

Kairos - Revista de temas sociales
ISSN 1514-9331
Año 19 N° 36

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

Arte de tapa: Bibi Anguio

Naciada en Argentina en 1963. Pintora y dibujante. Doctora, Magister y Licenciada en Artes UNLP. Profesora en FBA-UNLP y DAVPP-UNA. Investigadora en didáctica propiciadora de subjetivación para artes visuales.

Tabla de contenido

Gestión, Historia y Currícula Institucional en la Formación del Docente de Educación Especial..	3
Cooperación en defensa entre Argentina y Chile. Avances a 30 años del Tratado de Paz y Amistad.....	22
Investigación de la Práctica Docente	39
Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario.....	49
Encuentros teóricos entre Ernesto Laclau y Eliseo Verón: el problema del discurso político	74
TICs EN LA UNIVERSIDAD - CURRÍCULA E INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.....	95
Reproducir y transgredir el mandato de género - Experiencias cotidianas en un grupo de mujeres jóvenes y pobres del Conurbano Bonaerense.....	115

Gestión, Historia y Currícula Institucional en la Formación del Docente de Educación Especial

Claudia Antonia Belardinelli¹

Patricia Gabriela Pérez²

Recibido: 4/05/2015

Aceptado: 15/08/2015

Resumen

La gestión conlleva a un desafío constante, no sólo porque refiere a una realidad en la cual nos encontramos insertos, sino porque los sujetos implicados pueden ser actores protagonistas de transformaciones. Demanda de un trabajo de diagnóstico, de análisis e interpretación del pasado y del presente, de la construcción de una memoria colectiva y de un proyecto educativo institucional. En esta dirección el presente trabajo despliega algunas reflexiones que surgen a partir de la revisión de los Planes de Estudios que estuvieron vigentes en la carrera de Profesorado de Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional San Luis, desde sus comienzos hasta la actualidad.

Palabras clave: Educación Especial - Gestión - Currículum - Historia - Formación

Management and Institutional History Curricula in Teacher Education Special Education

Abstract

The management leads to a constant challenge, not only because it refers to a reality in which we are embedded, but because the parties involved can be actor's protagonists of transformations. Demand for diagnostic work, analysis and interpretation of past and

¹ Jefe de Trabajo Prácticos. Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis.
cbelard@unsl.edu.ar

² Jefe de Trabajo Prácticos. Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis.
pgperez@unsl.edu.ar

present, construction of a collective memory and an education project in this direction this paper, displays some reflections arising from the review of the curriculum, which were in force in the career of Teachers of Special Education at the Faculty of Humanities at the San Luis National University, from its beginnings to the present.

Key words: Special Education - Management - Curriculum - History - Formation

La oferta educativa del Profesorado de Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis

El presente trabajo pretende dar a conocer algunas de las reflexiones que surgen a partir de la revisión de los Planes de Estudios de la carrera de Profesorado de Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional San Luis, abocándonos en esta oportunidad, a los Planes de Estudios de la carrera de grado mencionada con anterioridad, que estuvieron vigentes en esta institución educacional desde sus comienzos hasta la actualidad.

La carrera Profesorado de Educación Especial comienza a gestarse en la Universidad Nacional de Cuyo sede San Luis, con el dictado de un curso denominado curso de “Irregulares Psíquicos” en 1971, siendo los destinatarios del mismo: docentes y psicólogos interesados en la temática a abordar. En este punto, cabe destacar la impronta que ha tenido la Profesora Laura Perino y el Profesor Pedro Lafourcade en esta instancia de formación particular.

En 1974, se crea el Profesorado de Enseñanza Diferenciada y se elabora el primer Plan de Estudios 25/74 durante la gestión del Primer Rector Normalizador Profesor Mauricio Amílcar López. El mencionado Plan, plantea una formación crítica, filosófico-reflexiva, política y socialmente comprometida, que se pone en tensión frente a una formación marcadamente instrumental y neutral del docente de educación especial de aquel entonces en nuestro territorio nacional.

En este sentido, se hace necesario direccionar cambios situacionales para evitar ser, como diría Matus (1987) “esclavos de las circunstancias”, arrastrados por hechos, situaciones o sucesos que por cuestiones adversas no nos permiten poder elegir. Pero para poder decidir, es necesario que la Universidad como institución educativa, no sólo pueda ser gestionada y planificada, sino que también sea generadora de transformaciones culturales.

Es por ello que consideramos sugestivo poder abordar este análisis contextual por medio de los aportes de Carlos Matus, quien propone una “Planificación Estratégica Situacional” que se fundamenta en los principios epistemológicos de la dialéctica marxista,

como el medio para poder abordar los diversos problemas actuales, una visión flexible, contemporánea y superadora del denominado “Planeamiento Normativo”.

Si bien la impronta de la propuesta del Rector Mauricio López ha sufrido discontinuidades, rupturas y fisuras a lo largo del tiempo, consideramos que actualmente constituye un legado para re-pensar la formación, partiendo de una actualización del Plan de Estudios 03/05 modificatoria 03/05 en el Profesorado de Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, como posibilidad de cambio ante las nuevas y complejas demandas sociales.

El posicionamiento conceptual como punto de partida para comprender la gestión y el planeamiento institucional en relación al Plan de Estudios del Profesorado de Educación Especial

La gestión conlleva a un desafío constante, no sólo porque refiere a la realidad en la cual nos encontramos insertos, sino porque los sujetos implicados en él son los actores protagonistas de esas transformaciones. En este sentido, la gestión es una acción que tiende a la gestación de procesos colectivos que tienden a considerar los hechos históricos como fundamento situacional.

“...la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo ubicado en el ámbito organizacional y orientado al gobierno de las instituciones, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional, que en cada caso concreto combinan y acentúan diferentes estrategias mediante el recurso a la autoridad e influencia para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos”. (Cantero y Celman, 2001:8)

La gestión implica un trabajo de diagnóstico, análisis e interpretación del pasado y del presente en su totalidad, los cuales se establecen mediante la construcción de una memoria colectiva y de un proyecto educativo institucional. De este modo, las acciones de una institución requieren de una planificación que, según Matus (1987), puede ser entendida como una reflexión particular que opera de un modo determinado.

De esta manera, la planificación forma parte del proceso de gobierno expresado a través de diferentes acciones que conducen a las organizaciones hacia un proyecto de institución y sociedad. Así, la planificación direcciona el proceso institucional y la gestión institucional, es decir, que la conducción hacia determinadas metas es una actividad circunstancial y no coordinada.

Para Matus (1994), “planificar no es otra cosa que el intento del hombre por crear su futuro y no ser arrastrado por los hechos”. Esta afirmación da cuenta que más allá de la planificación a la cual se haga referencia, se encuentra la idea de poder pensar antes de actuar sistemáticamente, explicando las posibilidades y analizando las ventajas o desventajas que pueden beneficiar u obstaculizar los objetivos de los proyectos que se pretenden abordar a futuro.

Pero la realidad da cuenta de diversas situaciones de incertidumbre en la que nos encontramos en la actualidad, en donde la resolución ante determinadas problemáticas reconoce las múltiples relaciones que se establecen con y entre los actores de la institución. En esta trama compleja de conflictos e intereses, la planificación no queda exenta, por lo que nos posicionamos en un enfoque Estratégico Situacional de Planificación.

“... la estrategia es el procedimiento mediante el cual se procura encausar la dirección del proceso de desarrollo, el cual a su vez es un sistema dinámico complejo que debe ser orientado a otro rumbo mediante una acción ejercida sobre sus variables”.

(Macchiarola, 2007:14)

Es decir, de acuerdo a lo que nos plantea la autora, que el término estratégico puede ser entendido mediante dos aspectos, ya sea como dirección que se pretende alcanzar; o como un modo de pensamiento que reconoce la influencia de las acciones de los involucrados en la configuración de los hechos y en la incertidumbre que esta complejidad genera en el devenir de los diferentes y ocasionales sucesos.

Este segundo enfoque supone, además, poder identificar ciertas categorías que permitan ampliar la representación de dicha complejidad al considerar cada situación peculiar en la que se encuentre el actor que planifica. De allí la necesidad de abordar la particularidad de los problemas relacionados a una realidad que deviene de múltiples dimensiones, aspectos y factores.

Este análisis de la compleja realidad por la que atraviesa la institución educativa actual, se encuentra condicionada por los diferentes momentos de la planificación, así como por las diferentes acciones que se determinan en su cotidianeidad para quien el futuro se vuelve imprescindible y carente de sentido si no orienta su labor a las adversas situaciones con las que convive en el presente.

De esta manera, se hace imprescindible contar con la ayuda de posibles pares y oponentes al momento de llevar a cabo una planificación situacional, debido a que los mismos permiten la concreción de los objetivos planteados a un plazo favorable y estimado. Se trata entonces de una construcción compartida y democrática que brinda la posibilidad

de emprender acuerdos y transformaciones al coordinar los esfuerzos en torno a los objetivos comunes.

“... el planificador no es ya un observador, alguien que está fuera de la situación sino que forma parte de ella y está comprometido con los cambios (la imagen-objetivo) que quiere lograr. La planificación se compromete en este enfoque con la posibilidad (o la viabilidad) del cambio y por lo tanto se la coloca en un marco netamente político” (Aguerrondo, 2007:8).

Pero para que el plan opere efectivamente se deben considerar los recursos políticos, económicos organizativos y cognitivos (Macchiarola, 2003), debido a que la viabilidad política asegura las decisiones para iniciar y sostener las operaciones que se requieren implementar; la económica es quien tiene la disponibilidad de financiar los cambios previstos, así como la vía organizativa implica crear o fortalecer estructuras institucionales; siendo la cognitiva aquella que refiere a las capacidades intelectuales de los involucrados.

Por tal motivo, se considera la propuesta planteada por Matus la cual implica cuatro momentos que conforman el Planeamiento Estratégico Situacional: el momento explicativo; el momento normativo; el momento estratégico y el táctico operacional; éstos momentos son diferentes se encuentran relacionados entre sí y constituyen instancias entrelazadas que interactúan constantemente:

El momento explicativo es concebido como “aquél en que el actor que planifica está indagando sobre las oportunidades y problemas que enfrenta e intentando explicarse las causas que los generan...”, es decir, que consiste en un proceso de análisis y reconstrucción de un sector de la realidad con la finalidad de poder abordar una explicación meramente situacional.

El momento normativo es “aquel en el cual el autor planifica, diseña cómo debe ser la realidad o la situación: momento que la planificación tradicional confundió con la totalidad de la planificación para terminar por identificar planificación con diseño”. Lo normativo es entonces, una instancia dinámica en la que los actores implicados tienen el propósito de diseñar una realidad en particular.

El momento estratégico consiste en las decisiones que se deben realizar respecto de las posibles acciones y del análisis de viabilidad institucional, en este sentido, se pretende delimitar los medios apropiados para poder alcanzar los objetivos planificados, los cuales pueden ser políticos, sociales, económicos, culturales, etc.

Y por último, el momento táctico-operacional, éste es el que orienta cada una de las decisiones que se determinan ante una situación en particular, no sólo con el fin de evaluar

y comprobar su proximidad, sino como un medio para analizar su condición organizacional frente a futuras intervenciones educativas, operadoras de posibles cambios y transformaciones.

En este sentido, los cambios y transformaciones deben apuntar a repensar las profesiones, el conocimiento y la relación entre universidad y sociedad. Si a ello se le contribuye un diseño curricular basado meramente en las competencias, tendrá, sin duda alguna, un sentido meramente formativo. ¿Qué quiere decir esta afirmación?, que el diseño puede cambiar sin que se modifique el currículum en la acción y, en definitiva, la formación de los alumnos.

De esta manera, las innovaciones curriculares deberían centrarse en transformaciones curriculares integrales, es decir, que las mismas adquieren sentido de ordenamiento y secuencia en torno a lo que se enseña, las formas de enseñanza, los modos de vincularse con el saber y las estrategias de evaluación que se implementen.

“Algunos países y universidades sostienen que un currículum diseñado por competencias facilitaría la comparabilidad y compatibilización curricular y, por ende, la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior”. (Macchiarola, 2007:40)

En Argentina, el hilo conductor que atraviesa el constructo de las competencias, pretende elaborar estrategias que puedan articular los lineamientos, tanto horizontales como verticales que conforman la educación en la actualidad, por medio de una mayor compatibilidad curricular. Asimismo, posibilitar la expansión de los sistemas de evaluación de calidad y establecer vínculos estrechos con el mundo laboral, ésta es una de las regulaciones que la Universidad debe replantearse constantemente.

Es un concepto que surge a partir de ciertas regulaciones que le son completamente externas a la propia Universidad o, en caso contrario, de aquellos aspectos emergentes que se establecen gracias al replanteo que la misma realiza en torno al vínculo que existe entre el contexto situacional y la oferta educativa actual.

Así es que, este análisis complejo, teórico y situacional, adquiere un sentido técnico y objetivista al definir las como el saber hacer de todo profesional o como el desempeño eficaz para poder abordar una labor en particular. De este modo, el diseño curricular parte de las necesidades y de las problemáticas que devienen de la realidad social, que son las que orientan la formación profesional, con el propósito de desempeñar su perfil disciplinar de un modo integral.

Por lo tanto, repensar el currículum universitario, implica una serie de indagaciones que consideramos pertinente poder abordar: ¿Qué relación existe entre conocimiento y currículum?, ¿cuáles son los principios que subyacen en la transformación del mismo?, ¿cómo

se relaciona el currículo clásico con la formación actual? Preguntas que prevalecen en el pensamiento curricular y que inevitablemente son objeto de discusión conceptual entre las diversas expectativas profesionales.

“De allí la importancia de esclarecer el sentido y significado que subyace a la práctica curricular en la educación superior... y de preguntarse hasta qué punto la universidad ha dejado de ser el lugar de la razón, y de preservación del conocimiento, para convertirse en una agencia de preparación de capital humano”. (Díaz, 2013:22).

Las razones por las cuales la Universidad responde a los programas de formación, se debe a las diversas demandas contextualizadas. Esto tiene que ver con que existe una retórica curricular establecida como un enfoque disciplinar a desempeñar. Si bien en este enfoque disciplinar puede darse un crítico discurso curricular, no va más allá de verse como un medio cultural. Es decir, que las competencias que no estén vinculadas al conocimiento sustancial, se abstraen de las relaciones que se establecen entre los saberes opcionales.

En este sentido, los debates en torno al currículo universitario permiten reconocer los temas de interés del campo educacional, los cuales reflejan los modos en que la sociedad se vincula con las instituciones establecidas. Este análisis posibilita distinguir los escenarios en los que se desenvuelve la cotidianeidad de las universidades e identificar las opiniones y supuestos en torno al conocimiento, ámbito disciplinar e incumbencia en el desarrollo global de cada país en sentido particular.

¿Es posible entonces una concepción de currículo que sostenga la relación con la sociedad? Al contestar afirmativamente a este interrogante, las bases para la construcción de renovación curricular, es verdaderamente valioso. Esas ideas podrían incluir la validación de un conocimiento y la incorporación de un nuevo modelo de enseñanza, adquirido fuera de lo académicamente establecido.

Es por ello, que al realizar un análisis crítico del funcionamiento de los sistemas superiores de enseñanza, se sostiene que cuando los recursos se deterioran: el aprendizaje suele centrarse inminentemente en el alumnado, es decir, que se le solicita a los docentes que se conviertan en tutores, facilitadores, consejeros, o cualquier otra cosa menos maestros, desvaneciendo de este modo, la función del educador.

“En este sentido, es de destacar que los gobiernos y las universidades no son socios, establecen intereses y prioridades distintas; en algunas ocasiones convergen, en otras divergen. Evidentemente, en el caso argentino se llevó a cabo un complejo diseño de evaluación que menoscabó sustantivamente la autonomía universitaria”. (Litwin, 2006:27)

Es por ello, que la necesidad de poder atender al desarrollo de la ciencia, las nuevas tecnologías y las demandas sociales de la comunidad en la cual la Universidad se encuentra inserta, demuestra cómo el currículo refleja esa situación compleja, sustantiva y relacional. Señalar diferentes categorías teóricas, puede llegar a favorecer el análisis vincular, es decir, construir un diseño curricular universitario que sea capaz de flexibilizar los modelos educativos actuales con el devenir cultural.

