdo acerca de los fines apropiados de su sociedad, por lo que ninguna definición o discusión académica sobre tales fines sería necesaria y bastaría con dejar simplemente a los jueces que sigan haciendo lo que consideran mejor. Al medir las decisiones judiciales por sus consecuencias, no sería necesaria una "teoría real". De manera que el pragmatismo jurídico no adoptaría ninguna posición respecto de la naturaleza del concepto doctrinal de derecho, sobre cómo deberían justificarse de mejor modo las prácticas jurídicas contemporáneas, o sobre las condiciones de verdad de las proposiciones jurídicas. Mientras que en el enfoque integrador de la teoría jurídica de Dworkin, la teoría moral tiene un papel relevante en las decisiones judiciales, sobre todo en los casos donde el derecho no sea consistente para derivar una solución jurídica, en cambio, el pragmatismo jurídico no tendría una teoría moral que pueda intervenir en la práctica jurídica. Esta versión anti-teórica del pragmatismo de Dworkin, nos lleva a considerar dos cuestiones:

i) Dworkin estaría reduciendo la visión que tiene sobre pragmatismo jurídico a la versión de Posner (el rol de los jueces) y por eso acusa al pragmatismo jurídico de anti teórico.

ii) Dworkin estaría desconociendo una tradición importante del pragmatismo clásico (Coleman, 2011) que podrían ofrecer algunas respuestas a la "orfandad moral" que atribuye al pragmatismo jurídico.

Estas dos consideraciones podrían exponer el error en el que estaría incurriendo Dworkin en su visión parcial o reductora de lo que entendería por pragmatismo jurídico[97]. La primera critica (i) es dar por sentado que el

[97] Algunos de los elementos "típicos" con los cuales Dworkin caracteriza al pragmatismo jurídico pertenecen a tesis de diferentes autores. Por ejemplo, en Posner podemos advertir algunas de las características criticadas por Dworkin. Para Posner el pragmatismo es una

pragmatismo jurídico es la versión de Posner. Si uno analiza la forma en que Dworkin describe al pragmatismo jurídico está haciendo referencia a la concepción que tiene Posner sobre el pragmatismo jurídico, quien rechaza la idea una teoría moral, política y jurídica como guía en las decisiones judiciales. Para Posner (2003) las teorías morales, políticas y jurídicas tienen valor sólo como retórica, no filosófica. La conclusión a la que arriba Dworkin, - otros autores en la misma línea (Grey, 1990; Atiyah ,1987)- es su carácter "anti teórico". Esto nos debería llevar a profundizar de qué manera Posner ha entendido al pragmatismo clásico y su concepción sobre pragmatismo jurídico. Parte del problema podría ser la posible confusión de Posner entre los términos "pragmatismo" y "pragmático".

Sin embargo, el carácter "anti teórico" que Dworkin atribuye al pragmatismo jurídico por la versión de Posner no tiene vinculación con otras tradiciones del pragmatismo jurídico En efecto, algunos pasajes de la obra de Holmes (1896) dan cuenta de la preocupación teórica y difieren del pragmatismo de Posner y la idea que tiene Dworkin acerca del pragmatismo: "aquello que me preocupa es la teoría, no los detalles prácticos" y que "el Derecho no padece de un exceso de teoría sino más bien de su defecto" (Holmes, 1896). En este sentido "Holmes aspira a nada menos que a una concepción teórica comprehensiva del Derecho *qua* institución en constante evolución" (Haack, 2006, p. 19). Desarrollos recientes sobre pragmatismo jurídico como teoría jurídica lo constituye la obra de Susan Haack (2011) quien se ha referido a la falibilidad moral de los jueces como cualquier otro ser humano, la importancia del desarrollo del significado y como éste puede contribuir a la adaptabilidad de un sistema jurídico y el rol de la lógica en el Derecho, dan cuenta de una propuesta teórica del pragmatismo jurídico, lejos de la postura "antiteórica" que se le atribuye.

La segunda crítica (ii) es consecuencia de la primera sobre la "ausencia" de una teoría moral. Creo que en parte se debe a una errónea identificación de "antiesencialismo" con "anti teoría" En efecto, "la falsa equiparación de «antiesencialista» y «antiteórico» ha estado compuesta por algunos desarrollos no tan felices en el uso de la palabra «teoría»: una suposición demasiado ligera de que «teoría» debe significar «Teoría Moral, Social o Política» (las cuales en realidad son únicamente un grupo de subclases dentro de la vasta variedad de tipos de teoría); y, relacionado con lo anterior, el sentido especializado recientemente tomado por «Teoría» –ahora con esa mayúscula impuesta «T»– para

práctica instrumental, activista, empírica, escéptica y antidogmática, que defiende la primacía de las consecuencias. Posner sostiene que al momento de afrontar un caso, no hay que preocuparse por la doctrina o los precedentes, sino buscar una solución satisfactoria al problema sin condicionamientos doctrinales. En el pragmatismo de Posner, la economía juego un rol importante para el Derecho, lo cual se advierte en su análisis sobre la resolución contractual. A diferencia de Dworkin, una teoría moral no tiene relevancia para los juicios morales, ni relevancia práctica en las decisiones que día a día toman los individuos, ni mucho menos en un proceso judicial. (cfr. Posner, R., 1996, Pragmatic adjudication, Cardozo Law Review, núm. 18). Asimismo, los puntos de vistas del pragmatismo de Richard Rorty sobre la moral y la política (cfr. Rorty, Richard, 2007, *Dewey and Posner on Pragmatism and Moral Progress*, The University of Chicago Law Review) o de Margaret Janet Radin (Cfr. The Pragmatist and the Feminist, 63 S. CAL. L. REV.1699 (1990); reprinted in *Pragmatism in law and society* (M. Brint & W. Weaver eds. 1991), representan en parte la caracterización que tiene Dworkin del pragmatismo.

connotar este o aquel principio (feminista, postcolonialista, etc.) para «leer» textos literarios o jurídicos" (Haack, 2011, p. 43).

II Una concepción deweyneana de la ética

El pragmatismo clásico ofrece algunos aportes en materia filosofía moral, como James y Dewey. En particular, me referiré al enfoque ético de Dewey. La teoría de los valores de Dewey toma como punto de partida el continuo *medio-fines.* Dewey (2008) sostenía que las diferencias entre medios y fines de hecho cambian temporal y racionalmente. En la continuidad medios-fines, los medios son al mismo tiempo fines deseados, y los fines alcanzados se constituyen como nuevos medios para nuevos objetivos. El concepto "medios – fines" es clave en la teoría de la valoración de Dewey. Los fines en Dewey son limitados y constituyen nuevos medios para consecución de otro fin. La conducta humana no puede estar sujeta a principios o reglas fijos, sino situados contextualmente y culturalmente, por tanto cambiantes (Grey, 2014).

Algunos desarrollos contemporáneos tomando como base la ética de Dewey han contribuido a desarrollar una propuesta teórica sobre la moralidad de las decisiones. En este sentido Todd Lekan (2003) considera que la moral es una práctica racional y falible, donde las normas constituyen herramientas para la toma de decisiones. Lekan (2003) propone una concepción pragmatista de la moral como una práctica en evolución, educativa y falible de la vida cotidiana. Las normas morales no son ni verdades eternas ni caprichos subjetivos, sino hábitos transmitidos a través de las prácticas mediante reflexiones cuidadosas y contrastadas intersubjetivamente, sujetas a pruebas de contraejemplos y al debate discursivo racional que debe quedar abierto (Lariguet, 2011). Al igual que los hábitos que conforman la medicina o la ingeniería, los hábitos morales son objeto de una evaluación racional y cambian de acuerdo a los nuevos desafíos y circunstancias.