Ahora bien, los conceptos de formación universitaria, currículo y flexibilidad, pueden describirse de modo aislado a partir de la articulación entre las relaciones que se establecen por medio de ellos con el plano institucional, el cual puede llegar a ser un ejercicio abstracto y descontextualizado. Por lo tanto, poder indagar ¿qué aspectos debemos considerar en la formación?, ¿en relación con qué?, ¿mediante qué puntos de interés?, ¿bajo qué propósitos?, ¿qué identidad profesional pretendemos formar?, nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre la posición que presentan los Planes de Estudios, en la oferta académica actual.

Desde el Plan de Estudios 13/00 del Profesorado de Educación Especial, se intenta dar cabida a una experiencia formativa en una la diversidad de contextos educativos que abarca la educación especial, tanto los del ámbito de la educación formal, no formal e informal, desde una perspectiva que procura superar la escisión teoría-práctica, intentando reunir aportes interdisciplinarios que orienten y den sentido a todo el proceso.

Los currículos al incorporar las prácticas de modo transversal desde el inicio de su formación posibilita el contacto temprano, por ejemplo, con las instituciones de educación del medio, en una la diversidad de contextos, no sólo del ámbito de la educación formal, también no formal e informal, de este modo permitir un reconocimiento, visualización de los temas y el abordaje de diversas problemáticas que atañen en este caso al campo de la educación especial. Participar y colaborar de actividades de las prácticas son situaciones que posibilitan construir el conocimiento, los saberes propios de la práctica docente y acciones que benefician a todos los sujetos que conforman parte de la misma.

En este sentido también es importante que se incorporen en la malla curricular prácticas profesionales solidarias (Litwin, 2006) que son aquellas que se encuentran enmarcadas con fines éticos, generando un aporte concreto con el entorno social. El valor formativo de estas prácticas se inscribe en las propuestas de extensión universitaria que, desde los lineamientos de la Reforma Universitaria, sostuvieron su valor primordial como tal.

Para poder comprender la formación en la Educación Superior Universitaria, nos remitimos a 1837 que es donde comienza a difundirse las ideas modernas en la población. Por lo tanto, resaltamos como antecedente principal, la sanción de la Constitución Nacional de 1863. El surgimiento de las ideas de la educación del ciudadano con las Escuelas

Primarias, Colegios Nacionales, imperando el modelo napoleónico en la formación de un sistema nacional.

Es entre 1880 a 1918 que se funda el sistema universitario argentino y la educación se va convirtiendo progresivamente en un asunto de Estado. Se realiza el Congreso Pedagógico de 1884 y se sanciona la Ley 1420 de enseñanza laica. El Senador Avellaneda en 1885 promueve la Ley N° 1597 en pos de una educación profesional y humanística.

En 1918 sucede la Reforma Universitaria, movimiento político-académico promovido por los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba, ideas a las que se suman las demás universidades de la Argentina - la de Buenos Aires creada en 1821 y la de La Plata creada en 1905- y de impacto en América Latina y otros países. En un contexto mundial Mazzola, (2014) caracterizado por la revolución comunista y la primera guerra mundial. Mientras en Europa la modernidad entraba en crisis, en América Latina se pujaba por profundizar la modernización.”

La Reforma del 18 implicó confrontar dos generaciones, la adulta destinada a unas pocas carreras básicamente profesoras de fuerte orientación religiosa, dominada por el catolicismo. Y los jóvenes que reclamaban nuevas carreras y orientadas desde el espíritu científico. El modelo reformista concibe al estudiante como actor político, entre sus principios se encuentran la reforma universitaria, el co-gobierno tripartito -estudiantes, profesores y graduados-, la extensión universitaria, el acceso por concurso, la libertad de cátedra entre otros.

En estos antecedentes encontramos que en las universidades a lo largo de la historia, han venido sufriendo distintas tensiones, Alfredo Furlán (1998) se refiere a veinte tensiones, algunas de estas son: la diferenciación entre quien está dentro y quien está fuera del cuerpo institucional; tensión entre la organización enseñante y el docente enseñante, entre la universidad entendida como una institución de servicio o como institución autónoma; tensión existente entre el carácter formativo y el carácter profesionalizante; entre docencia e investigación; tensión entre una universidad disciplinaria y universidad interdisciplinaria, tensión entre formación básica o específica, tensión entre currículo flexible o currículo compacto entre otros.

“¿Cuál es, entonces, el papel del discurso pedagógico que surge del campo de recontextualización oficial, en el diseño de las identidades pedagógicas, y cuál es la relación de éstas con la o las identidades profesionales? Las identidades se refieren a los recursos contemporáneos para construir pertenencias, y reconocimiento del yo y de los otros...”. (Díaz, 2013:31)

Estos reconocimientos están asociados a los límites, es decir, son construcciones culturales que estructuran posiciones, diferencias, sistemas de valores e identidades, que garantizan su legitimidad. Desde esta perspectiva así planteada, la identidad profesional no puede ser tratada al margen de los límites, ni de las identidades y aún menos de las diferencias que éstos constituyen. A raíz de ello podemos decir que en las últimas décadas se han producido ciertas transformaciones que han debilitado los límites, y en consecuencia, las identidades sociales y culturales.

De la misma manera, la identidad profesional no puede abstraerse de su contexto situacional y generacional en los cuales se producen, se instauran, se solidifican. Hoy, la mayoría de las universidades han dado la espalda a los modelos clásicos de formación, para configurar modelos más contextualizados, basados en nuevas formas de organización disciplinar. Estos nuevos modelos de formación apelan a la pluralidad y a la diferencia, visibles en los programas de la oferta educativa. En consecuencia, la identidad permanente y funcional ha cedido su espacio tradicional.

Pero el mal uso de la flexibilidad ha dejado cualquier posibilidad de alternativa conceptual, en lo cual la trascendencia de los límites parte de la necesidad de incluir una mayor articulación entre los fundamentos epistémicos que generarlas por sí mismas, lo cual permite realizar una diversidad de expresiones que tienden a consolidar un vida profesional más competitiva que significativa.

Por lo tanto los paradigmas de formación, integración, inclusión y calidad que debe promover la universidad en la actualidad deben de poder garantizar junto con los procesos urbanos, tecnológicos, ambientales, demográficos, culturales, económicos y sociales, etc. en el país, la necesidad de poder interpretar a la extensión desde un sentido más amplio.

Asimismo, se considera la viabilidad de involucrarla en los diversos aspectos que le competen tanto a la sociedad como al medio, no sólo a través de la escucha, la reflexión y la construcción de un aprendizaje significativo, sino entorno al contenido que de éstas demanda. Ahora bien, abrir las puertas de la universidad al contexto situacional no es suficiente, debido a que no alcanza con ofrecer lo que sabemos decir o hacer.

“La Extensión no significa un simple proceso de transferencia de conocimientos como si hubiese alguien que sabe frente a alguien que no sabe, sino que es un proceso de enseñanza y aprendizaje donde, tanto el/los extensionista/s como la población beneficiaria son sujetos activos del proceso...”. (Macchiarola, 2007: 107).

Es decir, que la extensión no es una práctica unilateral de servicio sino que la misma supone llevar a cabo prácticas de interacción o de mutua vinculación desde la universidad hacia la sociedad y viceversa. El desafío es y será entonces poder integrar la casa de altos

estudios con el contexto actual con la finalidad de elaborar una propuesta útil y comprometida con su pasado, su futuro y su presente.

En suma, a partir del recorrido conceptual abordado, puede advertirse que el desafío se encuentra particularmente en las situaciones o contextos de prácticas de enseñanza y de evaluación que se puedan llegar a generar, situaciones en las que se articule de manera dialéctica el mundo de la teoría o de las disciplinas, con el mundo de la práctica o de las profesionalizaciones, que logren sintetizar la lógica de la producción del conocimiento y la lógica de la acción, en contextos reales, congruentes, poco circunstanciales.

Un recorrido situacional por la formación en la carrera de Profesorado de Educación Especial

Un recorrido situacional por la formación en la carrera de Profesorado de Educación Especial en el devenir nos permitirá aproximarnos a pensar la gestión, la historia, el currículum institucional en la formación de docentes de educación especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Hace varios años nos desempeñamos como Jefe de trabajos prácticos en tres de los espacios de la Prácticas de formación de educadores especiales, sin embargo como sostiene Díaz (2013), la experiencia como profesor universitario no basta para pensar los problemas curriculares universitarios, para poder acceder al conocimiento de las fuerzas intrínsecas a su producción, por lo que nos nutrimos del marco teórico referencial propuestos por la Profesora Dra. Macchiarola en el Módulo Planeamiento y Gestión Institucional para encaminarnos a pensar.

Es un desafío desde la gestión aproximar a dar respuesta en relación a la problemática de la formación docente, y las barrera sociales frente a la discapacidad, y los retos para una educación más inclusiva, de ésta realidad a veces adversa en la cual nos encontramos insertos, para aproximarnos a brindar las mejores respuestas a sabiendas que somos sujetos implicados.

Desafío de la gestión, que como acción va gestando procesos colectivos que requieren a considerar los hechos históricos, por lo que tomamos como soporte los desarrollos de Guyot (1999), Marincevic, (1992) y los dispositivos dispuestos por Riveros (2004) en la Constitución del Sujeto Pedagogo en la UNSL entre 1973 -1983, históricamente situados retomados y otros creados, en la tesis de Licenciatura en Educación Especial sobre la temática, Bases Epistemológicas y Pedagógicas en la Formación del Profesor de Educación Especial en la Universidad Nacional de San Luis de Belardinelli, (2008) y que se detallan a continuación.

Profesorado de Educación Especial, dispositivos históricamente situados:

-Dispositivo de gestación de la carrera

- Dispositivo de formación del educador comprometido (1973 -1975)
- Dispositivo de formación del educador para la disciplina y el control (1976-1983)
- Dispositivo de formación del educador de Enseñanza Diferenciada / Educación Especial (1984-2000)
- Dispositivo de formación del educador especial bajo los enunciados integración- inclusión (desde 2000 en adelante).

La carrera Profesorado de Enseñanza Diferenciada en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis se crea durante la gestión del Profesor Mauricio López, en carácter de primer Rector Normalizador de la Universidad Nacional de San Luis en 1974. Los primeros Planes Estudios son el 25/74 y el 15/75 ambos operan al interior de un dispositivo de formación del “educador comprometido” (1973-1975).

Estos Planes como señalamos al comienzo de éste trabajo, son de carácter formativo. Puede distinguirse que la formación de docentes procura dar respuesta a los necesitados, en concordancia con el dispositivo al que pertenecen y proyecta una política universitaria de gobierno popular que mantiene importantes lazos de la Institución con el medio social. Entre los objetivos generales de la carrera a los fines del presente trabajo resaltamos:

- Contribuir a la formación de docentes especializados como respuesta humanístico-científica ante los necesitados, y problemas que plantea el sujeto minorado (...)
- Orientar una consciente decisión vocacional, capacitando ideológica, científica y técnicamente al docente.
- Capacitar en la planificación, realización y evaluación responsable de la tarea pedagógica que deben desempeñar.

En estos Planes se apunta a una formación básica sólida para el futuro profesor de Enseñanza Diferenciada. En el discurso de estos Planes desde líneas médicas, psicológicas se remite a un sujeto minorado y, a partir del segundo Plan, al sujeto irregular, especifica que se trata de una formación para el mejoramiento de los demás.

Entre otras las asignaturas encontramos Problemática Pedagógica Contemporánea, Psicología General, Biología, Problemas Fisiológicos Contemporáneos, Neurofisiología, Psicología Evolutiva, Neuropsicología y Psicósomática, Instrumentos para el Análisis de la Realidad Social, Maduración Psicomotriz y Social, Psicopatología Especial, Diagnóstico Diferencial, Técnicas de reeducación Terapia Ocupacional y Recreativa, Pedagogía Terapéutica Especial, Residencia Integral; asignaturas que por sus títulos dejan de relieve que persiste y prevalece la mirada psicométrica.

Los contenidos aportan instrumentos para el análisis de la realidad social; en el sentido de acceder a técnicas sociológicas que permitan recabar datos y comprender los fenómenos políticos, socioeconómicos, dinámicas de relaciones personales e institucionales de la sociedad y de la época.

En estos primeros Planes de Estudios las materias son más cortas, trimestrales a la vanguardia en evaluación, aconseja el régimen de promoción por ser una aplicación de las más avanzadas técnicas de evaluación del momento. Y consciente de que los Planes cambian porque la realidad cambia, sostiene que debe evaluarse de modo sistemático las innovaciones introducidas en el currículo de la carrera a los efectos de su perfeccionamiento y reajuste ante los constantes reclamos de una realidad dinámica en permanente proceso de transformación y cambio.

Los Planes de Estudios 5/77 17/78 7/80 se suscitan al interior de un Dispositivo de formación del “educador para la disciplina y el control” (1976-1983). En la dictadura militar el Rector de la Universidad Nacional de San Luis Profesor Mauricio López, es secuestrado, desaparecido, podemos profundizar al respecto en los desarrollos de Marincevic (1992), Riveros (2004). En el Profesorado de Enseñanza Diferenciada de este momento, el entramado de las prácticas de formación en el Plan de Estudios 5/77 tienen continuidad con los Planes de Estudios 17/78, 7/80, opciones que aspiran a formar un sujeto docente de corte técnico, dócil, sujeto de conocimiento funcional al régimen dictatorial.

En estos Planes de Estudios, en la propuesta curricular comienza un trabajo de control de los objetivos y depuración de los contenidos impartidos en los primeros de Planes de Estudios del dispositivo anterior. Se establece el régimen de dictado cuatrimestral para las asignaturas y se adopta un sistema de equivalencias automáticas para el pasaje de los estudiantes de los Planes anteriores a los nuevos.

Y a los fines del presente trabajo destacamos entre varios los siguientes objetivos fijados para la carrera:

- Formar hábitos de observación y exploración psicopedagógica, participando en el equipo diagnóstico, para determinar científicamente los problemas que aquejan al sujeto irregular.
- Saber interpretar los aportes de los diferentes especialistas, en trabajo de equipo (...)
- Lograr el conocimiento de técnicas de reeducación, favoreciendo el manejo de las mismas frente a cada tipo de irregular.
- Formar pautas de conductas que definan una personalidad emocionalmente estable y equilibrada para el tratamiento de los discapacitados.

Con una fuerte tradición tecnicista forman a un educador en enseñanza diferenciada con habilidad técnica, dando importancia a lo disciplinar, saberes científicos que requiere el estudiante y que apuntan entre otros a evaluar a un sujeto individual poseedor de un déficit para la corrección de la conducta. Abriendo la posibilidad desde la formación de ser competitivo para la conducción y para trabajar en equipos; pero se observa el comienzo de un cambio en el currículum ya en el último de estos tres Planes, en el Plan de Estudios 7/80 encontramos un corrimiento de una perspectiva conductista a la constructivista.

A partir de la década del 90' comienzan a surgir diferentes ideas respecto a la necesidad de una modificación de Plan de Estudios porque aún en el 1999 continuábamos rigiéndonos por el Plan de Estudios 7/80 elaborado en la Dictadura militar. En éste momento, teniendo en cuenta cambios sociales, avances en el conocimiento científico, modificaciones en el Sistema Educativo, necesidades planteadas por alumnos, egresados e inquietudes de los docentes preocupados por mejorar la propuesta de formación de los futuros egresados.

En un Dispositivo de Formación del Profesor de Educación Especial bajo los Enunciados Integración - Inclusión de 2000 en adelante, se elabora el Plan de Estudios 13/00 y modificatoria 03/05 con fuerte impronta en el discurso sobre todo hacia los procesos de integración.

El Plan de Estudios 13/00 hoy en revisión, enuncia la correspondencia entre los fines de la Universidad y la fundamentación de la Carrera, explicita las concepciones vigentes hasta este momento en educación especial y en la formación de Profesores en el campo. Ofrece el título de Profesor de Educación Especial.

A este Plan de Estudios actualmente se lo está repensando, el mismo utiliza las denominaciones y conceptos en auge en ese momento que tiene que ver con la integración, el sujeto con "necesidades educativas especiales", la educación especial como servicio del sistema educativo, es un avance porque se forma el estudiantes desde una perspectiva eminentemente educativa.

Entre los objetivos generales de la carrera, a los fines del presente trabajo, resaltamos algunos que se orientan a formar recursos humanos capacitados para:

- El desempeño de su profesión y para el uso del conocimiento en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad.
- Comprender el cambio de paradigma en la educación.
- Analizar las políticas educativas en el contexto socio-histórico-político.
- Adoptar una actitud de apertura hacia el trabajo interdisciplinario.

Destacamos que los alcances del título se dirigen a asesorar en lo referente a los aspectos teóricos-metodológicos relativos a la enseñanza de alumnos con "necesidades educativas especiales"; investigar la práctica docente en el ámbito de la Educación Especial; además planificar, conducir y "evaluar" los procesos de enseñanza y de aprendizaje en su área.

Este Plan de Estudios presenta cinco trayectos formativos, trata de formar al estudiante de la carrera de educación especial en distintos ámbitos de la educación formal, no formal e informal, acentúa discursos que apuntan a superar la escisión teoría-práctica, se valoran en el proceso los aportes intra e interdisciplinarios y se busca iniciar a los

estudiantes en la investigación de campo. Discursos de avance en su momento pero que suele distar, muchas veces de manera amplia, a la acción.

El currículum ha sido organizado en cinco trayectos formativos: Un trayecto de formación general; Un trayecto de formación especializada centrada en los niveles en que el profesor de educación especial ejercerá su rol; Un trayecto de formación centrado en la enseñanza de áreas disciplinares; un trayecto de aproximación a la realidad educativa común y especial de construcción de la práctica profesional docente en el que nos centraremos; y un trayecto de orientación en temáticas determinadas constituido por los cursos optativos.

En el trayecto de aproximación a la realidad educativa, trayecto denominado en general eje de las prácticas, -en el cual se desempeña en tres de las Prácticas una de las autoras del artículo-, está pensado con la idea de dar cabida a una experiencia formativa: en una la diversidad de contextos educativos que abarca la educación especial, tanto los del ámbito de la educación formal, no formal e informal y desde una perspectiva que procura superar la escisión teoría-práctica, intenta reunir aportes interdisciplinarios que orienten y den sentido a todo el proceso.

Espacios de Prácticas que constituyen éste eje: Práctica I: La Problemática de la Realidad Educativa; Práctica II: La Práctica Educativa, las Instituciones y el Contexto; Práctica III: El Niño de Alto Riesgo; La Práctica IV: Didáctica y Práctica Docente en el Aula; Práctica V: Observación y Prácticas de la Enseñanza (Parte A); Práctica V: Prácticas de la Enseñanza (Parte B); Práctica VI: Estudio de Casos; Práctica VII: Práctica Profesional.

En el Plan de Estudios 13/00 ha tenido cambios con respecto al plan anterior, uno de estos tiene que ver con explicitar y proponer un trabajo de manera dialéctica entre la teoría y la práctica, abriendo a la posibilidad de experiencias formativas en las prácticas, en el eje dado en llamar el eje de las Prácticas; sin embargo encontramos dificultades a la hora de reunir los aportes de las distintas asignatura de manera horizontal y vertical y todo lo que ha propuesto el diseño.

En este sentido, encontramos que si bien ha cambiado el diseño - el currículum- en la acción no se ha modificado, incluso a veces cada práctica se convierte en un compartimento, escindido, no sólo con respecto a las asignaturas y prácticas de años anteriores, sino también de las materias con las que el Plan propone articular en el mismo cuatrimestre, lejos de una dialécticas continúan las ideas aplicacionistas de un dispositivo anterior.

El Plan de Estudios así planteado, encamina a posibilitar el contacto temprano con las instituciones lo que permite -como señala Macchiarola (2007)- un reconocimiento y visualización de los temas y de las problemáticas en el campo que acontecen en torno a las disciplinas que tratan, poder participar y colaborar de actividades de práctica sin poner en

riesgo comprensiones ni intervenciones, sin duda son situaciones que benefician las acciones de los sujetos que conforman parte de la misma.

A pesar de que, como decíamos anteriormente, en la cotidianeidad hay una distancia marcada en relación al currículum en acción; es por ello que a partir de los desarrollos de Macchiarola (2007) surge la siguiente pregunta en torno a la problemática planteada: ¿cómo y en qué medida hemos avanzado hacia una mejor formación de los estudiantes del Profesorado?

Por lo que Matus (1987) destaca la importancia de que se planifiquen las acciones de una institución, en este caso del Profesorado, ciertas reflexiones dan lugar a ver la importancia de realizar una planificación desde un enfoque estratégico situacional y una actualización del Plan de Estudios.

Al presente Plan de Estudios lo cruzan distintas dimensiones históricas, políticas, económicas, sociológicas, psicológicas, educativas que hoy a la luz de las nuevas demandas sociales se está comenzando a rever, para dar cabida a la particularidad de los problemas de la formación de docentes en el campo de la educación especial, realidad compleja que deviene de múltiples dimensiones, aspectos y factores, por lo que en el presente se está pensando como señalamos, no por un cambio de Plan sino por una actualización.

Dado que Díaz (2013) sostiene que los cambios sustanciales del currículum son implicados por las transformaciones de la economía, el sistema laboral y por los cambios en las bases colectivas de la sociedad. Además, el campo laboral profesional de la educación especial está cambiando, por lo que se requiere un currículum dinámico acorde a los cambios y demandas, teniendo en cuenta como fundamental la preservación del conocimiento.

Los cambios curriculares deben apuntar a repensar la profesión, el conocimiento y la relación entre universidad y sociedad. Las innovaciones curriculares que puedan propender a transformaciones curriculares integrales, que las mismas tengan sentido de ordenamiento y secuencia en torno a lo que se enseña, las formas de enseñanza, los modos de vincularse con el saber y las estrategias de evaluación que se implementen.

De las consideraciones propuestas por Díaz (2013) sería importante tener en cuenta a la hora de debatir y concretar la actualización del Plan de Estudios actual, que el currículum no tiene que convertirse en una réplica de una caja oficial, sino que se relacione con herramientas teóricas y metodológicas que permita visualizar las condiciones para acceder a un conocimiento recontextualizado, considerando: los procesos, las reglas de selección, organización y distribución para y en la actualización del mismo.

Igualmente, es importante que podamos establecer inteligibilidad ante los conceptos, sin extrapolar sin una reflexión crítica profunda y comprometida con el quehacer

institucional formativo y el propósito al que aspiramos llegar al actualizar el Plan, es decir, que la noción de currículo no puede ser acrítica.

Además, consideramos necesario destacar en este análisis situacional, que una convergencia entre sistemas nacionales de educación superior y el currículum diseñado por competencias, sería o es favorable para llevar a cabo la actualización del Plan de Estudios mencionado con anterioridad.

Al respecto Macchiarola (2007) plantea que para que ello sea posible, debemos tener claridad en torno a la idea o concepción de competencias que adoptemos, ya que cada una tiene su historia, su contexto de producción que le da sentido y consecuencias educativas que debemos someter a revisión.

“... puede advertirse mejor que el desafío central en el enfoque de competencias no está sólo en el que enseñamos sino en las situaciones o contextos de prácticas de enseñanza y de evaluación que generemos...” (Macchiarola, 2007:45).

Al actualizar el Plan se debe tener en cuenta las diversas situaciones que articulen dialécticamente el mundo de las teorías con el de las prácticas, es decir, situaciones que no simplifiquen, más bien que complejicen la lógica de la producción del conocimiento y la lógica de la acción en contextos sociales.

Algunas consideraciones finales para repensar la formación del docente de educación especial en la actualidad

Partimos de la consideración de que la propuesta del Rector Normalizador Mauricio López constituye un legado para repensar la formación del docente de educación especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, debido a que el mismo requiere de una impronta educativa gubernamental en la que se hace necesario consolidar un Plan de Estudios que sea capaz de responder con supremacía, tolerancia y adversidad, las demandas que circundan en torno a su bagaje disciplinar.

Es por ello, que ante las nuevas y complejas demandas que emergen desde el ámbito situacional, surge la inquietud de poder establecer posibles intervenciones institucionales en donde el eje de abordaje primordial no sea sólo la modificación del actual Plan de Estudios del Profesorado de Educación Especial, sino el de asumir un compromiso profesional con la formación de formadores. En este sentido, la formación docente no puede ser meramente instrumental, más bien deberá favorecer los procesos de develamiento de los múltiples factores que atraviesan sus propias prácticas de enseñanza.

De este modo, se pretende desempeñar una formación integral del docente de educación especial en pos de comprender, indagar y desarrollar las bases epistemológicas que devienen de sus posturas teóricas, de propiciar un argumento pedagógico significativo

en la oferta educacional y en relación a las demandas de la comunidad. Así es que, la implementación de nuevas estrategias de planeamiento y gestión, serían el medio posibilitador para que el alumno en formación adquiriera una elección reflexiva al respecto.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional de la Educación, sede Regional Buenos Aires. En http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/racionalidades_subyacentes.pdf consulta: 18 de mayo de 2015.

Belardinelli, Claudia (2008). *Bases Epistemológicas y Pedagógicas en la Formación del Profesor de Educación Especial en la Universidad Nacional de San Luis*. Tesis de Licenciatura en Educación Especial, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Cantero, Germán y Celman, Susana (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

Díaz, Mario (2013). *Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina*. Facultad de Educación. Facultad de Derecho. Facultad de Comunicación y Publicidad.

Klappenbach, Hugo (1995). Los inicios de la Universidad de San Luis. En *Crónicas de la Vida Universitaria de San Luis 1973 - 1995*, San Luis: Editorial Universitaria San Luis pp.71- 150.

Litwin, Edith (2006). *El currículum universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio*. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XVIII. N° 46 pp. 25 - 51.

Macchiarola, Viviana (2003). *Gestión del Currículo Universitario*. En: Coloquio Internacional sobre gestión Universitaria en América del Sur. La Universidad Sudamericana frente a la crisis, la integración regional y el futuro.

Macchiarola, Viviana (2007). *Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas*. Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería. Año 8. N° 14 pp. 39 - 46.

Macchiarola, Viviana y Anunziata, Jorge (2007). *Plan Estratégico Institucional (PEI)*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Marincevic, Juan (1992). *Facultad de Ciencias Humanas-Desarrollo Institucional (1973 - 1992)* Universidad Nacional de San Luis, San Luis.

Matus, Carlos (1987). *Política, planificación y gobierno*. Caracas: Fundación Altadir.

Matus, Carlos (1994). *Planificación, Libertad y Conflicto*. Primera parte. En http://www.academia.edu/4560998/PLANIFICACION%20LIBERTAD_Y_CONFLICTO PRIMERA_PARTE consulta: 1 de junio de 2015.

Mazzola, Carlos (2007). *La República Universitaria. Elección directa en la Universidad Nacional de San Luis*. 1^a ed. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Morin, Edgar (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Riveros, Sonia (2004) *La Constitución del Sujeto Pedagogo en la UNSL entre 1973 -1983*, Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de San Luis, San Luis.

Cooperación en defensa entre Argentina y Chile. Avances a 30 años del Tratado de Paz y Amistad

Celia Romina Bruculo (USAL/CONICET)*³

Recibido: 19/06/2015
Aceptado: 14/7/2015

Resumen

La suscripción del Tratado de Paz y Amistad entre Argentina y Chile (1984) habilitó el restablecimiento de las relaciones pacíficas entre ambos Estados, augurando un proceso de recuperación de la confianza mutua que posteriormente se fue afianzando con el tratamiento y avance de los 23 puntos contenciosos territoriales, durante las administraciones de Menem y Aylwin (1991). Desde aquel hito fijado por el Tratado, los vínculos bilaterales fueron atravesando diversas etapas y propuestas que permitieron fortalecer la cooperación.

La inevitabilidad de los lazos binacionales deviene de aspectos geopolíticos, históricos y culturales, con una frontera compartida (más de 5000 km) que la convierte en la tercera más extensa del mundo, donde las dimensiones de la defensa y también de la seguridad conforman temas insoslayables para las agendas entre ambos países.

En el presente artículo se mencionan y describen los hitos y propuestas bilaterales sobresalientes en las agendas de defensa, a modo de reconocer diversas acciones conjuntas en este ámbito.

Los intercambios de experiencias, capacitaciones y los mecanismos formales que ya datan de cierta regularidad: las reuniones entre ministros de defensa y cancilleres, la cooperación en operaciones de paz con la creación de la Fuerza de Paz Combinada "Cruz del Sur" (por

³*Mg. Celia Romina Bruculo, candidata a doctora en Relaciones Internacionales Universidad del Salvador-Argentina. Becaria doctoral CONICET, Docente e investigadora Universidad Nacional de La Rioja-Argentina.

E-mail: rominabruculo@gmail.com

mencionar algunas), conforman la cristalización de vínculos vecinales maduros con avances y dificultades en sus proyecciones.

Palabras Clave: Argentina- Chile- Cooperación- Defensa.

Defense cooperation between Argentina and Chile. Progress 30 years after the Treaty of Peace and Friendship

Abstract

The signing of the Treaty of Peace and Friendship between Argentina and Chile (1984) re-established peaceful relations between the two countries, predicting a recovery process of mutual trust which then took hold treatment and advancement of the 23 territorial contentious points during the Menem and Aylwin administration (1991). Since that milestone set by the Treaty, bilateral relations were going through various stages and proposals to strengthen cooperation allowed.

The inevitability of binational ties comes from geopolitical, historical and cultural aspects, with a shared border (5,000 km) makes it the largest third world, where the dimensions of the defense and security issues make unavoidable agendas for both countries.

In this article they are mentioned and described the milestones and outstanding bilateral proposals on the agenda of defense, how to recognize various joint actions in this field. Exchanges of experience, training and formal mechanisms that already date back regularly: the meetings between defense ministers and chancellors, cooperation in peacekeeping operations with the creation of the Combined Peace Force "Cruz del Sur" (to name a few), make the crystallization of mature neighborhood links with progress and difficulties in such projections.

Keywords: Argentina, Chile Cooperation- Defense.

Breve repaso de las fases de la cooperación entre Argentina y Chile, a 30 años del Tratado de Paz y Amistad

Al cumplirse tres décadas de la firma del Tratado de Paz y Amistad suscripto por Chile y Argentina (1984), como acontecimiento que marcó el afianzamiento de las

condiciones de paz y cooperación entre ambos países, resulta relevante echar una mirada o balance sobre las condiciones de los vínculos desde aquel hito hasta la actualidad

Con este Tratado se inicia una etapa de cooperación bilateral que retoma antecedentes históricos de buena vecindad, superando las tensiones que auguraban conflictos de alta densidad hacia fines de los 70s, con la crisis por el Beagle⁴.

La cooperación bilateral se manifiesta en diversos planos: económico, comercial, productivo, cultural, político; también en diversos niveles: nacional, gobiernos no centrales (provincias-regiones), propuestas de hermanamiento entre ciudades, a lo que se añade la participación de diversos actores de naturaleza estatal, no- estatal, pública, privada, otros.

En consecuencia, los procesos y mecanismos que cristalizaron la consolidación de estos lazos se fueron gestando de manera gradual sobre una serie de instrumentos institucionales que tendieron a dotarlos de cierta regularidad y trascendencia, con Tratados, Protocolos, Acuerdos de Complementación Económica, estrategias de políticas conjuntas, creación de entidades binacionales, Memorándum de Entendimiento, Reuniones Anuales de trabajo conjunto (entre sus presidentes, ministros, gobernadores e intendentes, entre otros mecanismos).

El área de la defensa no ha quedado ajena a estas propuestas, más bien ha formado parte de los temas presentes en las agendas de cooperación de ambos países.

Antes analizar brevemente el tratamiento particular de la cooperación en defensa, se considera necesario reconocer algunas categorías teóricas para situarnos en este breve recorrido donde se tratan términos como los de cooperación bilateral, defensa nacional, cooperación en defensa, así como también algunas menciones del caso particular de la historia reciente de la cooperación en defensa de ambos países.

Cooperación e integración internacional

En América Latina los estudios sobre cooperación e integración regional se encuentran ampliamente desarrollados, con un interés renovado en las dos últimas décadas a partir de la emergencia de nuevas propuestas que se sumaron a las ya vigentes en la región (UNASUR, CELAC, Petrocaribe, ALBA, Alianza del Pacífico, entre otras). No obstante si se efectúa una lectura y seguimiento de estos procesos de interacción y conformación de bloques entre países, se observa que ambos términos: integración y cooperación, suelen ser mencionados como sinónimos sobre todo en el ámbito político, administrativo y social.