La norma como un hábito es adquirida hasta formar un patrón o regla de conducta que permitirá a individuo evaluar qué decisión tomar en un caso particular y frente a casos similares. Sin embargo, cada caso ofrece diferentes circunstancias, por lo que no se podrá aplicar la misma norma –o hábito- es decir depende del contexto de fondo de la situación concreta. El hábito moral (aplicar una norma) se adquiere como cualquier otra habilidad y pasa a ser un patrón de conducta para identificar cuál es la decisión adecuada luego de una observación. Esta lectura de Lekan sobre Dewey, nos permitiría reflexionar que sólo porque el pragmatismo tome "prácticas" para estar en algún sentido antes de la "teoría", no debería haber marcada división entre ambas. En el análisis sobre la ética de Dewey, la teoría moral surgiría en el embrión en un punto en que las culturas desarrollan las costumbres y prácticas que se han vuelto lo suficientemente diversas como para el conflicto. La teoría moral sería una extensión del tipo de reflexión que ya estamos haciendo. Surgiría cuando las prácticas se convierten en "inteligentes". Esto significa que cuando hay reflexión sistemática impulsada por problemas de conflicto, esta reflexión se hace mejor cuando, las consecuencias de las diferentes formas de resolución de conflictos se observan cuidadosamente (Gorra, 2016). La reconstrucción de Lekan de una teoría moral del pragmatismo partiendo de la ética de Dewey, nos permite observar que las decisiones no se tomarían solamente en función de consecuencias, sino que las acciones tienen guías, patrones de conductas (reglas morales), que fueron

incorporados como hábitos. Supongamos que un médico debe optar entre dos tratamientos para un paciente. Uno es muy invasivo pero los resultados son inmediatos; el otro es menos invasivo pero los resultados son a largo plazo. En los dos casos, el médico decidirá no sólo en función de las consecuencias de ambos tratamientos, sino que su acción tendrá un hábito o patrón de conducta que otros médicos hayan utilizado y que sirva de guía. Lo mismo podríamos decir de los jueces cuando deben tomar una decisión.

Las consecuencias legales serán importantes, pero al mismo tiempo frente a casos complejos, una moral de raigambre pragmatista permitiría a los jueces recurrir a argumentos políticos, no sólo focalizados en las consecuencias sino en hábitos que sirven de guía para la acción en aquellos casos donde el sistema jurídico no tenga una respuesta clara. De esta manera entendemos que el pragmatismo se presenta como una opción superadora de la dicotomía entre deontologismo y consecuencialismo.

III Una concepción deweyneana de la ética

A pesar del rol que Dworkin atribuye a los jueces desde su versión de pragmatismo jurídico, podemos apreciar en la práctica judicial actual todo lo contrario. Los jueces reales y potenciales disienten profundamente respecto de una gama completa de cuestiones políticas que tienen significado para el derecho: desde la importancia relativa de la eficiencia económica, la seguridad y la protección ambiental, la justicia racial y la igualdad de género.

Compartimos con Haack (2011), en que la interpretación de los jueces tiene que ver más con las necesidades de la época, políticas persistentes y prejuicios que los jueces comparten con sus semejantes.

Si la consistencia jurídica no determina lo que un juez debe decidir, por ejemplo en los llamados “casos difíciles”, tal vez consideraciones morales contribuyan a determinar su decisión. Si esto fuera así tendría dos ventajas:

(I) Podría evitar la gran complejidad de cuestiones sobre el papel de la lógica en la ley, y

(II) La pertinencia del enfoque de Dewey sobre ética sería mucho más evidente que en la actualidad.

Asumir una posición pragmatista, no es enrolarse en un escepticismo ético, sino en un falibilismo moral como en Dewey, James y Holmes. Los jueces son falibles, como en cualquier actividad humana, pensar lo contrario podría ser peligroso. Los jueces no pueden estar seguros sobre lo que constituye el bien moral de la sociedad (Haack, 2011). Si bien lo moral y lo jurídico, se encuentran entrelazadas en la práctica y comparten algunos términos (deber, obligación, responsabilidad, etc., los discursos se dan en contextos distintos, son conceptualmente diferentes.

Asumir una postura pragmatista, comprende adherir a la tesis de la separación entre Derecho y Moral. Esto no quiere decir que no se pueda objetar moralmente leyes y reconocer que la ética y la ley derivan de una raíz en común de las prácticas sociales. El carácter falible que el pragmatismo atribuye al conocimiento en general, da cuenta de que nuestros conocimientos son provisionales y tienen restricciones empíricas. Sólo a partir de esas restricciones empíricas podemos pensar nuevos planes de acción para una toma de decisión sea en un contexto jurídica o en un contexto moral.

Una de las principales objeciones de Dworkin al pragmatismo tiene que ver precisamente en que si los jueces deciden en función de argumentos políticos focalizados en las consecuencias, no se estaría cumpliendo con el valor de integridad del derecho y los jueces caen en un particularismo.

Frente a esto podemos decir dos cosas: en primer lugar, los argumentos políticos pueden ser tan válidos como los principios; en segundo lugar, ¿por qué debería el pragmatismo dar cuenta del valor de la integridad que exige Dworkin?

En efecto, si se asume el valor de la Integridad de Dworkin será necesario mostrar que el pragmatismo es inmune a las tres críticas señaladas al comienzo. Pero si no se asume el valor de la Integridad, entonces es necesario mostrar por qué es inadecuado y reemplazarlo. Entendemos que el pragmatismo jurídico debe ir por la segunda opción, es decir, presentarse como una teoría alternativa sobre el fenómeno jurídico donde datos políticos, sociales, morales pueden ser relevantes en las decisiones judiciales, sin por ello los jueces caer en un particularismo o subjetivismo. Una de las ventajas del pragmatismo frente a al valor de Integridad de Dworkin , es que los argumentos políticos también constituyen reglas o hábitos a seguir , pero están constantemente sujetos a un debate racional donde la reflexión puede cambiar el hábito o patrón de conducta. Las reglas morales desde una perspectiva pragmatista no son caprichos subjetivos, sino que ofrecen cierta objetividad normativa para tomar una decisión y evitar caer en un particularismo, pero tampoco son reglas eternas, porque son objeto de evaluación racional permanente.

IV.- Un enfoque pragmatista de la práctica jurídica para las decisiones judiciales

Hay ciertos problemas referidos a la interpretación y aplicación de los conceptos que son constitutivos de la práctica jurídica y que una correcta inteligibilidad de dicha práctica favorece, en el entendimiento del juez (y de todo aquel que esté involucrado en la comprensión de un texto legal), el reconocimiento efectivo de derechos en un fallo judicial concreto.

Los problemas de aplicación e interpretación son inevitables en la práctica jurídica y por tanto no son 'problemas' sino rasgos de la praxis judicial.

Entendemos, antes que nada, que partir de un problema en particular de la práctica jurídica, lo que usualmente se denomina un caso difícil (Dworkin, 1975) o caso interesante (Posner, 2006), nos permite acercarnos a lo que sustancialmente podríamos entender por Derecho y que dicha estrategia resulta más eficaz que partir de una concepción integral del Derecho para luego descender a los casos particulares.

A este respecto el pragmatismo jurídico, de reciente auge en las últimas décadas, otorga un rol preponderante a la práctica del Derecho permitiendo disipar algunas dificultades que, en una visión menos atenta a dicha práctica efectiva, resultarían insalvables o condenables tales como la apelación a criterios extra-jurídicos en casos difíciles –tales como los "derechos políticos" en Dworkin por ejemplo- o la re-interpretación de un concepto sustrayéndolo de una 'interpretación original' o 'primigenia' del mismo (por ejemplo el concepto de "género").

Uno de puntos importantes de la teoría Holmes (1896) y luego desarrollado por Haack (2009) es que los conceptos jurídicos cambian con el tiempo y los sistemas jurídicos son fenómenos culturales. Su evolución forma parte de la evolución

de la cultura. Holmes (1896) parte de la base del carácter contingente de los sistemas jurídicos. Estos evolucionan, crecen y se deben adaptar a las circunstancias sociales, presiones y necesidades sociales.

Este sería un punto de partida para rechazar que los sistemas jurídicos estén constituidos por verdades jurídicas conceptuales. Puede advertirse en el trasfondo la idea de Peirce quien destacaba la importancia del desarrollo del significado para el progreso de la ciencia y daba como ejemplos las palabras "electricidad" y "planeta". Tuzet (2013) destaca la conexión entre la conexión entre la teoría predictiva de Holmes y la máxima pragmática de Peirce, por el cual el contenido de un concepto es determinado por las consecuencias de su aplicación. Serían importantes las ventajas de la máxima pragmática, entre ellas la posibilidad de distinguir los conceptos jurídicos en base a sus consecuencias y de denunciar como faltas de sentido aquellas distinciones de la doctrina jurídica a las que no correspondan diferentes consecuencias prácticas.

Asimismo, podemos relacionar el carácter contingente de los sistemas jurídicos, con la falibilidad

Haack (2009) lo explica con el desarrollo de los conceptos de "ADN" y la expresión "el establecimiento de la religión". Haack (2009) considera que el lenguaje es una cosa viviente, orgánica y los significados cambian a medida que las palabras adoptan nuevas connotaciones, acuñan nuevos términos, etc.