⁴ **Conflicto del Beagle** consistió en el desacuerdo entre Argentina y Chile sobre la traza de la boca oriental del canal Beagle, que afectaba la soberanía de las islas y espacios marítimos adyacentes con un particular momento

El propósito de esta introducción, no será el de dilucidar exhaustivamente ambos conceptos pero si partir de ciertas consideraciones. El término “integración” da cuenta de la acción de integrar, completar algo con partes. Mientras que “cooperación” remite a la idea de acción común, colaboración, trabajo de las partes hacia objetivos comunes. Ambos no son sinónimos pero pueden pensarse como expresiones graduales en las relaciones y propuestas entre unidades políticas diferenciadas.

Según Schmitter (2011) la literatura desde la Ciencia Política no ha sido prolífera en desentrañar y operacionalizar conceptualmente los términos: cooperación e integración regional, siendo temas desarrollados mayormente desde las Relaciones Internacionales:

“La cooperación puede o no tener raíces en organizaciones específicas pero siempre permanece supeditada a las decisiones voluntarias unánimes y continuas de sus estados miembros...los costos de entrar y salir son relativamente bajos...el cumplimiento voluntario de las decisiones colectivas se basa exclusivamente en la utilidad que ofrecen los resultados alcanzados” (Schmitter, 2: 2011)

Este autor hace referencia a la organización regional transnacional y al de Estado regional transnacional, que posee cierta legitimidad para la toma de decisiones, es decir cuando se trata de procesos de integración en el nivel supranacional (como la Unión Europea).

La integración regional como amplia aspiración gestada por los padres de la independencia de muchos de los actuales países de América Latina, posee antecedentes en la historia que se remontan a experiencias culturales allende de las institucionalizadas, esto es, relaciones entre pueblos previas a la creación de los Estados. No obstante los avances para recrear estas propuestas en tanto alternativas para mejorar las condiciones de los países, se irá intensificando desde los 60s y tendrán una década de auge sobre todo desde los vínculos económicos y comerciales en los 90s, a la luz de las uniones, bloques y regiones que surgieron con un marcado acento en lo económico y comercial.

En los 2000 se asiste hacia una fase en materia de integración, vinculada a propuestas de cuño político y social marcando una notable distinción con el neoliberalismo prevaleciente en los 90s: la creación del ALBA-2004, Petrocaribe-2005, UNASUR-2008, CELAC 2010 y en algunos aspectos la profundización y ampliación de otros procesos ya instalados como el caso del MERCOSUR con la incorporación de Venezuela y las propuestas de anexión de otros miembros regionales.

Ya sea como reacción a las crisis sociales y económicas o para mejorar-intensificar algunas relaciones y acuerdos comunes, la cooperación internacional y la integración permitirán superar hipótesis de conflictos presentes en la región, por lo que se observa su necesaria vinculación con los procesos de democratización.

Cooperación en defensa y seguridad en América Latina

La cooperación en defensa y seguridad ha generado diversas iniciativas y dinámicas en América Latina en las últimas décadas:

“En materia de seguridad y defensa es fácil constatar esta dinámica de pactos, alianzas y asistencia internacional... algunas veces podrá tratarse de un acuerdo de cooperación militar complejo y duradero y otros de transferencia de tecnología o sólo una transacción comercial” (Prieto Sanjuan, 32: 2012).

Algunas de estas propuestas se encuentran articuladas en el marco de procesos de cooperación, bloques o acuerdos integracionistas, también los hay más específicos productos de acuerdos entre estados (bilaterales).

En el primer caso puede citarse la introducción de temas sobre defensa y seguridad en la agenda regional como el MERCOSUR, a decir de Ugarte (2012):

La preservación de la seguridad es presupuesto inequívoco del libre ejercicio de la movilidad... la cooperación en materia de seguridad pública en el MERCOSUR ampliado nació de dos necesidades fundamentales: las derivadas de los problemas de seguridad pública que surgieron del incremento en la facilidad de transporte de bienes y personas – traducidos en un fuerte incremento del comercio intrazona- y el surgimiento del terrorismo internacional en la región... (p.2)

El tratamiento de la seguridad ha contado desde el origen del bloque de un notable interés proyectado en diversas medidas y declaraciones, mientras que la defensa ha reflejado avances con ejercicios combinados, medidas de confianza mutua, movilidad e intercambio de cursantes en escuelas militares de los países miembros, además de los acuerdos por la paz, como la Declaración en 1997 de MERCOSUR, Bolivia y Chile como Zona de Paz (Ugarte, 2011).

La distinción entre defensa nacional y seguridad interior, no se implementa y aplica bajo criterios comunes por todos los países de la región: “Quizás el factor más importante que afecta al Sistema Interamericano de Seguridad es la casi eterna discusión sobre el significado y el entendimiento común de estas dos palabras, dentro del contexto de la integración de la seguridad hemisférica” (De Vergara: 2009).

Atendiendo a este punto, cabe reconocer que en la región no hay una adopción o formulación unánime sobre cómo conceptualizar ambos términos lo cual se traduce en la no existencia de un consenso generalizado para identificar los alcances de cada uno.

La heterogeneidad y complejidad existente en el contexto analizado, como las inclinaciones e influencias extra-regionales en muchos países generan dificultades para coordinar medidas de cooperación. En los últimos años, las cumbres presidenciales aparentemente tendieron a suplir las debilidades manifestadas en las instancias

hemisféricas que reflejaron la crisis de la OEA, de la Junta Interamericana de Defensa y del Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca -TIAR- (Celi, 2011: 11).

Aún ante los diversos enfoques y las asimetrías existentes entre los países de la región, la creación del Consejo de Defensa Suramericano (CDS) en el marco de la UNASUR, reproduce el esfuerzo e intereses de los países miembros por abordar una cooperación en defensa y también en seguridad que atienda a la complejidad regional ante las actuales amenazas en un amplio espectro geopolítico y con una variedad de temas por trabajar, sin soslayar la existencia de diversos antecedentes e hitos regionales para la defensa.

Creado formalmente en 2008 en Costa do Sauipe-Brasil, los presidentes convocados aprueban su estatuto, ratificando que el CDS consiste en una instancia de consulta, cooperación y coordinación en defensa⁵.

Todo ello apunta a la necesaria complementariedad y coordinación entre los países hacia lineamientos comunes para la defensa regional, proceso que se profundiza con la creación del Centro de Estudios Estratégicos de la Defensa en Chile, en 2009 con sede en Buenos Aires.

Las transformaciones que atraviesa la región en materia de seguridad y defensa se explican por las dinámicas actuales que exigen de cierta coordinación ante las nuevas y las viejas amenazas, donde se observa la declinación de la concepción de defensa hemisférica de la Guerra Fría y la emergencia de un incipiente sistema de seguridad regional congruentes con una visión multilateral y cooperativa (Celi, 2011: 12)

Relaciones bilaterales Argentina-Chile

Las relaciones entre Argentina y Chile poseen una historia común enmarcada en diversas dimensiones y niveles: causas geográficas, históricas, políticas, sociales-culturales. El "Tratado de Paz y amistad"⁶ suscripto por ambos en 1984 conformará los cimientos de múltiples y diversos mecanismos de cooperación bilateral, iniciando una lógica que refleja la búsqueda de condiciones para la paz.

Tal proceso de consolidación de las relaciones de paz no ha sido fortuito ni aparece como reacción obvia ante el espanto de una inminente guerra entre los dos países a fines de

⁵ Los objetivos fundamentales del CDS: 1- Consolidar Suramérica como una zona de paz, base para la estabilidad democrática y el desarrollo integral de nuestros pueblos, y como contribución a la paz mundial, 2- Construir una identidad suramericana en materia de defensa, que tome en cuenta las características subregionales y nacionales y que contribuya al fortalecimiento de la unidad de América Latina y el Caribe, 3- Generar consensos para fortalecer la cooperación regional en materia de defensa. Ver página oficial de UNASUR, <http://www.unasur.org/>.

⁶ **Tratado de Paz y Amistad** fue firmado por ambos países en 1984 determinando "la solución completa y definitiva de las cuestiones a que él se refiere", fijando límite entre el canal de Beagle hasta el pasaje Drake lo que implicó el fin de los conflictos que casi llevaron a ambos países al conflicto armado. El mismo tuvo lugar con la mediación de la Santa Sede.

los 70s. Los avances e incorporación de acciones y medidas tendientes a la cooperación y la paz permiten advertir hitos y etapas del proceso.

Las condiciones propias del sustrato cultural, histórico y geopolítico anteceden a la creación de los Estados chileno y argentino. Ya en el proceso hacia la independencia, habitantes de uno y otro territorio se fueron sumando a las expediciones libertadoras que permitieron la independencia de Chile y Perú a partir de una coalición internacional que contribuyó a la independencia del resto de Sudamérica (Aravena, 2012: 92), definiendo los primeros antecedentes de la cooperación en defensa.

En 1810 se inician las relaciones diplomáticas entre ambos países. A partir de entonces se suscribieron diversos tratados y acuerdos comunes, muchos de estos con implicancias en los temas de defensa y seguridad de manera directa e indirecta. El Tratado de Limitación de Armamentos Navales (1902), el Tratado de unión económica entre Argentina y Chile (1953), el Tratado de Paz, Amistad, Comercio y Navegación (1955), los acuerdos de 1964, Tratado de Paz y Amistad (1984) que marca un hito para el afianzamiento de la paz como ya se ha mencionado.

Posteriormente en los 90s y con los 24 puntos celebrados por Menem- Aylwin se inaugura un proceso marcado por un conjunto de medidas de cooperación bilateral que comprende la inserción internacional de provincias y regiones (unidades subnacionales) entre una diversa gama de medidas:

- ✓ Acuerdo de Complementación Económica N° 16 (Chile – Argentina, 1991),
- ✓ Acuerdo de Complementación Económica N° 35 (Chile – MERCOSUR, 1996),
- ✓ Tratado sobre Promoción y Protección Recíproca de Inversiones,
- ✓ Acuerdo sobre Controles Integrados de Frontera,
- ✓ Tratado sobre Medio Ambiente, Protocolo sobre Recursos Hídricos Compartidos,
- ✓ Encuentros presidenciales, Reglamento para los Comités de Frontera (1997),
- ✓ Tratado sobre Integración y Complementación Minera Chile Argentina (1997),
- ✓ Declaración de Ministros – II Reunión Binacional de Ministros Argentina Chile, (2009),
- ✓ Tratado de Maipú de Integración y Cooperación (2009),
- ✓ Reuniones binacionales de Ministros,
- ✓ Sistema de consulta permanente de los Ministros de Relaciones Exteriores,
- ✓ Reuniones de Intendentes chilenos y Gobernadores argentinos de la frontera común,
- ✓ Comisión Binacional de Cooperación e Integración Física,

- ✓ Protocolo Complementario para la Constitución de un Grupo de Trabajo Especial para la Adopción de un Acuerdo General sobre Libre circulación de personas entre otros,
- ✓ Constitución de una Entidad Binacional para el proyecto “Túnel Internacional Paso Agua Negra”,
- ✓ Constitución de una Entidad Binacional para el proyecto “Túnel de Baja Altura Ferrocarril Trasandino Central,
- ✓ Declaración Presidencial Conjunta, 8 de Abril de 2010

En lo que hace a la defensa y seguridad, en particular, las medidas bilaterales se tradujeron en diversas medidas:

- ✓ Mecanismo de Consulta y Coordinación entre los Estados Mayores de las Fuerzas Armadas de ambos países, creado en 1994,
- ✓ Encuentros de Ministros de Relaciones Exteriores y de Defensa (Memorándum de Entendimiento para el Fortalecimiento de la Seguridad Mutua de 1995),
- ✓ Comité Permanente de Seguridad (1995), Ejercicios combinados entre las respectivas Fuerzas Armadas,
- ✓ Grupo de Trabajo Bilateral de la Fuerza de Paz Conjunta y Combinada "Cruz del Sur".

Como se observa, las dimensiones implicadas en las medidas de cooperación amplias y multidimensionales. Lacoste (2005) describe las relaciones argentino-chilenas desde 1810 hasta 2010 atendiendo a los diferentes ciclos por las cuales éstas pasaron, con atención primordial a las regiones fronterizas que poseen una relevancia geopolítica por la proximidad y el inevitable vínculo.

Según la tesis de la que parte Lacoste, las relaciones de frontera atraviesan fases de mayor integración y/o conflicto, sucediéndose conforme también a los cambios e influencias que ejercen los Estados nacionales en esas relaciones, es decir según las políticas exteriores que priman de cara a la contraparte (Lacoste: 2005, 29). Así le es factible al autor analizarlas a la luz de las teorías de las relaciones internacionales, rescatando las siguientes categorías: equilibrio de poder, esferas de influencia y asociación, reconsiderando un uso de las mismas desde la óptica de una realidad que acontece en América Latina, con sus particularidades.

Tomando el análisis propuesto por Seitz (1997), también desde las teorías de las relaciones internacionales, las condiciones de la “situación de crisis de transición internacional” modifica “el margen de maniobra en la relación bilateral” lo que influye en

las decisiones y tendencias de ambas partes. En su línea de análisis plantea (entre otras cuestiones) que el ejercicio democrático se vincula directamente con el incremento de la cooperación, además de la influencia fundamental de la histórica intervención papal -1978-1984- (Seitz, 3: 1997).

En un breve recorrido sobre las características de la defensa en ambos países de cara a sus proyecciones cooperativas, se pueden observar estas tendencias que recuperamos anteriormente de los autores mencionados, agregando que para un sector de los analistas, las estrategias de cooperación entre ambos países ha sido fructífera y exitosa, no sólo por haber superado dinámicas de conflicto sino por avanzar en la consolidación de diversos modos de cooperación entre ambos y, por ambos con otros países y organismos.

Cooperación en defensa: Argentina-Chile

Las políticas de defensa tanto en Chile como en Argentina, en los últimos 30 años han evidenciado ciertos cambios.

Los libros de la defensa de Chile fueron 3, uno de 1997, otro en 2002 y 2010 respectivamente. En el más recientes de estos, la política de Defensa del país se orienta, a: “amparar a la población, proteger sus intereses nacionales, y salvaguardar su independencia política, su soberanía nacional y su integridad territorial” (cap. VII.2.), disponiendo a tal fin de los medios necesarios y reconociendo que para garantizar la seguridad nacional requiere de las condiciones de paz y estabilidad internacionales por lo cual pone énfasis en su contribución a los lazos de cooperación internacional, “busca cooperar con la región en materias de defensa y seguridad, así como fortalecer las medidas de confianza mutua con otros Estados” (op.cit).

Estos aspectos se ven fortalecidos por un fuerte rol en materia de cooperación internacional donde estrecha una amplia diplomacia multilateral con clara visibilidad en foros internacionales como la ONU, la OEA y la UNASUR, con un intenso desarrollo de operaciones de paz y ejercicios combinados con otros países cuando coadyuvan a las medidas de seguridad y paz internacionales⁷ (X1).

Ese perfil tendiente a la cooperación con otros países lo ha hecho privilegiar una serie de mecanismos e instrumentos de cooperación muy diversos: memorandos de entendimiento, de cooperación, declaraciones conjuntas, con diversos alcances y objetivos. Los más antiguos datan de mediados del siglo XX, no obstante en las dos últimas décadas

⁷ Por ejemplo su adhesión a la acción contra minas antipersonal establecida por la Convención de Ottawa y la relativa a municiones de racimo, sosteniendo el principio de cooperación en particular en el ámbito de las Naciones Unidas.

han tenido lugar la mayor parte de los acuerdos celebrados en materia de cooperación para la defensa y la seguridad.

Si bien esta es una tendencia que puede ser reconocida en su amplitud de cara a múltiples países u organismos internacionales, el caso de las relaciones con sus vecinos y en particular con Argentina posee registros particulares los que se mencionarán más adelante.

Por su parte, Argentina elaboró sus Libros Blancos de la Defensa en los años 1999, en 2010 habiendo planteado el debate para el armado de un nuevo Libro en 2014. Precisamente en el mes de junio de ese año y ante una convocatoria al público civil y militar fue presentado el “Ciclo de debates para la elaboración del Libro Blanco de la Defensa 2014”, habilitando una serie de reuniones de trabajo para la actualización de la última versión de 2010⁸.

En relación a la cooperación internacional en defensa, según el último libro blanco de la defensa argentino, las prioridades pueden explicarse mediante un esquema concéntrico en el cual se va aumentando el nivel de relevancia de lo regional a lo global, siendo prioritaria la cooperación con los países vecinos.

De tal modo, Argentina mantiene vínculos bilaterales estables de cooperación en defensa con 9 países (hasta 2010), abarcando diversos temas y con los siguientes criterios: “el uso y difusión de capacidades desarrolladas en el país, el compartir experiencias del proceso argentino de reforma y modernización y la búsqueda de aquellos conocimientos, capacidades y equipamiento que surgen de nuestras necesidades para fortalecer el Sistema de Defensa” (XIV.3).

Entre los acuerdos permanentes de cooperación con Chile, sus mecanismos institucionalizados, sobresalen: el Memorándum de Entendimiento entre la República de Chile y la República Argentina para el fortalecimiento en materia de seguridad internacional mutuo, el Comité Permanente de Seguridad (COMPERSEG) y el mecanismo 2+2 de cancilleres y ministros de defensa de Chile y Argentina, con mayor sostenibilidad en el tiempo.

La cooperación en defensa también es amplia en acuerdos y mecanismos multilaterales regionales. Sus participaciones y acuerdos se despliegan en las siguientes propuestas: en el Consejo de Defensa Suramericano (en el marco de la UNASUR), la Asociación Latinoamericana de Centros de Entrenamiento para Operaciones de Paz - ALCOPAZ- (Mecanismo de concertación de los países latino americanos con presencia en la Misión de Naciones Unidas en Haití -MINUSTAH- conocido como “2 x 9”), Conferencia de

⁸ <http://www.fuerzas-armadas.mil.ar/2014-JUN-12-Nota-Libro-Blanco.aspx>

Ministros de Defensa de las Américas, Estados miembros de la Organización de Estados Americanos.

También Argentina cuenta con numerosos acuerdos con países extra-regionales contando con agregadurías de defensa y militares en el exterior, con una intensa e histórica participación en misiones de paz (desde mediados del siglo pasado).

Las participaciones de ambos países en foros de defensa internacionales y operaciones con diversos países son bastante nutridas.

Se ha tomado esta mínima caracterización de Los libros de la Defensa Nacional de ambos países, ya que estos instrumentos fueron reconocidos por la OEA mediante una Resolución de su Consejo Permanente del año 2002 CP/RES. 829 (1342/02)⁹ con el asunto: “Adopción de los lineamientos sobre la elaboración de documentos sobre políticas y doctrinas nacionales de defensa”, este organismo resolvió adoptar lineamientos para la elaboración de documentos sobre políticas y doctrinas nacionales de defensa, considerando las propuestas de la Comisión de Seguridad Hemisférica.

Pese a la no existencia de un mecanismo común y coordinado para la elaboración de documentos que contengan las políticas de defensa de los estados de las Américas, lo que viene a hacer esta resolución es reconocerlos y considerar los aspectos comunes y compartidos en los libros blancos existentes.

Mientras Argentina continúa con su propuesta de un libro de la defensa 2014, Chile en el tiempo reciente (2012) presentó su primera Estrategia de Seguridad y Defensa (ESYD), proyectado hasta el 2024 (proponiendo sus revisiones cada cierta cantidad de años), el cual tuvo diversas críticas y detractores por el escaso debate en su formulación y varias conceptos allí utilizados cuyo avance tal vez se vea ensombrecido con el cambio de gestión.

A modo de ir a las medidas formales de interacción y cooperación en defensa entre ambos países, como se afirmó reiteradas veces, el Tratado de Paz y Amistad será el eje sobre el cual se irán estructurando una serie de medidas para la cooperación que también y necesariamente contemplan a la defensa y la seguridad.

El “Tratado de Maipú de Integración y Cooperación entre la República de Chile y la República Argentina”, complementa al anterior habiendo sido suscripto en 2009 por las dos

⁹ Según expresa tal resolución de la OEA: “Un Libro Blanco de Defensa es un documento de política clave en que se expone el concepto de defensa del Gobierno. Se trata de un documento público en que se presenta el amplio marco de política estratégica para la planificación de la defensa, con una perspectiva de mediano plazo. No se prevé que sea reelaborado cada uno o dos años, sino que brinde una perspectiva suficiente para la presupuestación y planificación plurianual... Normalmente se prepara un nuevo Libro Blanco cuando se producen cambios importantes en el entorno estratégico o las prioridades públicas varían sustancialmente”.

presidentas de los respectivos países (Cristina Fernández y Michelle Bachelett), aunque la puesta en marcha de ese mismo tratado encontrara a Piñera en el gobierno, con su contraparte argentina. Es en este instrumento, donde son mencionados mecanismos institucionales sostendrán y coordinarán la cooperación en defensa.

Los avances de este proceso bilateral en el área de la defensa se han fundado en dos grandes pilares: la construcción de confianza y el desarrollo de iniciativas de cooperación basadas en políticas coordinadas, que acompañan el proceso de integración física y de colaboración política en otros ámbitos (Libro de la Defensa Chileno, Cap. IX).

El acuerdo presidencial de 1991 y los avances que llevaron en 1998 el acuerdo de límites, habilitaron el proceso de cooperación desde el afianzamiento de los vínculos.

En 1991, Argentina y Chile suscriben en la OEA el “Compromiso democrático” en la reunión celebrada en Chile junto también a los compromisos con la seguridad internacional, adhiriendo formalmente al Tratado de no proliferación nuclear (Rojas Aravena, 2011)

Puede reconocerse una etapa de recuperación de la confianza mutua con las consiguientes propuestas de cooperación en diversos planos (económico, político, cultural) y una etapa de institucionalización y regularidad de las instancias de cooperación entre las que ponemos de relieve a la defensa.

A continuación se elaboró un cuadro con los mecanismos regulares de cooperación en defensa, siendo descriptos brevemente.

COOPERACIÓN BILATERAL EN MATERIA DE DEFENSA

✓ Reuniones de Ministros

Consistente en reuniones anuales de todos los ministros de ambos países para el seguimiento del proceso de cooperación e integración, impulsando los objetivos fijados por los jefes de estado

✓ Reuniones 2 + 2

Las reuniones 2+2, fueron instituidas en 1997. Cabe su nombre a estar integradas por los ministros de defensa y los cancilleres de Chile y Argentina para el tratamiento de esos temas particulares.

✓ Comité Permanente de Seguridad (COMPERSEG)

El (COMPERSEG), desde 1995, con su misión tenía orientada a la cooperación en lo atinente a la seguridad, coadyuvando a los siguientes fines:

**El fortalecimiento de los canales de comunicación en el campo de la defensa,
La oportuna información de aquellas maniobras militares que las partes acuerden notificarse**

La promoción de actividades académicas que alienten la cooperación en materias de interés mutuo

✓ Reuniones de Estados Mayores

En 1994, y en el marco del Tratado de Paz y Amistad de 1984, se establecieron las reuniones de estados mayores institucionales y de la defensa como un mecanismo de consulta y coordinación entre fuerzas armadas.

✓ Metodología CEPAL

Desde 2001 se adoptó un método consensuado común para medir los gastos de defensa realizado por CEPAL.

Mecanismo de intercambio de información en materias logísticas

Firmada en 2005 la Declaración Conjunta sobre cooperación técnica, científica y de desarrollo logístico en materias de defensa, provee el intercambio de avances regulares en materia tecnológica y logística de ambos ministerios de defensa.

✓ Proyecto Fuerza de Paz Combinada “Cruz del Sur”

En 2005, producto del acuerdo entre ambos ministerios de defensa, tiene lugar la Fuerza de Paz Combinada, poniendo a disposición de la ONU una fuerza binacional común para la paz. Funcionando bajo el sistema UNSAS15, bajo el Sistema de Acuerdos de Fuerzas de Reserva de las Naciones Unidas

✓ Consultas Rápidas

Medidas que vienen implementando ambos países con regularidad, habilitando un intercambio de comunicación fluida

Mecanismos de coordinación de posturas ante foros multilaterales

Intercambio de experiencias sobre los libros blancos de cada país

Fuente elaboración propia en base a Libro de la Defensa Chileno, Libro de Defensa Argentino y otros documentos oficiales.

Las acciones para la defensa en el nivel internacional desde Chile y Argentina en el caso de las misiones de paz han constituido un lugar particular. En 2003 en el marco del Comité Permanente de Seguridad (COMPERSEG), Chile propuso “Medidas para implementar el entrenamiento de fuerzas destinadas a cumplir operaciones de mantenimiento de paz y participación combinada en futuras operaciones de paz”, las cuales fueron aceptadas por Argentina. De tal modo se fueron implementando ejercicios combinados entre ambos países, por ejemplo la anexión de tropas chilenas al contingente argentino en la misión de paz UNFICYP, Chipre, 2003, luego la constitución de esfuerzos conjuntos como el que se ha materializado en la mencionada Fuerza ‘Cruz del Sur’, (Libro de Defensa Chileno, Cap. X.3)

La Fuerza de Paz Combinada tiene como punto de partida además de los antecedentes mencionados, una declaración conjunta de los ministros de defensa al respecto en 2005. El Memorando de Entendimiento suscrito en diciembre del año 2005,

firmado por los ministros de defensa de entonces, sentaron los criterios para la constitución de Cruz del Sur, y en los meses siguientes se delinearón los criterios para la conformación de la estructura del Estado Mayor Combinado, las reglas de funcionamiento, la logística, condiciones de alistamiento, ejercicios etc, que se plasmaron en el Memorándum de Entendimiento suscrito en diciembre del 2006 por las ministras de Argentina y Chile, Nilda Garré y Vivianne Blanlot (Ruiz, 2008: 114). De esta manera se constituía en 2007, aunque cabe acotar que los componentes terrestres, aéreo y naval estaban disponibles para ser desplegados, no obstante por restricciones presupuestarias se posterga (Várnagy, 2010: 275).

Las funciones de esta fuerza de paz establecidas en el artículo 1º de la Ley 26.560, tienen por objeto: 1- proporcionar presencia de la ONU en un área de crisis después de una resolución del consejo de seguridad, relevando a las primeras fuerzas a las primeras fuerzas internacionales y/o regionales; 2- prevenir la escalada de violencia; 3- asistir, monitorear o facilitar el cese de fuego; 4- asegurar un área que permita el despliegue posterior de otras fuerzas de la ONU; 5- proporcionar áreas seguras a personas y grupos cuyas vidas peligran por el conflicto; 6- asegurar operaciones de ayuda de emergencia humanitaria; 7- colaborar en actividades específicas que requieran refuerzo de la seguridad de una misión en desarrollo.

De esta manera, “Cruz del Sur”, contribuye a las medidas de confianza mutua y cooperación entre ambos Estados, pero a su vez también conforman un ejemplo de participación civil en tal propuesta. No hay que dejar de mencionar que constituye la primera fuerza combinada conjunta entre dos países y que a su vez contempla la posibilidad de añadir a otros países, fomentando la promoción de medidas y acciones para la paz en el contexto regional.

Si bien se mencionaron los hitos más significativos de la cooperación en defensa, la actualidad sigue escribiendo novedades que profundizan los vínculos de buena vecindad.

Como ejemplo de ello, en el último año (2014), los ministros de ambos países: Agustín Rossi (Argentina), Jorge Burgos Varela (Chile) se reunieron para avanzar en cooperación en defensa al celebrarse los 30 años de vigencia del Tratado de Paz y Amistad. Los ejes trabajados y acuerdos firmados según trascendieron, son:

- ✓ El despliegue de la Fuerza de Paz Conjunta Combinada Cruz del Sur en Haití de cara a colaborar con las elecciones de 2015,
- ✓ Cooperación en ciberdefensa con miras a la creación de un grupo bilateral específico al tratamiento de este amplio tema,
- ✓ La ratificación del compromiso con las acciones para mantener una región de paz, en consonancia con los lineamientos del Consejo de Defensa Sudamericano

- ✓ La continuidad de la Patrulla Naval Antártica Combinada (con el objetivo de combatir la contaminación y responder ante cualquier peligro para los dos países).

Todo parece augurar una asociación estratégica entre ambos países basada en la necesidad de garantizar la paz de los pueblos y fortalecer la confianza mutua, ya en las propuestas bilaterales, como en las que proyectan ambos países en consonancia, de cara a otros bloques regionales, terceros países u organizamos multilaterales.

A modo de cierre:

La historia de las relaciones entre Argentina y Chile, reconocen antecedentes anteriores a la construcción de los estados y concomitantes a esta. La cooperación estratégica en diversas materias y en particular en defensa (también en seguridad), registran el esfuerzo por superar las “percepciones y reacciones negativas” que aún existen pero mitigadas por la promoción de medidas comunes tendientes a reivindicar la paz y el desarrollo de la confianza mutua.

Si bien la cooperación se vio fuertemente impulsada en los 90s bajo los influjos del proceso y propuestas del “regionalismo abierto”¹⁰ fundamentalmente en lo económico y comercial, el camino hacia un relacionamiento de “buenos vecinos” vino de la mano de los aires democráticos y del auge de la diversidad de propuestas de estrategias comunes, como también una amplitud de mecanismos que recreaban los vínculos entre sus gobierno no centrales y entre otros actores (públicos privados).

En los años recientes con el impulso que trajo el Tratado de Maipú en 2009, una serie de encuentros presidenciales y otros actores políticos (ministros, gobernadores, intendentes, de ambos lados) han reposicionado las relaciones bilaterales en la apuesta por una cooperación que no sólo se enraíza en lo comercial y económico sino que recrea espacios en el orden diplomático, paradiplomático e intergubernamental.

No obstante las similitudes y acciones comunes encontramos la persistencia de ciertas diferencias: los diferentes regímenes políticos (unitario y federal), además de sus estructuras y estrategias de defensa, donde Argentina ha estructurado la separación de las áreas de la defensa y de la seguridad, donde Chile no mantiene posee esta distinción tan marcada como mayoría de los países en la región. También las diversas interacciones e inserciones internacionales que plantean cada uno de cara a los bloques de la región y sus improntas más liberalizadas o no, los cuales operan como incentivos y restricciones a la hora de profundizar los vínculos en cada planteo particular que se trate.

¹⁰ Con un documento centrado en el concepto de “regionalismo abierto”, la CEPAL en 1994 incentivaba la tendencia a una mayor integración entre los países de América Latina desde la apertura y el avance hacia la integración regional.

Así a 30 años del Tratado de Paz y Amistad se formulan propuestas que proponen verdaderos avances en cooperación pero que aún reconocen tires y aflojes en lo que hace a una real integración pero que no opaca la capacidad de cooperar, teniendo en cuenta sus diferentes de estructura organizativa del poder (Chile país unitario, Argentina país federal)

Fuentes

- CELI Pablo, (2011) *Nuevas tendencias en seguridad y defensa en América Latina, en Atlas comparado de la defensa en América Latina*, Resdal.
- CHANDÍA SCHUFFENEGER Claudio, (2013). *Chile-Argentina. Cooperación en defensa y seguridad*. Revista de Marina-Armada de Chile, 2013. P-p. 228-232.
<http://revistamarina.cl/revistas/2013/3/chandia.pdf>
- GIAVEDONI PITA Manuel, *Argentina y su participación en Misiones de Paz (Lineamientos para una necesaria regulación legal)*, presentado en el VII. Encuentro Nacional de Estudios Estratégicos Buenos Aires, Noviembre de 2004
<http://www.ieeri.com.ar/actividades/docs/act%20-%20vii%20encuentro%20-%20argentina%20y%20las%20misiones%20de%20paz.pdf>
- PRIETO SANJUAN, Rafael, (2012) *Acuerdos de cooperación y bases militares en territorio extranjero: ¿Un acto de agresión?* Anuario mexicano de derecho internacional, décimo aniversario. Pp. 27-64, UNAM, Mex. DF.
- PERROTA, (2013) *en Relaciones internacionales, teorías y debates*, Llenderozas Elsa (comp), EUDEBA.
- RUIZ María (2008), *La Fuerza de Paz Cruz del Sur: cooperación chileno-argentina*, Estudios Internacionales 160 - ISSN 0716-0240 • 107-118 Instituto de Estudios Internacionales - Universidad de Chile.
- ROJAS ARAVENA Francisco (2014), *La construcción de una Alianza Estratégica. El caso de Chile y Argentina*, pp. 86-129.
<https://www.flacso.org.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=9942>, consultada en noviembre de 2014.
- SEITZ, Ana Emérica. *Relación Argentina Chile a la luz de los paradigmas internacionales*, Informe CONICET,
- Ed. Juan Pablo Viscardo, 1997.
- SCHMITTER Philippe (2011), *Los conceptos de cooperación e integración regional*, Revista Puente Europa XI, n° I. 8 A 11.