La interpretación de un concepto jurídico teniendo en cuenta el desarrollo del significado podría ayudar a adoptar la ley de una manera adecuada en consideración de las circunstancias cambiantes. Haack (2009) considera que los conceptos no pueden ser entendidos en términos exclusivamente lógico – formal. ¿Esto significa que la lógica no tiene ningún papel? Al contrario, no se trata de dejar la lógica de lado, sino de tener en cuenta su aspecto material y reparar, por ende, en que los conceptos cambian de significado dado el funcionamiento de nuestro lenguaje corriente, determinando así que la aplicación no puede ser inferida a partir de una regla formalizable (tal como Wittgenstein y Kripke lo mostraron sobradamente en la cuestión sobre seguir una regla -Kripke, 1963), no sólo debido a nuevos tipos de conflicto que tal vez requieran atender a las necesidades de la época, cuestiones morales, políticas públicas vigentes o negociación entre intereses sociales en competencia; sino debido a la naturaleza misma de lo conceptual. Haack (2009) sostiene que incluso el concepto de "la ley" en sí no es sólo un cúmulo de concepto, sino también de textura abierta que cambia sutilmente con el paso del tiempo. En consonancia con esto, Carlos Nino (1984) sostiene que un juez a lo largo de su práctica jurídica puede contar con más de un concepto de Derecho.

Hay ejemplos de términos jurídicos cuya conceptualización y aplicación fue cambiando, como "matrimonio", "persona", "muerte", "comienzo de la vida", "abuso sexual", "propiedad", "buenas costumbres", "capacidad", "inimputabilidad", "bien común", "acciones privadas de los hombres", etc.

Un ejemplo es la reforma del Código Civil con la expresión "cónyuge" comprendiendo los matrimonios entre parejas de igual o distinto sexo. Asimismo, la reforma introdujo la figura de las "uniones convivenciales" (concubinato). La incorporación de esta nueva figura al Código Civil fue el reconocimiento de nuevas formas de organizaciones familiares a través del concubinato o uniones libres sin adherir al régimen del matrimonio. La ley no podía desconocer estos hechos sociales que iban en aumento. Estos cambios sociales ya venían siendo reconocidos en la jurisprudencia. La interpretación de algunos términos jurídicos a nuevos fenómenos sociales realizada por los jueces, permitió otorgar un nuevos significados a los textos jurídicos y ampliar el reconocimiento de

derechos. Asociar el significado del Derecho a los usos del lenguaje ordinario implica aceptar por un lado, que el Derecho formaría parte del lenguaje ordinario y la diferencia entre el Derecho y el resto del lenguaje ordinario sería de especificación pero básicamente nos encontraríamos frente al mismo fenómeno.

Consideramos que el carácter falible con el cual el pragmatismo identifica al conocimiento en general, da cuenta del carácter provisional que tienen los sistemas jurídicos por su carácter contingente. Difícilmente se habría avanzado en el reconocimiento de derechos desde un enfoque dogmático donde los conceptos jurídicos sean interpretados desde un enfoque esencialista de tipo aristotélico. En cambio, recurrir a los usos del lenguaje (semántica ordinaria), si bien no garantiza una efectividad absoluta en la interpretación del término jurídico ofrece un grado mayor grado de certeza al proponer cierta objetividad aun cuando resulte insuficiente para ciertos casos de fallos jurídicos.

V Conclusiones

Al comienzo de este artículo sostuvimos que algunas de las críticas de Dworkin hacia el pragmatismo jurídico, en particular, la ausencia de una teoría moral de base para las decisiones judiciales, se debían al desconocimiento de una tradición del pragmatismo clásico (, Holmes , Dewey) y de algunos desarrollos contemporáneos (Lekan, Haack). Para fundamentar nuestra hipótesis hicimos una breve referencia algunos desarrollos teóricos de la obra de Holmes y Haack en teoría jurídica, que dieron cuenta del carácter teórico que presenta el pragmatismo a diferencia del enfoque anti teórico que Dworkin le atribuye; y de Dewey y Lekan en materia de valores morales, que contradicen la postura de Dworkin sobre la ausencia de un desarrollo de tesis sobre la moral en el pragmatismo. Al respecto podemos decir expuesto por Haack en base a las ideas de Holmes se presenta como una comprensión teórica de la ley y da cuenta del carácter variable y flexible de algunos fenómenos jurídicos. Desde esta perspectiva algunas decisiones judiciales no sólo deberían basarse en sistemas jurídicos y precedentes. Un enfoque pragmatista contribuiría a dar respuestas en la interpretación de algunos conceptos jurídicos sobre hechos sociales complejos y podría proporcionar a la práctica jurídica de los jueces respuestas más efectivas. Luego desarrollamos un enfoque pragmatista de la práctica jurídica para las decisiones judiciales, en particular el uso del lenguaje ordinario por parte de los jueces para la interpretación de los textos jurídicos.

Ahora bien, ¿cuál sería la ventaja de un enfoque pragmatista del Derecho?

El enfoque deweyneano de la ética da cuenta del carácter falible de las decisiones morales permitiendo una reflexión y discusión permanente sobre las reglas que pueden guiar nuestras acciones y medir las consecuencias evitando caer en un relativismo ético ni pretender caer en un absolutismo moral. En este sentido, si la moral puede contribuir en una decisión judicial, su carácter contingente y falible es más adecuado para atender a las complejidades del caso. La ética de Dewey da cuenta de la experiencia en la cual están insertas las prácticas sociales, en particular, la práctica jurídica.

Un enfoque pragmatista da cuenta de que los sistemas jurídicos son fenómenos culturales y tienen una base contingente. Además, los sistemas jurídicos se expresan en última instancia en textos y debemos tomar una decisión respecto de qué dota de sentido a esos textos jurídicos. En este sentido, el

carácter normativo objetivo de las reglas del lenguaje nos permite sostener que es una alternativa a que el significado del Derecho lo brinde el lenguaje ordinario; la interpretación es parte constitutiva de la práctica jurídica y la interpretación jurídica consiste en la apelación por parte del juez a criterios o reglas de uso ordinario. Uso correcto de las reglas del lenguaje por parte del juez evitaría caer en un subjetivismo o particularismo. Al contrario, si el juez se aparte de las reglas del lenguaje, estaremos en presencia de una decisión arbitraria.

VI Bibliográficas

Coleman, Jules L., 2001, *The Practice of Principle*, New York University, Oxford University Press.

Dewey, John, 1924, "Logical Method and Law", 10 Cornell L. Rev. 17.

Dewey, John, 2008, *Teoría de la valoración. Un debate sobre la dicotomía de hechos y valores, .*Madrid, Biblioteca Nueva.

Dworkin, R., 1986, *Law´s Empire*, Cambridge, University Press.

Dworkin, R, 2006, *Justice in Robes*, Cambridge, Harvard University Press.

Gorra, Daniel, 2016, *Los métodos del pragmatismo jurídico*, Lariguet, Guillermo, (comp). Metodología de la investigación jurídica. Propuestas contemporáneas, Córdoba, Brujas, pp. 81-90.

Grey, T.C., 2014, *Formalims and Pragmatism in American Law*, Boston, Brill.

Grey, Thomas C., 1990, *Hear the Other Side: Wallace Stevens and Pragmatist Legal Theory*, 63 *Southern California Law Review*, 1990, 1569-95.

Haack, S., 2009, *The growth of meaning and the limits of formalism: in science, in Law*, Análisis Filosófico XXIX Nº 1 - ISSN 0326-1301, 5-29.

Haack S., 2011, *Pragmatism, Law, and Morality: The Lessons of Buck v. Bell*, European Journal of Pragmatism and American Philosophy, III, 2.

Haack S. ,2006, *On Legal Pramatism: Where does "The Path of the Law" Lead Us ?*, The American Journal of Jurisprudence, V. 50, Notredame Law School, Natural Law Institute, 51-105.

Haack S., 2008, *The Pluralistic Universe of Law: Towards a Neo-Classical Legal Pragmatism*, Ratio Juris. Vol. 21 No. 4 December 2008 (453–80).

Holmes, Oliver Wendell, 1896, *The Path of the Law*, 10 Harvard Law Review, 457-78, I, en Sheldon M. Novick, ed., 1995, The Collected Works of Justice Holmes, Chicago, Chicago University Press, vol.3, 391-406.

Kripke, Saul, A., 1963, *Semantical analysis of modal logic i normal modal propositional calculi* Zeitschr. 1. math. Logik und Otundlagen d. Math. Bd. 9, S. 67-96.

Lariguet, G., 2011, *Todo lo que Ud. quería saber sobre coherencia y no se atrevió a preguntarle a Amalia Amaya*, Discusiones: La coherencia en el derecho, núm. 10, pp.87-137.

Lekan, T., 2003, *Making Morality Pragmatist Reconstruction in Ethical Theory,* Vanderbilt University Press.

Lovejoy, Arthur, 1908, *The Thirteen Pragmatisms*, Journal of Philosophy 5, pp. 1-12 y 29-39.

Luban, David Luban, 1996, *What's Pragmatic About Legal Pragmatism?* 18 *Cardozo Law Review* , 43-73.

Nino, Carlos S., 1984, *Introducción al análisis del Derecho*, Buenos Aires, Astrea.

Papini, Giovanni, 2011, *Pragmatismo,* Trad. Fernando Venturi, Buenos Aires, Cactus.

Peirce, C. S. ,1931-1958, *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vols. 1-8, Hartshorne, C., Weiss, P. and Burks, A. W. (eds.). Cambridge, MA, Harvard University Press.

Posner, R., 2006, *The role of the judge in the twenty-first century*, Boston University Law Review 86.

Posner, R., 1996, *Pragmatic adjudication*, Cardozo Law Review, núm. 18, pp. (1-20) 18.

Posner, R., 1996, *Overcoming Law*, Harvard University Express.

Posner, R, 1975, *Hard Case,* Harvard Law Review, Vol. 88, No. 6, pp. 1057-1109.

Radin, Margaret Janet, The Pragmatist and the Feminist, 63 S. CAL. L. REV.1699 (1990); reprinted in Pragmatism in law and society (M. Brint & W. Weaver eds. 1991.

Rorty, Richard, 2007, *Dewey and Posner on Pragmatism and Moral Progress*, The University of Chicago Law Review.

Tamanaha, Brian Z., 1997, *Realistic Socio-Legal Theory: Pragmatism and a Social Theory of Law*, Oxford, Clarendon Press.

Tuzet, Giovanni, 2013, *Una concepción pragmatista de los derechos*, ISONOMÍA No. 39, octubre, pp. 11-36

Wiitgenstein, Ludwig, 2017, *Investigaciones Filosóficas,* Barcelona, Trotta.

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 21. Nº 40. Noviembre de 2017

Ser docente en escuelas públicas en contextos de crisis educativa y de exclusión social - Efectos subjetivos en las prácticas

Beatriz Pedranzani[98]

Yanina Tulian[99]

Recibido: 11/10/2017
Aceptado: 2/11/2017

Resumen

El trabajo da cuenta de un proceso de investigación llevado a cabo en una institución educativa de la provincia de San Luis, inserta en una zona urbana-marginada. En el presente trabajo se aborda la problemática del "ser docente" en contextos de crisis educativa y de exclusión social, tomando en consideración los procesos de escolarización y los efectos subjetivos, vinculadas a los contextos donde estos procesos se desarrollan.

Las decisiones tomadas en lo metodológico desde el proyecto de investigación PROICO 4-1514 CYT UNSL Escuela, Currículum y Subjetividad: Los imaginarios, las prácticas, los vínculos en la producción de subjetividad, nos llevó a la construcción de un dispositivo de indagación que incluyó el trabajo en tres niveles contextuales: El socio urbano, para referirnos al barrio donde la escuela se inserta; el institucional con su legado histórico, sus prácticas, su vinculación con la familia y la comunidad; y el áulico desde sus propuestas pedagógicas. En este trabajo sólo se hará referencia a los dos primeros, dado que el contexto del aula y sus propuestas pedagógicas están en proceso de indagación.

El trabajo se desarrolla en cuatro apartados, uno a modo de presentación, otro plantea la situación de crisis de la institución escuela, luego se analizan tramas en los procesos de escolarización y los efectos subjetivos en el "Ser Docente", para finalizar con algunas reflexiones.

Palabras Claves: Ser docente, escuela, efectos subjetivos, practicas.

[98] Profesora Asociada, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Email: bepedran@unsl.edu.ar

[99] Alumna de la Especialización en Educación Superior, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Email: ymtulian@gmail.com

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 21. Nº 40. Noviembre de 2017

Being a teacher in public schools in contexts of educational crisis and social exclusion.

Subjective effects on practices

Abstract

This paper gives account of an investigation process carried out in an educational institution inserted in an urban-marginalized zone in San Luis Province. In the present paper the issue of "being a teacher" is addressed in contexts of educational crisis and social exclusion, taking into account

the processes of schooling and the subjective effects, linked to the contexts where these processes are developed.

The decisions made in the methodology aspects from the research project PROICO 4-1514 CYT UNSL School, Curriculum and Subjectivity: The imaginaries, the practices, the links in production of subjectivity, led us to the construction of a device of inquiry that included work in three contextual levels: The socio-urban, to refer about the neighborhood where the school is inserted; the institutional with its historical legacy, its practices, its link with the family and the community; and the classroom

context from its pedagogical proposals. In this paper we will only refer to the first two, given that the classroom context and the pedagogical proposals are in an investigation stage.

The work is developed in four sections, one sets out a presentation, another raises the crisis situation of the school as an institution, then nexus are analized in the processes of schooling and the subjective effects in "being a teacher", and to conclude, some closing reflections.

Keywords: Being a teacher, school, subjective effects, practices.

I-Presentación del trabajo

Este trabajo da cuenta de un proceso de investigación llevado a cabo en una institución educativa de la provincia de San Luis, inserta en una zona urbana-marginada. En el presente trabajo se aborda la problemática del "ser docente" en contextos de crisis educativa y de exclusión social, tomando en consideración los procesos de escolarización en sus configuraciones cotidianas, vinculadas a los contextos donde estos procesos se desarrollan. Es en la vida cotidiana de la escuela donde se encuentran docentes, estudiantes y familias, con sus experiencias de vida y sus particularidades culturales, compartiendo un tiempo y un espacio que lo significan de diversas maneras. Los cambios ocurridos en la sociedad revelan nuevas problemáticas, que afectan a los sujetos y a muchos los colocan en situación de exclusión y vulnerabilidad social.

Las decisiones tomadas en lo metodológico desde el Proyecto de Investigación "Escuela, Currículum y Subjetividad: Los imaginarios, las prácticas, los vínculos en la producción de subjetividad", PROICO 4-1514 CyT, Universidad Nacional de San Luis, nos llevó a la construcción de un dispositivo de indagación que incluyó el trabajo en tres niveles contextuales: El socio urbano, para referirnos al barrio donde la escuela se inserta; el institucional con su legado histórico, sus prácticas, su vinculación con la familia y la comunidad; y el áulico desde sus propuestas pedagógicas. En este trabajo sólo se hará referencia a los dos primeros, dado que el contexto del aula y sus propuestas pedagógicas están en proceso de indagación.

El trabajo se desarrolla en cuatro apartados, uno a modo de presentación, otro plantea la situación de crisis de la escuela, luego se analizan tramas en los procesos de escolarización y los efectos subjetivos en el "Ser Docente", para finalizar con algunas reflexiones

II-La escuela primaria en crisis

Frente a los cambios estructurales que se han producido en las últimas décadas a nivel mundial (globalización, celeridad en los cambios, pluralidad cultural, libre mercado, producción de nuevas subjetividades, entre otros) que han permeado las fronteras de los países, poco a poco se han ido instalando nuevas problemáticas que han puesto en cuestión, la relación entre estado-sociedad-educación.

En este contexto en muchos países se hace evidente la crisis del estado, la que se manifiesta en la pérdida de legitimidad, y por tanto como instancia de representación, credibilidad, y con capacidad para intervenir en lo social.

> Hoy podemos decir, que nos enfrentamos
>
> a la angustia impuesta de un mundo en el cual los referentes tradicionales han perdido su eficacia. ….se puede entrever las verdaderas causas en la pérdida de referente tales como el Estado, las instituciones o las caras visibles de la credibilidad: políticos, jueces, mediadores religiosos o profesionales. Todos adolecen de una inconsistencia pertinaz para el hombre medio, incrédulo incluso de su propia perspectiva como ciudadano" (Calíbrese, 2005 p.12).

Esto también se manifiesta en la pérdida de autoridad de la familia, la escuela y el docente.