- UGARTE José M, (2012), *La cooperación en seguridad pública y defensa en América Latina*,
- MERCOSUR ABC, <http://www.mercosurabc.com.ar/nota.asp?IdNota=3471&IdSeccion=3>, consultado en noviembre de 2014.
- VÁRNAGY, Tomás, (2010), *La fuerza de paz conjunta combinada "Cruz del Sur": un fruto del consenso entre Argentina y Chile en materia de defensa* en BARTOLOMÉ M, (comp), Seguridad y defensa en tiempos del bicentenario, Instituto de publicaciones navales, 2010.
- Estrategia Nacional de Seguridad y Defensa (2012-2014), consulta del presidente de la república, Sebastián Piñera Echenique al Honorable Senado de la República, Junio 2012.
- La estrategia de defensa: la excusa agrava la falta
<http://www.latercera.com/noticia/opinion/ideas-y-debates/2012/08/895-478470-9-estrategia-de-defensa-la-excusa-agrava-la-falta.shtml>
- Libro Blando de la Defensa Nacional de Chile 2010 – Parte I, III.
- Libro Blanco de la Defensa 2010, República Argentina - Ministerio de Defensa, 2010.
- Ministerio de Defensa de la República Argentina,
http://mindef.gov.ar/mindef_mision_de_paz/index.html
- Ministerio de Defensa Nacional Gobierno de Chile,
<http://www.defensa.cl/>
- Argentina y Chile firman acuerdo de cooperación en Defensa, INFODEFENSA.COM INFORMACION EN DEFENSA Y SEGURIDAD,
<http://www.infodefensa.com/latam/2014/04/12/noticia-argentina-chile-firman-acuerdo-cooperacion-defensa.html>, consultado en octubre de 2014.
- Centro de Estudios Estratégicos (CEED- CDS-UNASUR)
<http://www.ceedcds.org.ar/Espanol/02-Estructura-Organica/00-Estructura-Org.html>
- Organización de los Estados Americanos, Consejo Permanente,
<http://www.oas.org/consejo/sp/resoluciones/res829.asp>.
- PNUD en Argentina, Proyecto Apoyo al proceso de elaboración y difusión del Libro Blanco de la Defensa 2014

<http://www.ar.undp.org/content/dam/argentina/Publications/ProyectosGD/PNUD-Argent14006Revisi%C3%B3n%20A.pdf>

Investigación de la Práctica Docente ¹¹

Diana Andrea Delfino¹²
Marisa Viviana Ruiz¹³
Norma Alicia Sierra¹⁴

Recibido: 20/07/2015

Aceptado: 3/09/2015

Resumen

La Práctica Docente nos remite a una actividad compleja que se encuentra sujeta y determinada por el contexto social, histórico e institucional en el que se desarrolla. Sin embargo desde esta múltiple determinación, las prácticas de enseñanza cobran forma de propuesta singular, respuesta a situaciones únicas, ambiguas e inciertas, que el docente concreta en torno a aquello que define su accionar: el conocimiento.

Frente a lo singular que en el quehacer cotidiano se presenta en cada situación áulica, el docente apela al saber de la experiencia. En éste cobra sentido un pasado que incide en el presente y que difícilmente pueda transformarse si no se lo reconoce y problematiza.

En el imaginario circulan planteos que asocian la formación docente con la incorporación e internalización de reglas y habilidades prácticas que nos vuelvan competentes para llevar adelante nuestra labor en el microespacio del aula. En el presente, nos aventuramos al desafío de cuestionar y desarmar este imaginario, tomando distancia de prefiguraciones ideales que dejan de lado la singularidad.

Teniendo como eje central las prácticas docentes y de la enseñanza en ellas involucradas, nos proponemos reflexionar acerca de los núcleos conceptuales que las circunscriben, con este objetivo centraremos nuestra atención en las prácticas investigativas y las prácticas docentes; las prácticas docentes y las prácticas de la enseñanza; el abordaje de la

¹¹ Este artículo surge al interior de Proyecto de Investigación Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes en la época actual. PROICO 4-1714. Facultad de Ciencias Humanas UNSL.

¹² Licenciada en Psicología. Profesora Adjunta. Facultad de Psicología Universidad Nacional de San Luis. Email: ddelfino10@gmail.com

¹³ Licenciada en Psicología. Profesora Adjunta. Facultad de Psicología Universidad Nacional de San Luis. Email: mvrui@unsl.edu.ar

¹⁴ Especialista en Educación Superior. Profesora Adjunta. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Email: norma.alicia.2011@gmail.com

complejidad y los aportes de la perspectiva socioantropológica y de la narrativa y la relación dialéctica contenido – método, todos ellos en referencia a los debates acerca de la reflexividad.

Palabras Claves: Práctica Docente. Prácticas de Enseñanza. Reflexividad.

Educational Practice Research

Abstract

Educational practice leads us to a complex activity that is held and determined by the social, historical and institutional contexts in which it develops. However, from this perspective, educational practices take the form of a unique proposal, a response to ambiguous and uncertain situations, which the teaching professionals perform around what defines their actions: knowledge.

In the context of the unique nature of daily tasks conducted in each classroom situation, teachers appeal to learning derived from experience, where a past time takes a meaning, which affects the present, and it can hardly be transformed if it is not recognized and problematized.

In the collective consciousness, some associate teaching training with the incorporation and internalization of rules and practical skills that make us competent to carry out our work in the micro-environment of our classroom. At present, we venture to challenge this idea, moving away from ideal preconfigurations that set aside uniqueness.

With a central focus on teaching and the educational practices involved, we intend to analyse the core concepts that restrict them. To this end, we will focus on research and educational practices; teaching and educational practices; the complexity and the contributions of the socio-anthropological and narrative perspective, and dialectic relation between content and method, all of which refer to discussions about reflexivity.

Key Words: Educational Practice. Teaching Practice. Reflexivity

Investigación de la Práctica Docente

*“... nunca se sabe a dónde puede llegar una conversación...
uno puede ir a donde no había previsto...
y esa es la maravilla de la conversación...
uno puede llegar a decir lo que no quería decir,
lo que no sabía decir, lo que no podía decir...”*

Jorge Larrosa

Introducción

Hablar de la Práctica Docente nos remite a una actividad compleja que, si bien se desarrolla en escenarios singulares, se encuentra sujeta y determinada por el contexto social, histórico e institucional en el que se desarrolla. Esto implica reconocer que la realidad del aula sólo puede entenderse en referencia a ese entramado de orden simbólico del que forma parte.

Sin embargo, sujeta desde esta múltiple determinación, las prácticas de enseñanza cobran forma de propuesta singular, respuesta a situaciones únicas, ambiguas e inciertas, que el docente concreta en torno a aquello que define su accionar: el conocimiento. Desentrañarlas para dar cuenta del entramado particular que las caracteriza como prácticas situadas, nos coloca frente a la complejidad de un problema que impulsó al ensayo de múltiples respuestas y pretendidas soluciones, pero que, signadas por la impronta de lo imprevisto, lo impredecible, lo inesperado, se tornan irreductibles a toda posibilidad de certeza y predicción.

Frente a lo singular que en el quehacer cotidiano se presenta en cada situación áulica, el docente apela al saber de la experiencia. En su accionar cobra sentido un pasado que incide en el presente y que difícilmente pueda transformarse si no se lo reconoce y problematiza (Edelstein, 2000). De este modo, el docente actúa utilizando un conocimiento implícito formado por modelos, esquemas y supuestos que, por su invisibilidad, pueden volverse renuentes al cambio. Sin embargo, este conocimiento puede ser reconstruido mediante la reflexión crítica.

Las prácticas docentes y de la enseñanza en ellas involucradas, expresan intencionalidades que se traducen en el interjuego de decisiones, acciones, efectos y consecuencias. Tomando distancia de prefiguraciones ideales que descuidan las manifestaciones de la singularidad, propios de la racionalidad tecnocrática, la reflexión crítica al hacer explícito lo implícito, permite efectuar interpretaciones de las acciones realizadas mediante un proceso de análisis y búsqueda de alternativas.

La brecha que se abre en el no saber muestra la originalidad de los acontecimientos y nos invita a realizar una pausa, para que en un retorno reflexivo nos aventuremos a emprender un camino caracterizado por dudas y afirmaciones, interrogantes que problematizan certezas y construyen otras nuevas que, aunque siempre provisionales, dan cuenta de la particular relación dialéctica entre la indagación y la práctica. Pensar obstáculos y rupturas, detenciones y acontecimientos de la razón no es algo que se produzca en un soliloquio, supone una tarea conjunta que se da en la relación dialéctica con el otro a fin de que puedan ser significadas y pensadas de otro modo.

Concientes del hecho que es imposible por estructura, que el lenguaje pueda decirlo todo, cualquier intento de reflexión crítica se trata sólo de una escritura posible. Esta imposibilidad es la que deja abierta la invitación a volver una y otra vez sobre ella para

encontrar otros nuevos sentidos. Desde el retorno reflexivo de la experiencia, se trata de ensayar una vuelta al pasado pero para encontrar un futuro, la posibilidad de ser de otro modo, de innovar, de volver la hoja para ensayar otra escritura posible.

Bosquejo de un itinerario

Tal vez, por la influencia aún presente de la racionalidad tecnocrática, en el imaginario circulan planteos que asocian la formación docente con la incorporación e internalización de reglas y habilidades prácticas que nos vuelvan competentes para llevar adelante nuestra labor en el microespacio del aula.

En el presente, nos aventuramos al desafío de cuestionar y desarmar este imaginario, tomando distancia de prefiguraciones ideales que dejan de lado la singularidad.

La articulación contenido - método, propone dilucidar la compleja relación entre las intenciones, acciones, decisiones y supuestos/racionalidades y, agregaríamos, los efectos que éstos provocan en quienes van dirigidas.

Teniendo como eje central las prácticas docente y de la enseñanza en ellas involucradas, nos proponemos reflexionar acerca de los núcleos conceptuales que las circunscriben, con este objetivo centraremos nuestra atención en las prácticas investigativas y las prácticas docentes; las prácticas docentes y las prácticas de la enseñanza; el abordaje de la complejidad y los aportes de la perspectiva socioantropológica y de la narrativa y la relación dialéctica contenido – método, todos ellos en referencia a los debates acerca de la reflexividad.

Prácticas Investigativas y Prácticas docentes. Dos prácticas con identidad propia

Al pensar la relación entre la práctica investigativa y la práctica docente y, al mismo tiempo desanudar el enlace que se propicia cuando se habla de la investigación de la propia práctica de enseñanza observamos que no hay postura uniforme y tal vez en el quehacer cotidiano no estén tan claras las diferencias y semejanzas entre ellas y menos aún sus posibles vinculaciones.

En este punto, recurrimos a Achilli (2000) que, ante la multiplicidad de significados que giran en torno de estos conceptos, afirma que por investigación se entiende:

“...al proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso. Al decir sistemático quiero decir de un modo metódico, basado en criterios y reglas que, aunque flexibles, definan las condiciones en que se producen determinados conocimientos. Con el

calificativo de riguroso expreso la necesidad de trabajar los problemas de coherencia en el proceso de investigación” (Pág. 20)

Por otra parte, refiere a la práctica docente como aquella que se construye alrededor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje como fundantes del quehacer educativo, aspectos que suponen determinados procesos de circulación del conocimiento. Finalmente, considera a la práctica pedagógica como aquella que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la particular relación docente – alumno – conocimiento. La práctica docente, aún cuando se constituye a partir de la práctica pedagógica, la trasciende al implicar además, un conjunto de actividades que configuran el campo laboral del docente en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas (Achilli, 2000).

Pareciera quedar claro que el conocimiento se encuentra en el campo de intersección entre la práctica investigativa y la práctica docente. Sin embargo, mientras que en la investigación “se realiza un trabajo metódico y reflexivo en la generación de nuevos conocimientos dentro de un campo disciplinar”, en la práctica docente el trabajo se centra

“(…) en torno a los criterios de acción pedagógica con los que se pondrá en circulación determinado campo de conocimiento. De ahí que decimos que los objetivos y la lógica que orientan uno y otro quehacer, son diferentes (...) (y) remiten a oficios diferentes” (Achilli, 2000: 26-28).

Al tratarse de oficios diferentes, en uno y en otro caso, se hace frente a situaciones, dificultades y ritmos también diferentes. Se nos presenta entonces un interrogante ¿qué posibilidades se abren en nuestro quehacer cotidiano para que ambas prácticas logren un enriquecimiento mutuo y por lo tanto, no se desvalore la práctica docente en la complejidad de su especificidad? La respuesta, siempre provisoria, sólo puede ser efecto de un largo proceso de reflexión, estando advertidos de que el peligro es quedarnos en una relación de exterioridad con el conocimiento generado, limitando asimismo la práctica docente a la circulación de un conocimiento que, elaborado por otros, sólo puede ser significado como ajeno.

El análisis de esta relación entre práctica investigativa y práctica docente, nos llevó a pensar en otra posible vinculación que a modo de interrogante se plantea como puntapié inicial: Investigación de la Práctica Docente. Achilli (2000) identifica aquellas investigaciones cuyo objeto de estudio es la práctica docente y cuya producción supone aportes al avance científico con implicancias prácticas / políticas determinadas y aquellas otras más cercanas a las características de un estudio, entendiéndolo por ello,

“modalidades dirigidas a la objetivación de la cotidianidad escolar. Es decir, ‘investigaciones’ que pretenden o, mejor dicho, ‘estudios’ orientados ‘para’ concretar acciones tendientes a re-pensar / transformar determinadas

problemáticas del quehacer escolar y (...) de la práctica o la formación docente”
(pág. 21)

Consideramos que es en este mismo sentido que Edelstein (2000) diferencia la investigación didáctica del análisis didáctico de las prácticas de enseñanza, diferencia que se establece por el propósito y el alcance de la intervención en cada caso. Este último se dirige a operar un cambio a corto plazo y construir alternativas que permitan ensayar respuestas a los problemas detectados. Por su parte, la investigación didáctica regida por una temporalidad diferente, apuesta a una mejora de las prácticas de enseñanza cotidianas pero postergando la intervención hasta lograr un mayor nivel de comprensión.

Hablar de análisis didáctico de las prácticas de enseñanza representa una alternativa de aquellas posiciones que propician la investigación de la propia práctica (Edelstein, 2000). Por lo tanto, el análisis y reflexión de la práctica docente, no implica estrictamente procesos de investigación educativa, aún cuando se requiera para ello una actitud investigativa y se recurra a herramientas conceptuales y técnicas utilizadas en investigación.

De las Prácticas de Enseñanza a las Prácticas Docente.

Al poner nuestra mirada en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza, ubicamos a la enseñanza y a las teorías acerca de esta práctica como objeto de la didáctica.

Pero, ¿qué significa enseñar? Si nos remitimos al origen etimológico, la palabra enseñar, proviene del latín *insignare*. Está compuesto por un prefijo: *in* = en y *signare* de *signum* que significa seña, es decir, marca o indicación. *Insignare* puede aplicarse al acto: señalar hacia. Así, lo que se da en el enseñar es un signo, una señal a ser descifrada.

Entender la enseñanza como una acción que expresamente desea mostrar algo, es concebirla como una actividad intencional, intencionalidad que se encuentra dirigida al logro de aprendizajes en los alumnos. Ahora bien, aprender del latín *adprehendere*, compuesto por el prefijo *ad* que significa hacia y el verbo *prehendere*, puede ser entendido como atrapar, agarrar. Al igual que en el enseñar, el aprender supone una acción y por lo tanto, no pueden sino estar encarnadas en un sujeto que la sustenta: uno señala como valioso algo, un objeto que, otro atrapa, se encuentra en juego la triada: docente, alumno, conocimiento.

En esta intencionalidad, a la que referíamos, el docente es el que imprime cierta racionalidad al decidir qué mostrar y de qué modo hacerlo. Al mismo tiempo, la enseñanza implica un proceso de intervención, un venir “entre” los alumnos y el conocimiento, entendiendo este último como aquello que da sentido y significado a la relación. Por lo tanto,

la enseñanza, será una actividad condicionada por las propiedades constitutivas del conocimiento a enseñar y las características de los sujetos aprendientes.