Coincidimos con Carballeda (2004) en que vivimos en una sociedad que se torna cada vez más desigual, como consecuencia de "una "cadena de acontecimientos" que poseen como común denominador el aumento consecuente de la inequidad en relación con el acceso de bienes elementales, de los que depende la supervivencia cotidiana dentro de un marco de gran heterogeneidad social."(p: 73)

A su vez, se observa una importante fragmentación y ruptura de lazos sociales, es decir que se vivencian procesos de fragmentación sociocultural, y fractura en las relaciones sociales. Elichiri (2013) expresa que estos procesos "por las mismas condiciones de época tienden a rupturas de lazos colectivos, dificultando la generación de relaciones solidarias en distintas escalas contextuales" (p: 40). Esta ruptura atraviesa en principio a la sociedad en general, y también a los que forman parte del sistema educativo, colocando la educación en situación de crisis.

En el mismo sentido, Aguirre de la Hoz (2002), respecto a la ruptura del contrato social, toma el planteo De Sousa Santos (1999) para decir que es inviable pensar la orientación al bien común en una sociedad que "se parcela hasta extremos que es difícil encontrar el bien común, en medio de un mosaico de vectores económicos, sociales, políticos y culturales heterogéneos, de intereses diversos y contrapuestos que supone una carga simbólica, un exceso de sentidos….."(p. 207). Esta es la situación de la Argentina que transitamos por estos años, donde los profundos cambios políticos, económicos, sociales y culturales, acaecidos en los últimos veinte años, han llevado, entre otras cosas, a poner en cuestión las instituciones, entre ellas las educativas.

Es posible aquí, tomando el planteo de De Souza Santos (1999) hacer un análisis de la crisis que atraviesa la educación Argentina, considerando: la *crisis de la hegemonía*, *la crisis de legitimidad y la crisis institucional*.

- La ***crisis de la hegemonía****,* pone en tela de juicio las funciones tradicionales de la institución. Esto ha podido observarse en las escuelas primarias públicas, educación que se inicia masivamente a comienzo del siglo XIX, conjuntamente a la conformación del Estado Nacional, con el propósito de avanzar en la construcción de la identidad nacional y la cohesión social, mediante la enseñanza universal de los principios democráticos, transmitiendo los valores, las normas de convivencia y las pautas culturales que las sociedades capitalistas de los siglos XIX y XX requerían para perpetuarse y reproducirse. La educación en la modernidad apoyada en una estructura vertical de poder, constituida en baluarte del conocimiento y principal agencia de cultura, dio preeminencia a la cultura escolar por sobre las culturas familiares, regionales, sociales que pre existían a la escuela. En la actualidad y como consecuencia de importantes cambios

socioculturales y políticas educativas adversas a lo largo de varios años, las escuelas públicas Argentinas fueron perdiendo su hegemonía como referentes en el contexto Latinoamericano, como baluartes del conocimiento y el reconocimiento social del que gozaban.

La ***crisis de legitimidad*** se visualiza por la falta de claridad respecto a los fines que se pretenden alcanzar. En la modernidad la educación primaria se legitimaba mediante el discurso racionalista de que la educación iba a redimir y salvar a la población de la ignorancia, permitiendo construir sociedades modernas. Al decir de Marengo (1991) bajo la premisa de Educación Igual para todos, se difundieron ideas referidas a la igualdad social en cuanto a "las oportunidades, distribución y acceso a los saberes y conocimientos socialmente válidos en ese momento histórico. Pero al mismo tiempo el sistema que se desarrolló fue altamente discriminatorio y pretendió homogeneizar a las expresiones de la cultura popular" (p. 79). Así el modelo pedagógico tradicional suprimió al sujeto social, constituyendo un nuevo sujeto, el sujeto pedagógico, producido a través de una clara definición de la finalidad educativa. (Pedranzani, Martín, 2012). De este modo se configuró una cultura escolar fuerte e impermeable a través del tiempo que imposibilito nuevos cambios. Según Ezioni, (1965) "El fin de una organización es el estado de cosas deseado que la organización pretende realizar" (p: 21), es decir que la razón de ser de la organización moderna estaría establecida a través de los fines que guían su actividad. La fuente de legitimidad estaría dada por la claridad de los fines que se persiguen y los patrones que permiten evaluar la efectividad de la organización para alcanzar sus propósitos.

Actualmente la crisis de legitimidad en la escuela está dada por la falta de claridad respecto a los fines que se aspiran alcanzar. Hay una distorsión respecto a la función para la cual la escuela fue creada, se visualiza una sustitución respecto a la finalidad legítima. Hoy parece no haber claridad respecto al proyecto pedagógico, se desvanece la centralidad puesta en el conocimiento que se enseña, para dar lugar a una serie de actividades asistenciales que se realizan dada la multiplicidad de problemáticas sociales que atraviesan las escuelas. Graciano, (2014) siguiendo a Puiggros, A. 1995, plantea que la sustitución del conocimiento por la información transforma a la escuela en un "espacio mediático" formadora de usuarios pasivos, incapacitados para elegir o cuestionar lo que consumen. Considera que la informática, y otros artefactos no sólo no solucionan los viejos problemas educativos sino que los profundizan y provocan el vaciamiento de significación social de los contenidos educativos. La autora al mismo tiempo refiere al debilitamiento de códigos y normas que se suman a la crisis de legitimidad y de representación, en el sistema educativo.

La crisis de legitimidad y en orden a lo que "enseña" la escuela se visualiza también en los resultados obtenidos en los últimos años en las pruebas internacionales y nacionales (Pruebas Pisas y Pruebas Aprender), resultados que desde ciertos sectores ponen en cuestión su legitimidad respecto a la certificación que se otorga. Consideramos que si bien estas pruebas son objetables en diversos sentidos, especialmente por desconocer la complejidad y la diversidad de contextos educativos, resultando descontextualizadas y porque los datos estadísticos, no reflejan la realidad educativa, entre otros cuestionamientos, constituyen un elemento más que habilita el análisis al tratar de describir la crisis educativa en la Argentina. Los resultados de las prueban expresan la dificultad para alcanzar los "esperados" propósitos educativos a nivel nacional, a partir de los cuales se señalan como principales responsables a los docentes, instalando en ellos sentimientos encontrados. En orden a lo planteado y en diálogo con directivos y docentes de escuelas públicas, hemos podido confirmar

la insatisfacción y preocupación por el bajo nivel de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, sintiéndose vulnerados en su hacer.

La ***crisis institucional*** en las escuelas se visualiza por presiones externas, entre ellas la globalización que ha afectado de manera inevitable los más diversos contextos.

> La globalización introduce nuevos parámetros de exclusión y segmentación entre productores y consumidores de conocimiento, pero a su vez divide a estos últimos entre usuarios que puedan acceder o no al manejo experto de la información, entre escuelas que puedan equiparse o no para permitirlo. La discusión en torno a la incorporación de la tecnología a la escuela como parte de los cambios en la cultura y a su vez como soporte didáctico, es lícita y necesaria, pero sólo abordada desde una perspectiva crítica puede aportar al mejoramiento de las prácticas educativas. (Graciano 2014 p.5).

A mismo tiempo a nivel nacional se visualiza un deterioro progresivo de las políticas educativas, y la ausencia de un claro proyecto pedagógico que oriente las acciones a seguir. El traspaso de las escuelas públicas a las provincias en la década del 90, se señala como una de las principales causas de su deterioro, junto con políticas que promovieron la privatización de la educación. Junto a ello llegó el otorgamiento de una supuesta "autonomía institucional", que responsabilizaba en muchos aspectos a las escuelas, accionar que entra en contradicción con un formato autoritario de control, al menos impuesto en la provincia de San Luis en las instituciones educativas. Frente a esta dualidad se va actuando reactivamente en medio de presiones, incorporando acríticamente distintos discursos y lógicas sociales mostrando su dependencia/independencia y dando respuestas inmediatas sin perspectivas a mediano o largo plazo.

Por otra parte, si bien en los últimos años pudo visualizarse un aumento del presupuesto en educación y la presencia del estado sosteniendo distintos programas para el mejoramiento de la educación con el propósito de garantizar la igualdad educativa, esto no ha sido suficiente para revertir la situación de crisis. El reclamo de los docentes por un mejor salario y por el reconocimiento de la tarea que cumplen a diario, continúa siendo una deuda difícil de saldar. Podríamos decir entonces, siguiendo a Pérez Gómez (2004) que frente a la complejidad que presenta hoy la vida cotidiana en las escuelas, la cultura docente (tradicionalmente constituida por un conjunto de normas, creencias, valores, hábitos que determinaba lo que un grupo social considera válido en su campo profesional, junto con modos de pensar y de actuar), se encuentra en una encrucijada, viviendo una tensión inevitable, frente a las nuevas exigencias de un contexto social cambiante e incierto. Contexto caracterizado por una parte por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia a los movimientos del libre mercado y por otro lado, anclada en rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático.

Todos estos planteos dan cuenta de una institución precarizada que conspiran con la posibilidad de pensar en una institución educativa con capacidad para re pensarse y dar lugar a lo nuevo por venir frente a nuevas necesidades. Esta situación de crisis institucional se agrava en instituciones cuya población es situada en la marginalidad, y a partir de allí se visualizan construcciones desde lo simbólico sobre los sujetos más desposeídos. Al respecto Carballeda (2004) refiere a

"circunstancias que trae nuevas formas de estigmatización y construcción de "etiquetas sociales" a grupos y a comunidades" (p. 74).

Lo planteado nos presenta algunos indicios que nos permiten reafirmar que la escuela sigue según Pedranzani, Martín (2012) "enfrentando de manera azarosa los nuevos desafíos propios de las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas, dicha situación ubica a la escuela y al currículum frente a nuevas subjetividades y responsabilidades". (p. 5), Así, las instituciones, cuando van perdiendo el sentido de su tarea desde un proyecto compartido y la posibilidad de avanzar en significaciones colectivas, realizan un esfuerzo adaptativo, intentando elaborar respuestas que les permitan sostener su institucionalidad, el reconocimiento y la confianza en un contexto de escasa consideración social a la labor que realizan, y de pérdida de la legitimidad tradicional de su tarea, "enseñar".

III- Tramas y efectos subjetivos en el "Ser Docente"

Ser docente en el contexto de crisis de la educación, y más precisamente en escuelas que se encuentran en zonas socialmente vulnerables, pone al desnudo los compromisos, desafíos que asumen con ellos mismos y con los otros. Desde el trabajo de investigación y frente a la difícil situación en la que se llevan a cabo prácticas educativas, optamos por conocer en profundidad los procesos de escolarización, el devenir de la vida cotidiana en la escuela, y las prácticas que se llevan a cabo, vinculadas a los contextos donde estos procesos se desarrollan. Así seleccionamos una escuela pública urbano marginal, por entender que se trata de una institución donde la cotidianeidad de la actividad pedagógica se ve atravesada por una diversidad de problemáticas socioeconómicas y culturales, que sin lugar a dudas la afectan. Partimos del supuesto de que "ser docentes" en estas instituciones los enfrentaba a una multiplicidad de complejas realidades. Desde allí consideramos la necesidad de proponer dispositivos de intervención, especialmente diseñados para generar espacios donde pudieran expresar lo que "pasa", con "lo que les pasa" en esa situación educativa. Situación que en ocasiones se ha naturalizado, pero en otras, puede aparecer como novedad ante lo vivido, que pone a pensar, que requiere una nueva significación, y permite abrir la pregunta por el sentido de las cosas. Se trata de poder desnaturalizar ciertas prácticas, para abrirse a preguntas sobre lo vivido, y lo no pensado, o lo no previsto. La idea es mirar lo vivido no solo para confirmar lo que ya se sabe, sino para interpelar e ir en busca de su novedad, la idea es problematizar y deconstruir para develar.

Analizar las prácticas docentes en estos contextos, nos llevó a salirnos de esquemas prefijados que tipifican su tarea, para incursionar en herramientas teóricas que han vuelto a preguntarse y a pensar sobre el "Ser Docente", y que recuperan aspectos subjetivos de su ser y hacer. *Desde la perspectiva de las configuraciones vinculares se redefinen los* modos de comprensión del fenómeno humano, al situarlo en el entramado de las tres dimensiones de la red: sujeto–vínculo–cultura. Es en la trama de esa red, donde en nuestra época se manifiestan otras determinaciones subjetivas. Reconocemos que es en la práctica pedagógica donde el vínculo con el "otro", con la alteridad, es constitutivo de su hacer. Desde allí **e**ntendimos que Ser docente en un determinado contexto socio cultural, los afecta, los interpela en el compromiso consigo mismo, en el "ser lo que uno es" y al mismo tiempo los interpela en el compromiso con los otros. Es en el "entre" donde los sujetos transforman y producen la realidad intersubjetiva que constituye sus propias subjetividades.

El compromiso consigo mismo según Larrosa (2009) tiene que ver con lo que nos pasa, con lo que nos implica subjetivamente. Ser docente es vivir la docencia como experiencia, y es casualmente el vivirla como tal, lo que abre la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo mismo, como fuente en sí de saber y de ser, es lo que abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber.

Ser docente desde esta perspectiva, implica poner en valor los propios saberes, es decir, saberes que van más allá de un conocimiento técnico y disciplinar, aquí se pone en juego un saber ligado a la vida y a la propia experiencia. A partir de este planteo se torna necesario reconocer que los docentes se enfrentan constantemente a relaciones complejas por lo que es importante que puedan re-valorar sus saberes docentes. Según Contreras (2013) los saberes docentes se sostienen en el quehacer educativo, nacen de lo vivido y de lo pensado como propio y es imprescindible que se abra la posibilidad de realizar un recorrido sobre los sentidos, disposiciones y vivencias que direccionan el hacer personal. Al decir del autor, los saberes se sostienen en primera persona, ya que facilitan pensar en lo que nos pasa, dilucidar sentidos o sinsentidos de lo que hacemos, y los condicionantes en lo que, eso que hacemos, se encuentra atrapado; un saber que nos ayuda a preguntarnos por la presencia del otro, de los otros, la alteridad y lo que traen consigo como experiencia y saber, como experiencia y deseo de ser. Este posicionamiento teórico orientó parte del análisis.

La permanencia del equipo de investigación en la institución y el diseño de un dispositivo especial de intervención permitió conocer parte de la vida cotidiana de la escuela con el propósito de alcanzar mejores comprensiones. Así fue posible revelar a partir de indicios, recurrencias en el decir y en el hacer, algunas tramas que van dando cuenta de los efectos subjetivos en los docentes. El conocimiento de la vida cotidiana al decir de Reguillo (1997) puede anclarnos en miradas puestas en obligaciones y rutinas que nos llevan a una reproducción estereotipada de pautas culturales dadas de antemano, o por el contrario, abrirnos la posibilidad de re–apropiarnos de la experiencia, y avanzar en el análisis para descubrir alternativas y novedades. Así pudimos identificar una *Trama construida desde la vida escolar-familiar-social que definen las prácticas desde la contención,* y una *trama construida desde relaciones entre directivos-docentes-estudiantes que dan cuenta de la alienación y el padecimien*to subjetivo.

1- Trama construida desde la vida escolar-familiar-social que definen las practicas desde la contención

Se pudo identificar una trama de relaciones donde los sujetos quedan condicionados y atrapados por varios instituidos, entre ellos: el legado histórico de la institución; el peso del estigma social que portan los sujetos, la institución y el barrio; y la necesidad de mediación en las prácticas de enseñanza.

El legado histórico: La reconstrucción de la historia institucional por parte de sus docentes puso de manifiesto que la impronta asistencial y el compromiso con lo social estuvieron presentes desde el momento fundacional de la escuela. Desde el discurso se reconoce la histórica función social de la escuela, al decir de sus protagonistas:

- *"La idea de quienes estuvieron como primeros habitantes de esta escuela, fue hacer crecer todo lo que tiene que ver en lo educativo a la gente de acá, del alrededor, que era gente de campo, sin educación…",*

- *"Lo importante es poder crear esa cultura de mejorar los hábitos ya sea de higiene, de alimentación y por supuesto del lugar donde ellos vivían, que tenía que ser un lugar más digno para vivir….."*

Desde la función social asumida, la escuela trasciende sus prácticas educativas para llegar a generar efectos en las formas y en la calidad de vida de la comunidad local. Puede decirse que el sentido asistencialista con el que nace la institución sigue inalterado. Frente a la ruptura de los lazos fuertemente construidos en la modernidad entre la escuela y la familia, aparece la necesidad de re construir nuevos vínculos, a partir de nuevas situaciones y preocupaciones. Fue evidente en el trabajo realizado, ver cómo esta relación ya no se construye en torno al proyecto pedagógico que transitan los niños y niñas que están escolarizados, sino más bien ancla en torno a disímiles problemas familiares, tales como la violencia, la droga, el alcoholismo, el abuso, las violaciones, la falta de trabajo, la precarización laboral y la salud, entre otros. Un ejemplo de ello es lo que aconteció cuando una niña llega a la escuela pedir ayuda:

- "Se había drogado en la calle, llegó mal, mal, mal… llegó pidiéndome ayuda. Me dice: quiero que me ayude, quiero que me ayude. Me agarraba la mano, yo no entendía primero qué le pasaba,…le digo: ¿qué pasó?, ¿qué hiciste hija? Ella decía: Me pasé, me pasé. Estaba tan mareada, me agarraba la mano, tenía la mano fría. Me agarraba las manos y me decía: no me deje ir, no me deje ir y no me deje ir. Entonces, yo entendí lo que le pasaba".