Pero, si bien “... enseñar no existe sin aprender y viceversa...” (Freire, 1999), o en palabras de Alicia Fernández (2007), “*el concepto de sujeto aprendiente se construye a partir de su relación con el sujeto enseñante, (y éstas) son dos posiciones subjetivas (...)*”, la relación sujeto enseñante – sujeto aprendiente no es una relación biunívoca y lineal, no existe una relación de causalidad entre enseñanza y aprendizaje. Para Festermacher (1989, citado por Edelstein, 2008), entre ellos existiría más bien, una relación ontológica, es decir, “la idea de enseñanza depende, para existir, de la idea de aprendizaje como posibilidad”.

La enseñanza supone entonces, el encuentro de sujetos entre sí y con un campo de conocimiento específico. Esta situación es inicialmente asimétrica lo que indica que la posición que ocupan los sujetos en relación al conocimiento es diferente. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza, se parte de una primera situación de asimetría, temporal – provisoria, donde uno de los sujetos posee el conocimiento y el otro carece de él. Pero por ser temporal y provisoria, es que Edward y Mercer (1988, citado por Edelstein, 2008) afirman: “*(...) este acto consiste en que dos personas saben ahora lo que antes sabía sólo una*”.

Por lo tanto, la posición de cada uno de los elementos que conforman la triada educativa: docente, alumno, conocimiento, determina la posición de los demás y desencadena modos de relación posibles (Guyot, 2011).

Para que alguien ocupe el lugar del docente, otro tiene que posicionarlo como tal. En un espacio social compartido, tanto alumnos como docentes necesitan de la confirmación o reconocimiento por parte del otro. Nietzsche (1883-1885), dice: “*(...) Un día Zaratustra se levantó y le dijo al sol: ¿qué sería de ti, si no existieran aquellos a los que ilumináis? (...)*”, de la misma manera podemos preguntarnos ¿qué sería de los docentes si no existieran los alumnos?

Pero esta posición singular de uno y otro está definida por la particular relación que cada uno establece con el conocimiento. En relación a ello, Jackson (1992) afirma:

“... soy un maestro sólo en la mente de alguien que cree que yo podría enseñarle algo que no sabe. Pero como yo no poseo el conocimiento que esa persona anhela, enseñar consiste en seguir generando el deseo de conocimiento”.

El alumno presume en el docente un saber que él no posee, posición de asimetría a la que referimos. Por lo tanto, sólo cuando el docente es reconocido por el alumno como Sujeto Supuesto Saber, éste podrá operar como enseñante. Situación ésta, que nos remite nuevamente a Nietzsche (1883-1885), cuando en “Así habló Zaratustra” expresa:

“¡Ahora yo me voy solo, discípulos míos! ¡también vosotros os vais ahora solos!, así lo quiero yo (...) Se recompensa mal a un maestro si se permanece siempre

discípulo (...) Ahora os ordeno que os perdáis a mí y os encontréis a vosotros; y sólo cuando todos hayáis renegado de mí, volveré entre vosotros (...)”.

Enfoque antropológico: Una alternativa ante la complejidad

Abordar la complejidad y problematicidad de estas prácticas, profundizar en su conocimiento, se constituye en un desafío de orden teórico y metodológico que requiere ampliar los registros que sobre ellas se realizan. Reconocer sus múltiples atravesamientos nos conduce a la incorporación de los aportes de la perspectiva socioantropológica y de la narrativa en investigación educativa.

Esta perspectiva introduce una ruptura con posturas que, desde una visión homogeneizadora y universalizante, priorizan la mirada del aula en términos de desviación o ausencia de la norma, abordaje que, por otra parte, no posibilita reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. En este sentido el enfoque socioantropológico, a través de un trabajo artesanal, se propone rescatar las realidades singulares y no quedar referenciados a atributos formales o a ideales prefigurados.

Este enfoque nos invita a suspender los juicios, a atender la singularidad revalorizando la diversidad –lo que nos lleva a hablar de las prácticas de la enseñanza y no de la práctica-. Así, no se trata de realizar generalizaciones sino preservar diferencias y descubrir recurrencias; con este objetivo y frente a la complejidad de elementos presentes en las prácticas de la enseñanza, el constructivismo indiciario se nos ofrece como método adecuado para aproximarnos a ellas. Supone recuperar

“(...) lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica; aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales. Aspectos que sólo es posible identificar a partir de indicios que es necesario descifrar” (Edelstein, G., 2002: 479)

La búsqueda de indicios recurrentes y singulares, como pistas para el análisis interpretativo, da lugar a la posibilidad de conjeturar, desde ciertas vinculaciones conceptuales, la construcción de relaciones entre aspectos fragmentarios, ocultos o no manifiestos de la práctica de enseñanza (Achilli, 1990).

En este punto, volvemos a hacer hincapié en la actitud investigativa, sin necesidad, tal como lo planteáramos, de hacer estrictamente investigación educativa. Es en este sentido que recuperamos el origen etimológico de la palabra investigar –del latín in: en y vestigare que significa hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios–, en tanto en él se nos hace posible

rastrear el valor dado a la búsqueda de indicios para descubrir, develar lo oculto en una realidad que se manifiesta.

Así, es que esta búsqueda puede concretarse

“(...) utilizando las herramientas conceptuales y técnicas de la investigación al momento de recoger la información a través del análisis documental y la producción escrita, la observación, las entrevistas individuales y colectivas... que se constituyen en plataforma para la generación de categorías analíticas” (Edelstein, G., 2000 : 5)

En esta perspectiva de análisis quien actúa desde el lugar de indagación lo hace desde sus marcos interpretativos, lo que hace imprescindible adoptar una actitud de permanente vigilancia sobre los propios sentidos, es decir, ser conciente que la realidad puede ser vista desde diferentes ópticas.

En este sentido Bachelard se refiere a un sujeto vigilante de sí, que no tiene acceso a una certidumbre originaria de lo verdadero, podríamos pensar entonces, que entiende de la existencia de un sujeto dividido.

A modo de conclusión

La experiencia reflexiva en la que nos aventuramos a transitar en nuestra tarea cotidiana puede llevarnos a dar forma a aquello que en un principio se nos presenta como informe, hechos, detalles discontinuos pueden entrelazarse entre un antes y un después.

Con “paciente impaciencia”, al decir de Freire (1998), nos obliga a interpelar nuestro quehacer cotidiano habilitando a la construcción de nuevos sentidos, pero al mismo tiempo, nuevos interrogantes. Bajo la impronta de la enseñanza tradicional, se emprende la búsqueda de un conocimiento que permita responder a todos los interrogantes y con ella taponar el vacío de lo real. En este sentido consideramos que el riesgo del docente es responder a esta demanda. En su lugar sostenemos que, en una actitud de constante vigilancia de sí, se haría posible presentar la inexistencia del todo, del conocimiento acabado. Desde esta postura la práctica docente conlleva la difícil tarea de soportar la tensión entre el deseo de saber y la falta, lo que implica poder sostenerla a sabiendas que siempre estará cercenada de poder decirlo todo.

La experiencia como acontecimiento, “la posibilidad que algo nos pase” (Larrosa, 1995) sólo es factible en la medida que podamos detenernos a pensar, a escuchar, a sentir, a mirar, a compartir, a conversar, deteniendo el juicio, apelando a la paciencia, dándonos un tiempo y un espacio.

Bibliografía

- Achilli, E. (1990) Antropología e Investigación Educacional. Aproximación a un Enfoque Constructivista Indiciario. CRICSO. Facultad de Humanidades y Arte. Rosario.
- Achilli, E. (2000) Investigación y Formación Docente. Labore Editor. Rosario. Argentina.
- Bordieu, P. (1995) Respuestas. Por una Antropología Reflexiva. Grijalbo. México. DF
- Cifaly, M. (2005) *“Enfoque clínico, formación y escritura”* en: Paquay, L. y otros. La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias. FCE. México
- Edelstein, G. (2000) El Análisis Didáctico de las Prácticas de Enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. En Revista I.I.C.E. Año IX. Nº 17. Córdoba.
- Edelstein, G. (2005) *“Enseñanza, Políticas de Escolarización y Construcción Didáctica”* en Frigerio, G. y otro Educar: Ese Acto Político. Del Estante Editorial. Buenos Aires.
- Edelstein, G.; Salit, C. y otros (2008) “Módulo 2. Práctica docente” Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia. UNLA. Bs. As.
- Edwards, V. “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación”. Mimeo. “Desarrollo de la comprensión en el aula”. Morata. Barcelona.
- Guyot, V. (2011) Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación – Investigación – Subjetividad. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Jakcson, Ph. (1992) La Vida en las Aulas. Morata. Madrid.
- Larrosa, J. (1995) Escuela, Poder y Subjetividad. Ediciones de La Pipeta. Madrid.
- Larrosa, J. y otros (1995) Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación. Laertes. Barcelona.
- Nietzsche, F. (1883 y 1885) Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie (título original en alemán: Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. Alianza Editorial.
- Remedi, E., Furlan y otros (1987) “La identidad de una actividad: ser maestro”. DIE. CIEA. IPN. México

Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario

Carolina Dursi¹⁵

Verónica Millenaar¹⁶

Recibido: 27/05/2015

Aceptado: 20/11/2015

Resumen

El artículo se propone explorar las estrategias y vínculos con el trabajo de jóvenes egresados de la escuela secundaria, tanto en lo referido a su formación laboral como en sus primeras experiencias de empleo. Se analiza un grupo de jóvenes varones y mujeres provenientes de hogares de bajo nivel socioeconómico y egresados de dos dispositivos de formación laboral. Ambos dispositivos comparten la estrategia de vincular a los jóvenes con el empleo formal, tanto desde el contenido de la formación como desde el ofrecimiento a realizar una experiencia laboral en un contexto real. El propósito de analizar esta población es comprender en profundidad sus experiencias ya que, desde una primera mirada, sus trayectorias suponen una inserción temprana en el mercado de trabajo y en condiciones de cierta estabilidad laboral, a diferencia de lo que marca la tendencia para este grupo social. A partir de entrevistas en profundidad con los jóvenes egresados, se analizan, en primer lugar, sus vínculos con el trabajo durante el período de cursada de la escuela secundaria y con posterioridad al mismo. En segundo lugar, se estudian las estrategias de formación ligadas a esas inserciones, observando particularmente las

¹⁵ Licenciada en sociología (UBA). PREJET-CIS-CONICET/IDES

carolina.dursi@gmail.com

¹⁶ Magíster en Ciencias Sociales (UNGS-IDES). PREJET-CIS-CONICET/IDES

veronicamillenaar@gmail.com

motivaciones, expectativas, aprendizajes y experiencias que en torno a ellas. Por último, se analizan los procesos de subjetivación y disciplinamiento ligados al trabajo a partir de estas experiencias educativas y laborales iniciales.

Palabras clave: Jóvenes - Trayectorias educativo-laborales – Dispositivos de formación laboral

Between school and work

Training strategies and labour experiences among young graduates from secondary school

Abstract

The article aims to explore strategies and links to work among young graduates from high school, referred to their training experiences as well as to their first work experiences. The article analyzes a group of young men and women from low socioeconomic households, that have graduated from two institutions whose objective is to offer vocational training. Both institutions share the strategy of linking young people with formal employment, by the content of the training and by the concrete offering of a work experience in a real context. This particular group of young people is observed since, from a first glance, their pathways are characterized by an early labour inclusion in terms of certain stability, in contrast to what the trend for this social group sets. Based on in depth interviews with young graduates, the paper analyzes, in first place, the relationship with the world of work during high school and subsequently. Secondly, training strategies linked to these labour insertions are observed, noting particularly youngsters' motivations, expectations, learning and experiences around them. Finally, the article analyses the processes of subjectivation and disciplining to work since these initial educational and labour experiences.

Key words: Youth – Educational and labour pathways –Vocational training institutions

1. Introducción

El presente artículo busca contribuir al debate que se ha iniciado hace algunas décadas en torno a las relaciones entre educación y trabajo; refiriéndose en particular al paso que supone para muchos jóvenes el fin de la escuela secundaria y el comienzo de la vida laboral. Desde este marco, buscamos explorar las estrategias que despliega un grupo de varones y mujeres jóvenes provenientes de hogares de bajo nivel socioeconómico en este tramo de la vida, tanto en lo referido a la formación para el trabajo como a sus primeras experiencias de inserción en el empleo.

Como se verá, la particularidad de este grupo de jóvenes es que, a pesar de provenir de hogares pobres, todos han podido completar la escuela secundaria y han participado de un

“dispositivo de formación laboral y acercamiento al trabajo” a través del cual han podido insertarse en empleos formales (con beneficios sociales y contratos por tiempo indeterminado). El propósito de analizar este grupo surge de la intención de comprender en profundidad sus experiencias ya que, desde una primera mirada, sus trayectorias suponen una inserción temprana y en condiciones de cierta estabilidad laboral, a diferencia de lo que marca la tendencia para este grupo social (Jacinto y Millenaar, 2010a).

Como ya se ha dicho, si por un lado la posibilidad de contar con el título secundario es una variable clave entre los jóvenes para mejorar sus posibilidades de inserción, por el otro, dicha credencial educativa tiene un peso relativo frente a las determinaciones que produce el origen social. Los jóvenes más pobres, aun completando el secundario, tienen limitadas oportunidades de acceder a un empleo y que éste sea formal y estable. En este sentido, en el grupo que analizaremos, parecen multiplicarse las estrategias para complementar la titulación secundaria, que incluyen la participación en dispositivos de capacitación y acercamiento al trabajo (dentro o por fuera de la escuela) como un modo de sumar recursos al título secundario y mejorar sus posibilidades de inserción.

Con el foco puesto en sus trayectorias, buscaremos identificar el abanico de estrategias que los jóvenes despliegan en un contexto de devaluación de la credencial educativa, y procuraremos reflexionar en torno a los efectos que éstas producen en la ampliación de sus oportunidades laborales y en la consolidación de una subjetividad ligada al trabajo. En otras palabras, nos interrogaremos acerca de cuáles son las nuevas estrategias juveniles para ingresar y lograr habitar el mercado laboral formal que resulta un espacio de difícil acceso para aquellos en condición de mayor vulnerabilidad.

En el marco de nuestra participación en el Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS- CONICET/IDES) y del desarrollo de nuestras tesis doctorales¹⁷, presentamos aquí parte de nuestro trabajo de campo, como así también algunos “puntos de encuentro” entre nuestras investigaciones. Para nuestras respectivas tesis, hemos desarrollado entre los años 2008 y 2014, entrevistas en profundidad con jóvenes que participaron de diferentes dispositivos, con el objetivo de analizar la incidencia que producen esas experiencias en sus trayectorias de inserción laboral. Las discusiones compartidas nos llevaron a reconocer

¹⁷La tesis de Carolina Dursi se titula “Trayectorias educativo-laborales de jóvenes: la incidencia de programas de pasantías educativas como apoyo para la inserción laboral” y la de Verónica Millenaar “Entre la profesionalización, la activación y la socialización. Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo”. Ambas tesis se encuentran en elaboración y son dirigidas por la Dra. Claudia Jacinto.

que, si bien nuestros “casos” eran distintos, podían reconocerse en ellos no solo características comunes sino también estrategias similares desplegadas en sus trayectorias, que merecían una comparación más profunda. Así, esta ponencia se basa en un recorte de nuestros trabajos, incluyendo a 33 jóvenes varones y mujeres de distintas edades, que participaron de dos dispositivos. Los mismos, como caracterizaremos más adelante, comparten la estrategia de vincular a los jóvenes con el trabajo formal, ya sea desde el contenido de la misma formación que ofrecen, como desde la posibilidad de realizar una experiencia laboral en un contexto real.

El artículo está estructurado a partir de una serie de ejes de preguntas 1) ¿Cuál es la experiencia de trabajo de estos jóvenes durante la etapa del secundario? ¿Qué tipos de vínculos construyen con la actividad laboral?; 2) ¿qué motiva a estos jóvenes, que provienen de hogares desfavorecidos y que han logrado completar la escuela secundaria, a participar de un dispositivo de acercamiento al trabajo?; ¿Qué aprenden allí y de qué modo valoran dichas experiencias?; 3) ¿Cuáles son los aprendizajes y las rupturas que supone acercarse al empleo formal para estos jóvenes?, ¿Qué saberes ponen en juego, y de qué modo contribuyen en la construcción de su subjetividad en tanto trabajadores?