Esta es una de las tantas situaciones vinculadas a la salud, a la vida misma, a las complejas problemáticas familiares que llegan a la escuela. Así se va configurando una trama de relaciones entre docentes, padres y madres, niños/as, otras instituciones barriales, en torno a situaciones de la vida cotidiana en el barrio. La escuela pasa a ser un lugar de acogimiento, donde es posible llevar planteos de diversa índole y los docentes la caja de resonancia de tan diversas problemáticas, que en ocasiones los coloca en situaciones complejas, que interpelan su saber. Se va desplazando lo pedagógico para ir asumiendo un papel cada vez más vinculado a la asistencia social.

El estigma social que portan los sujetos, la institución y el barrio; es otro aspecto que va dando cuenta de una trama de relacionales en la vida escolar/familiar-social, dado que constituye una preocupación importante en la institución. El estigma afecta a todos los que se relacionan con el barrio, pero especialmente a los que viven allí, condicionando las posibilidades de inserción social tanto en ámbito educativo, como en lo laboral. El imaginario construido por los propios sujetos escolarizados, los docentes, los padres, y los habitantes del barrio, va conformando una trama de relaciones a partir de un sentimiento compartido, y es casualmente desde esa urdimbre desde donde se despliega el trabajo docente. Este es un tema presente en la institución. Se visualiza cuando expresan:

- *"La idea es trabajar con los chicos el tema de la marginalidad. Porque nosotros como barrio y como integrantes del barrio, somos marginados socialmente.*

- *"Entonces esta es una de las cosas que hemos tenido que trabajar mucho y decir: Bueno, yo puedo, porque yo soy un niño como de cualquier otro sector. Ha costado muchísimo, pero bueno hemos tenido avances (…) porque también los padres tienen esa idea,…donde también todo se resuelve con violencia, no está la palabra de por medio.*

- "S*e trata de encaminar a los niños desde una formación integral, que se valoren primero ellos, que son personas importantes, que no va a condicionarlos el lugar donde están insertos, que no los encajonan o rotulen. Que tienen los mismos valores, deberes y derechos que los demás.*

- "*Nosotros como barrio y como integrantes del barrio, somos marginados socialmente. Desde siempre ¿no? Por una cuestión de que acá siempre había delincuentes, ladrones,…… Entonces hemos quedado con ese rótulo de decir. Cualquier cosa que pase la sospecha cae en el barrio Entonces poder sacarles a los chicos ese miedo. Porque ellos (…) tienen muy internalizado que al ser de este barrio es como que nadie los quiere".*

- *"Y que todavía nos cuesta porque cuando ellos tengan… cuando terminen acá el ciclo básico y quieran buscar bancos en las otras escuelas, cuando dicen de dónde vienen es como que no hay lugar".*

Si bien muchas de las acciones que se despliegan en la institución, se orientan a minimizar esta estigmatización, al mismo tiempo se presenta una doble tensión. La estigmatización que se produce desde afuera y la que se genera desde el interior de la propia institución, no pudiendo visualizarse. Esto se manifiesta al considerarlos "chicos problemas" que necesitan ser asistidos en los distintos problemas que presentan, para tratar de "salvarlos" o "encauzarlos" hacia otros horizontes. La trama de relaciones que se teje entre los sujetos a partir de los imaginarios construidos, va dando lugar a distintas prácticas docentes, en su mayoría caracterizadas por la contención.

Las prácticas de enseñanza atrapadas, estas prácticas se caracterizan por estar capturadas y atravesadas por la situación socio histórica, cultural y económica del barrio que de alguna manera las condicionan y definen. Pudo observarse que las estrategias de enseñanza no solo conllevan cuestiones técnicas pedagógicas, sino que también se orientan a la atención social, a partir de la mediación personal, afectiva, y de contención. Estas se sustentan en la capacidad que da la propia experiencia docente de advertir distintas necesidades. Una docente sostiene:

- "*le damos a los chicos la parte pedagógica, y por otro lado uno va inculcando valores, normas de conducta que van por otro lado".*

- *"desde mi lugar los mejores valores, que sean personas de bien que sepan defenderse en la vida, darle las herramientas necesarias. El valor como persona, que son importantes, viendo sus capacidades para que tengan las energías para salir adelante"*.

- *"yo no puedo enseñarles a sumar por ejemplo. Si no están bien o no está contenido, o viene con hambre, no vamos a llegar a ningún puerto".*

Se visualiza con claridad la primacía de la mediación personal de los docentes, cuando ponen a andar su propuesta de enseñanza, expresan que es probable que la planificación no logre completarse en su totalidad, pues los chicos necesitan en primera instancia ser escuchados y algunas veces alimentados para comenzar a desarrollar el tema del día. En las entrevistas realizadas a docentes, se hace referencia a las muchas oportunidades en que realizan colectas de ropa y zapatillas para los chicos sin recursos; sacan turnos para que los niños lleguen a diferentes especialistas del centro de salud más cercano, cuando la familia no se hace cargo de ello; o atienden otras situaciones límites. Es decir, que además de ocuparse de la enseñanza también se ocupan de satisfacer algunas necesidades básicas para que los chicos puedan estar en mejores condiciones habitando las aulas. Es evidente que las problemáticas socioculturales y económicas del contexto desde donde provienen los niños/as escolarizados, han afectado y afectan las prácticas docentes y las decisiones institucionales.

Los aspectos observados nos permiten ir dando cuenta, por una parte, que cuando se desdibujan las fronteras y se traspasan los muros de la escuela para tener mayor injerencia en lo social desde la contención, también se va produciendo un desdibujamiento de las prácticas pedagógicas. También fue posible develar cómo se van configurando tramas de relaciones, que diferencia grupos en la institución a partir de posicionamientos socio políticos compartidos entre algunos sujetos. Esto se hace visible en las distintas maneras que despliegan su mediación pedagógica para resolver situaciones viejas o nuevas. En ocasiones algunos lo resuelven desde la presencia, la cercanía, el afecto; otros desde la solidaridad, o acudiendo a nuevas formas de trabajar en el aula tomando distancia de prácticas instituidas, y otros desde el cumplimiento de la norma. Pudo observarse un alto grado de voluntarismo desde el cual tratan de resolver en ocasiones de manera azarosa complejos problemas de fragmentación social que atraviesan las aulas. Se va tratando de dar respuesta desde el compromiso social que portan y desde el cual asumen su práctica, pero careciendo en muchos casos de herramientas para hacerlo. No pueden aquí desconocerse los efectos subjetivos que produce en los docentes el verse de cara a complejas situaciones a las que pone el cuerpo, su saber, su experiencias, pero con la vaga certeza de un hacer que lo interpela.

2- Trama construida desde relaciones entre directivos-docentes-estudiantes que dan cuenta de la alienación y el padecimiento subjetivo

El trabajo exploratorio realizado nos permitió alcanzar algunas compresiones sobre la institución en la que estábamos insertos e identificar otras tramas. En contextos vulnerables se torna necesario saber que los docentes se enfrentan constantemente a situaciones problemáticas emergentes que van configurando complejas relaciones (entre directivos-docentes-estudiantes), por lo que es importante que al interior de este entramado cada sujeto pueda re-valorar sus saberes.

Relaciones burocratizadas. En el desafío de sostener la educación pública en contextos adversos aparecen prácticas aferradas al sostenimiento del orden y a garantizar el buen cumplimiento de las distintas funciones. Siguiendo a Alicia De Alba (1998) desde los aspectos estructurales formales la institución en estudios presenta un conjunto de disposiciones, que refieren a lo organizativo, que regulan y norman el accionar de los sujetos implicados. Aquí se pone de

manifiesto cómo desde el acatamiento y/o cumplimiento se va tejiendo una trama de relaciones en las cuales se puede identificar practicas ajustadas a las normas, que de alguna manera producen naturalizaciones y alienaciones en el hacer y otras que las interpelan y o resisten. En el primer caso aparece la ilusión de un buen funcionamiento institucional con grados importantes de aceptación. Sin considerar que se termina produciendo subjetividades alienadas a pautas de funcionamientos ya legitimadas, que limitan la aparición de lo nuevo en el encuentro con los otros. Las prácticas de gestión refieren a la necesidad de ir ganando autoridad y de ir logrando aparentes consensos para garantizar el ansiado funcionamiento armónico. Según Nieves Blanco, (2002) la autoridad es una cualidad de las relaciones y por tanto sólo puede haber autoridad si existen relaciones donde puedan materializarse. La autoridad no es de nadie, nadie es "la autoridad", sino que se pueden sostener relaciones que pueden ser de autoridad; pero sólo mientras haya alguien que te la reconozca. La indagación realizada permitió dar cuenta que desde la gestión institucional, hay un evidente esfuerzo por mantener la autoridad ganada, ya que en algún momento se puede perder. Con la intención de ir construyendo relaciones, se llevan a cabo prácticas desde las cuales se conceden supuestos espacios de autonomía y de decisión, pero ante la menor dificultad para asumirla por parte de los docentes, el directivo toma rápidamente el timón. Puede interpretarse que hay aquí un aparente movimiento de autoridad, una relación de autoridad móvil, pudiendo visualizarse lo que Blanco (2002) plantea respecto a la posibilidad de que por momentos, se otorga y se quita, se reconoce pero también se desvanece, para retornar de nuevo, si se advierte que algo no funciona, instaurando nuevamente relaciones de poder burocráticas.

Relaciones desnaturalizadas. Pudieron identificarse prácticas que refieren a la posibilidad de generar nuevas relaciones vinculares desde espacios institucionales gestados tanto por directivos, como por docentes. Estos espacios refieren a prácticas docentes y pedagógicas que aprovechando ciertos intersticios, rendijas, fisuras, y hasta fallas profundas, han posibilitado la emergencia de espacios distintos de interacción, tramas que habilitan la posibilidad de configurar nuevas relaciones vinculares. Esto fue posible visualizarlo en distintas prácticas:

-Docentes que intentando preservar un espacio de encuentro con los estudiantes, llevan a cabo prácticas no convencionales, donde la cercanía y la interacción posibilitan el encuentro con el otro. Una docente expresa:

"Aquí se trabaja de forma más desestructurada con los chicos, se trata de ver los universos culturales de los chicos, y uno puede ser más abierto, aplicamos nuestra subjetividad con ellos, y el compromiso con la institución que trabaja".

"Eso me permite realizar otras tareas, más libertad, relacionarme de otra manera con los papas y con los chicos, más desestructuradas en función de lo que se realiza en el aula."

-Docentes que organizan su práctica pedagógica de manera singular, desde las actividades que proponen, el uso del tiempo y el espacio (la meditación en el aula, los recreos en tiempos no convencionales). Así se va tejiendo una trama entre docentes y estudiantes, que va posibilitando el encuentro de los niños consigo mismos, con los otros compañeros y en pos de construir particulares relaciones con el conocimiento.

"Se trabaja de forma más desestructurada con los chicos, se trata de ver los universos culturales de los chicos, y uno puede ser más abierto, aplicamos nuestra subjetividad con ellos, y el compromiso con la institución que trabajo. Eso me permite realizar otras tareas, más libertad, relacionarme de otra manera con los papas y con los chicos, más desestructuradas en función de lo que se realiza en el aula."

-Directivos que desde algunas decisiones se permiten salirse de formatos instituidos para posibilitar nuevas configuraciones relacionales entre pares. Este es el caso, cuando desde la gestión se decide crear un espacio con características particulares para que los estudiantes con sobre edad para el sistema avancen más rápidamente en sus estudios, pero compartiendo espacios y tiempos, con jóvenes de la misma edad aun cuando pertenezcan a otro nivel educativo.

El poder identificar estas prácticas, nos permite advertir que si bien el peso de lo instituido atraviesa la vida cotidiana de la escuela, siempre hay lugar para ir tensando prácticas que aprovechando los intersticios se permiten acoger lo nuevo, que en esa urdimbre es posible alojar lo inesperado.

IV- Reflexiones Finales

El trabajo narrado va dando cuenta de la difícil situación en que los docentes llevan a cabo su práctica, el ser y estar en situaciones educativas. Entonces "Ser docente" tiene mucho que ver con elaborar esa presencia, nuestros modos de ser y estar, de establecer relaciones, indagar en lo que tenemos como propio, no como resultado de lo acuñado sino de lo que está vivo y activo, como la particular manera de vivir las situaciones educativas, aquellas que nos permiten estar de verdad, para poder ver si es eso lo que requiere nuestra acción educativa. En este sentido y frente a situaciones tan disímiles y complejas que los docentes tienen que atender, nos preguntamos, ¿quién se ocupa de ellos?, ¿cuáles son los espacios institucionales para que puedan pensar y pensar-se, con lo que les pasa, en el marco de las relaciones que se van construyendo?, ¿qué subjetividades se van produciendo? Ha podido observarse la ausencia de espacios para que puedan pensar su práctica. Es decir pensar en lo que les pasa, lo que sienten, cómo se sienten y cómo hacen posible la acción pedagógica y que la caracteriza, ¿qué relación han podido establecer ellas mismas con el conocimiento?, ¿qué papel juegan en las instituciones?

Los docentes no están siendo sostenidos, sujetados, en pos de ir constituyendo ese "Ser docente" en contextos de incertidumbre, en donde ni la trama de relaciones sociales que construyen, ni las normas que los rigen, les permiten posicionarse de manera más certera en la práctica, de manera que puedan correrse de prácticas ancladas mayoritariamente en la contención, salir de la alienación y el padecimiento subjetivo en el que están sometidos. El contexto de trabajo está produciendo cambios tanto individuales como colectivos y así un sin número de situaciones van dando cuenta de la crisis de la escuela, de su andar azaroso y de la dificultad para sostenerlos y sujetarlos. Se encuentran solos, interpelados por un sin número de sucesos que no siempre tiene que ver con lo pedagógico. Abordar esta problemática implica sin lugar a dudas, el desarrollo de una serie de acciones y prácticas.

Frente a situaciones complejas, en ocasiones es necesario poder traspasar los muros de la escuela y habilitar que otros sujetos, no implicados puedan intervenir con herramientas que den lugar a la emergencia de sentimientos, de impotencias, malestares, crisis, conflictos. Trabajar lo subjetivo, es habilitar la posibilidad de pensar sobre "lo que pasa" y "les pasa", dilucidar sentidos o sinsentidos de lo que hacen y los condicionantes de una práctica en situación que los atrapa. La idea es abrir espacios de reflexión que les permita pensar sé cómo se están produciendo subjetivamente, avanzar y habilitar-se en posibles nuevas significaciones, acerca de Ser Docentes, en contextos socialmente vulnerables.

V-Bibliografía

-Aguirre de la Hoz, J. (2002), "*Sobre reinventar la democracia, reinventar el estado de Boaventura de Souza Santo*", Revista de Teoría y Filosofía del Derecho. Núm. 16, abril 2002, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005. http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcm3357

-Calíbrese A. (2005) En Carballeda, A. (2004) *La intervención en lo social Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós Tramas Sociales. Bs.As.

-Contreras, D.

-Elichiry, N. (2013) *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Bs. As. Ed. Manantial

-Elías, Norbert (1997) *La Civilización de los Padres*. Bogotá: Grupo Editorial Norma Universidad Nacional

-Etzioni, Amitai; (1965) *Organizaciones Modernas,* Editorial Uthea, 1965.

-Marengo, R (1991) *Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación. En Sociedad Civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo argentino.* Editorial Galerna.

-Graziano, N. (2014) *La crisis de la escuela: Una reflexión en torno al problema de su especificidad*. Publicado en Ediciones Herramientas http://wwwherramienta.com.ar

-Pérez Gómez, A. (2004) *"La cultura escolar en la sociedad neoliberal"* Madrid Morata

-Reguillo, Cruz, R. (1997) *La clandestina centralidad de la vida Cotidiana*. Revista Causa y Azares.

-Rockwell, E (2006) *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?* Conferencia inédita presentada en Bs. As, en el Simposio Interamericano de Etnografía en educación.

-Pedranzani, B. Martin, M. (2012) *Culturas Juveniles* KAIROS. Revista de Temas Sociales. ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org Universidad Nacional de San Luís Año 16. Nº 29. P5

-Santos de Sousa B. (1999) *Reinventa la democracia Reinventar el Estado*. Sequitur Buenos Aires, Ciudad de México, Madrid

-Santos de Sousa B. (1994) *La universidad en el siglo XXI*. Afrontamento, Sao Paulo, Cortez Editora.

-*Aprender se cumplió en el 90% del país* http://www.lanacion.com.ar/1948626-aprender-se-cumplio-en-el-90-del-pais 20/10/2016