2. Experiencias y estrategias juveniles en el marco de las transformaciones de la relación educación-trabajo

Existe consenso en que, tiempo atrás, las trayectorias biográficas podían pensarse como el proceso de aprendizaje e incorporación de conocimientos, pero también de una identidad y un modo de ser trabajador, producido en el marco de las instituciones por donde transitaban los sujetos que, con sus tecnologías disciplinarias, inscribían en los cuerpos y en las subjetividades una ética vinculada al trabajo (Foucault, 1986; Castel, 2010). Escuela y trabajo, las dos instituciones disciplinarias paradigmáticas en este proceso, actuaban articuladamente, marcando identitariamente a los sujetos en este sentido y produciendo una inserción controlada de los jóvenes en el aparato de producción.

En los últimos años, el quiebre en las relaciones entre la educación y el trabajo, comenzó a hacerse más visible y problemático con la crisis de los Estados de Bienestar y el aumento del desempleo y precarización laboral. En nuestro país, los cambios en la estructura del mercado de empleo y de las transformaciones en la organización del trabajo se suman al debilitamiento de las instituciones y los procesos de individualización de las trayectorias, que colaboran en producir recorridos biográficos erráticos y desestandarizados en relación con la inserción laboral (Bendit y otros, 2008; Longo, 2008). En tal sentido, surge como un problema el ajuste o desajuste entre los niveles formativos y el empleo, así como entre los saberes que circulan en el espacio educativo y

laboral. Los debates en torno al valor de las credenciales educativas, la inflación de los títulos y los desclasamientos que se producen en el mercado laboral (planteados por autores como Bourdieu hace ya varias décadas) cobran significancia y se complejizan en el actual contexto.

Diversas investigaciones han mostrado, en nuestro medio, que son los sectores desfavorecidos quienes se ven más afectados por estos procesos: los jóvenes pobres que logran terminar el secundario se encuentran en peor situación en el mercado de trabajo que los no pobres que no lo terminan, en términos de desocupación y calidad del empleo (Molina Darteano, 2013; Jacinto y Chitarroni, 2010; Pérez 2008). Por supuesto, esta desigualdad en los beneficios que otorga el esfuerzo educativo incide en las motivaciones de los jóvenes por el estudio y el trabajo, como así también en sus estrategias de inserción laboral; que deben comprenderse en el marco de una diversidad de factores asociados tanto a sus niveles socioeducativos, capitales sociales, lugares de residencia y experiencias familiares, como también a sus subjetividades, valoraciones y expectativas.

Las transformaciones en la relación educación-trabajo, junto a los procesos de individualización y fragmentación de los itinerarios vitales, obligan a repensar las trayectorias de los jóvenes y trabajarlas desde enfoques que puedan captar la dinámica de movilidad, atendiendo al interjuego entre estructura y biografía (Jacinto y Millenaar, 2010b; Longo, 2008). Desde esta perspectiva, cobran relevancia las *estrategias* que se dan los jóvenes, que pueden ser entendidas como decisiones activas, pero que responden a sus posiciones sociales y se producen en el marco de determinados márgenes de acción (Macri, 2010; Dursi, Millenaar et al., 2009). Sin desatender las estructuras condicionantes, nos interrogamos por la capacidad de agencia de los jóvenes en la configuración de sus trayectorias: qué otras credenciales suman a las del título secundario, qué tipo de saberes incorporan, a qué instituciones se vinculan cuando buscan producirse un “plus” y quedar mejor posicionados frente a las reducidas oportunidades laborales. Asimismo, nos preguntamos si estas estrategias¹⁸ dan lugar a procesos de subjetivación y apropiación de recursos que les permiten a los jóvenes conformar un cierto modo de “ser trabajador” que se exige en el mercado y una identidad laboral -que siempre es construida y reconstruida por los sujetos (Dubar, 1991)- que los lleve a consolidar una posición estable en el empleo.

¹⁸ Siguiendo a Bourdieu (2011), comprendemos la noción de estrategia en relación con el concepto de práctica, que rescata al agente social y encuentra su basamento en la comprensión de las condiciones objetivas de vida, internas e incorporadas. En palabras del autor, pensar las estrategias de los sujetos en estos términos tiene la virtud de “*notar las coacciones estructurales que pesan sobre los agentes (contra ciertas formas de individualismo metodológico) y a la vez la posibilidad de respuestas activas a esas coacciones (contra cierta visión mecanicista, propia del estructuralismo)*” (p. 34).

De este modo, el enfoque puesto en las estrategias de los jóvenes, y junto con ellas, en las decisiones y motivaciones que involucran, ofrece la posibilidad de comprender, desde un punto de vista más cercano a sus propias experiencias, cómo las transiciones entre la escuela y el trabajo son vivenciadas, y significadas de maneras diferentes, configurando recorridos diversos. Si ya no es posible reconocer que esos pasajes se dan bajo las tecnologías disciplinarias de otro tiempo, surge el interrogante acerca de las estrategias que despliegan los jóvenes para *convertirse* en trabajadores, sacando provecho de las instituciones por las que transitan con el fin de facilitar sus recorridos hacia el empleo.

Ante el debilitamiento de los aseguramientos sociales, las diferentes esferas de la vida funcionan, en mayor o menor medida, como espacios de subjetivación. El hecho de que ello ocurra de una manera u otra se encuentra en relación con las experiencias propias de los sujetos, pero también con las características de los diferentes espacios institucionales. En este sentido, los recursos de los que se pueden apropiarse los sujetos a lo largo de sus biografías están en estrecha relación con las dinámicas que proponen las instituciones con las cuales éstos se vinculan. De este modo, un análisis centrado en las estrategias que despliegan los jóvenes en el marco de sus trayectorias necesariamente debe observar también las experiencias que se producen en los espacios institucionales.

En este artículo nos concentramos en tres experiencias institucionales: la escuela secundaria, las primeras instancias de inserción laboral y los dispositivos de formación y acercamiento al trabajo en los cuales participaron los jóvenes. Como se ha mostrado, en determinadas condiciones, los dispositivos ofrecen una diversidad de recursos que permiten “potenciar” el título de nivel secundario entre los jóvenes de hogares desfavorecidos, permitiéndoles, posicionarse en otro lugar en la fila de empleos disponibles (Jacinto y Millenaar, 2010a). Asimismo, los dispositivos ofrecen a los jóvenes saberes vinculados al trabajo (que no solamente son técnicos, sino también socio-profesionales) y los acercan a las “reglas de juego” del mercado de empleos, mediante un proceso de aprendizaje que se configura en la imbricación entre la socialización laboral y el disciplinamiento.

3. Dispositivos y jóvenes entrevistados: abordaje metodológico

Siguiendo a Crocco (2010), Jacinto (2010) señala que los dispositivos de formación laboral y acercamiento al trabajo pueden definirse como aquellas intervenciones, enmarcadas o no dentro de las políticas públicas, que se proponen incidir explícitamente en el mejoramiento de la inserción laboral de los jóvenes, a través de estrategias de formación y socialización laboral.

Dentro de esta vasta oferta de acciones, existen determinadas propuestas que apuntan a responder concretamente a las dificultades de inserción laboral de los jóvenes pobres que cuentan con título secundario. En este trabajo, analizaremos dos de ellas. Por un lado, tomaremos un dispositivo de “capacitación para el trabajo” (pero no bajo la modalidad tradicional de formación profesional como la que ofrece el sistema educativo, a veces en convenio con sindicatos o asociaciones civiles). Se trata de una ONG que ofrece cursos de capacitación, de un año de duración, a jóvenes estudiantes y egresados de escuelas públicas bachilleres y comerciales que presentan características de vulnerabilidad en términos de recursos y protección social. Como parte del desarrollo de su programa, la institución realizó un relevamiento en el mercado de trabajo sobre las demandas de trabajadores jóvenes con secundario. Sobre la base de dicho relevamiento, se ofrecen cursos orientados al sector servicios (ventas, gastronomía y logística), aunque no se ofrece titulación oficial. La institución realizó acuerdos con algunas empresas (grandes tiendas, cadenas de restaurante y hoteles, por ejemplo), a las cuales presentan los currículums vitae de sus egresados. En este sentido, el dispositivo tiene un componente de apoyo a la inserción laboral posterior en empleos del mercado formal y su formación está orientada a los requerimientos de saberes de dichos empleos. Si bien la ONG tiene diferentes sedes, seleccionamos la que funciona en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Por otro lado, hemos tomado programas de pasantías educativas en el nivel secundario que, al vincular a los estudiantes con empresas u organismos públicos, permiten el desarrollo de un primer aprendizaje vinculado al mundo del trabajo formal¹⁹. Dichas prácticas vienen creciendo como una estrategia de acercamiento al trabajo para jóvenes de sectores de vulnerabilidad social, no obstante, las pasantías no nacen a la luz de las problemáticas de inserción laboral actuales sino que tienen una larga trayectoria. Mientras que tradicionalmente se implementaban como un complemento práctico a la formación de tipo teórica (fuertemente vinculadas a la educación técnica), hemos encontrado que actualmente cobran relevancia nuevos sentidos asociados a ellas (Jacinto y Dursi, 2010a). La revalorización de los saberes socio-profesionales y las dificultades que poseen los jóvenes para adquirirlos en trayectorias de inserción iniciales muchas veces

¹⁹ En nuestro país, la normativa nacional para la regulación de pasantías en el nivel secundario es el Decreto 1374, sancionado en 2011, al que deben adecuarse las distintas jurisdicciones (lo que no siempre sucede). El mismo establece el Régimen General de Pasantías para todo el ámbito del nivel de educación secundaria del Sistema Educativo Nacional. En este régimen se denomina pasantía a la “extensión orgánica de la Educación Secundaria en cualesquiera de sus orientaciones y modalidades, a empresas e instituciones, de carácter público o privado, para la realización por parte de los alumnos, de prácticas relacionadas con su educación y formación, de acuerdo a la especialización que reciben, bajo organización, control y supervisión de la unidad educativa a la que pertenecen y formando parte indivisible de la propuesta curricular, durante un lapso determinado”.

fragmentadas, llevan a repensar las pasantías como un espacio donde los jóvenes pueden vivenciar las actitudes implícitas y explícitas presentes en el desempeño de una ocupación. Especialmente cuando las pasantías se dirigen a jóvenes que provienen de hogares de bajos recursos, que suelen cargar con una historia asociada a empleos precarios ya sea por sus propias experiencias o las de sus familias de origen, se enfatiza la oportunidad de vinculación con el mercado de trabajo formal. En el presente trabajo se ha analizado la experiencia de jóvenes de 4 escuelas: 3 técnicas (aunque solo una de ellas de formato “tradicional”) y una que ofrece título bachiller.

Respecto de los jóvenes que hemos entrevistado, todos son egresados de los dispositivos entre uno y más años antes de efectuar las entrevistas: 13 son egresados de la ONG (con edades de entre 18 y 22 años) y 20 egresados de los programas de pasantías (de los cuales 16 tenían entre 18 y 24 años al momento de la entrevista, mientras que el resto entre 25 y 30). Se realizaron entrevistas en profundidad con el fin de indagar sus trayectorias educativo-laborales, desde una estrategia retrospectiva. El análisis de las entrevistas fue realizado con el apoyo de paquete informático ATLAS Ti, buscando realizar comparaciones entre los jóvenes de uno y otro dispositivo para captar diferencias y semejanzas entre los grupos.

En este sentido, se trata de un grupo de jóvenes que presentan algunas similitudes en cuanto a sus características sociodemográficas. De los 33 entrevistados, 27 vivían con sus familias de origen al momento de la entrevista, 3 con sus parejas o familias propias, 2 con sus familias políticas y sus hijos, 1 con amigos. Asimismo, 18 vivían en casas propias o alquiladas de barrios del sur de la ciudad o barrios populares del Conurbano, 7 vivían en villas del sur de la Ciudad de Buenos Aires y 8 en viviendas ocupadas ilegalmente o en hoteles. Casi la mitad de los entrevistados tenía al menos uno de sus padres nacido en el extranjero y radicado en Argentina. Los lugares de origen son Paraguay y en menor medida Bolivia, Perú y Uruguay. El nivel educativo de los padres se distribuye mayoritariamente entre aquellos que finalizaron el nivel primario y los que alcanzaron a realizar algún año del secundario, sin concluirlo. Cabe destacar que el nivel educativo alcanzado por los jóvenes (secundario completo en la mayoría de los casos) supone un ascenso en el capital educativo del hogar. La mayor parte de los padres se desempeña como cuentapropista no profesional y no tiene acceso a la seguridad social (incluso algunos de ellos eran, al momento de la entrevista, beneficiarios de algún subsidio social).

4. La experiencia del secundario: trabajar durante la escuela

En primer lugar, queremos señalar que las trayectorias escolares de todos los jóvenes entrevistados fueron, en general, continuas, sin interrupciones y, salvo en algunos casos, todos

lograron terminar el secundario sin haber repetido un año. En el caso de los jóvenes egresados de la ONG, todos asistieron a escuelas secundarias públicas de orientación general (Bachiller o Mercantil) de la Ciudad de Buenos Aires. En el caso de los egresados de los programas de pasantías, la mayoría de ellos asistió a escuelas técnicas (17/20) de la Ciudad de Buenos Aires (12) y del Conurbano Bonaerense (5). El resto concurrió a una escuela bachiller del sur de la ciudad (3 casos) (ver Tabla 1).

En este sentido, hemos observado que, en ambas experiencias, el proyecto principal de todos, durante esos años, era el estudio. Contaban para ello con el apoyo familiar necesario para que así fuera, tanto económico como simbólico. No obstante, muchos habían comenzado a trabajar a temprana edad, e incluso, algunos tenían experiencia laboral en varios empleos al finalizar el secundario. Sus empleos habían sido todos en el mercado laboral informal (aquí hay que considerar sus bajas edades): empleados de la construcción, vendedores de productos fabricados en sus casas, empleados de pocas horas en algún local comercial, empleados de *delivery*, camareros, niñeras, apoyo escolar o empleados de limpieza. En ningún caso esos empleos habían durado un tiempo prolongado y por lo general se realizaban los fines de semana, durante el período de vacaciones o a contraturno de la escuela (ver Tabla 2).

En general, todos los jóvenes mencionan fuertes críticas a la escuela (“no aprendí nada que me sirviera”, “no hacíamos nada”, “los profesores iban a leer el diario”) vinculadas a la poca exigencia y la escasa relación entre los contenidos y la utilidad de los mismos para el hacer cotidiano (salvo en el caso de aquellos que asistieron a escuelas técnicas, donde estas críticas no se perciben).

Entre los jóvenes, pueden observarse dos experiencias de vinculación con el secundario y con el trabajo diferentes. Un primer grupo relata el fuerte apoyo recibido por sus familias para sostener sus estudios. Estos chicos, mencionan que sus padres “preferían que ellos no trabajen” y que depositaban grandes expectativas en la posibilidad de que terminaran el secundario, como un modo de asegurar cierto ascenso social intergeneracional. Así, en este primer grupo, el vínculo con el trabajo había sido mucho más esporádico durante esos años o incluso inexistente. Diferente es el caso del segundo grupo que relata mayores dificultades y responsabilidades familiares, y justamente por ello es que se vieron motivados a contribuir con algún ingreso a sus hogares, o al menos a solventar sus propios gastos de estudios y esparcimiento. Los relatos de este segundo grupo muestran mayores dificultades en sus trayectorias escolares, pero también cierta satisfacción personal por haber logrado compatibilizar trabajo y estudio.

No obstante, es importante remarcar que todos los jóvenes, sin distinción entre los dispositivos ni al interior de ellos, mencionaron su intención de trabajar (o continuar trabajando)

una vez que finalizaban el secundario, y percibían que la posibilidad de completar el nivel era un paso imprescindible para ello. Esto debido a dos motivos: entre quienes priorizaban el proyecto de estudio, terminar la secundaria era un requisito obligado, pero también la puerta para la obtención de un trabajo que ofreciera la posibilidad de sostener económicamente una carrera universitaria; entre aquellos que ya habían iniciado una trayectoria laboral, la posibilidad de completar el secundario (y adquirir el título) podría permitirles acceder a un mejor trabajo, de mayor salario y estabilidad. El conocimiento por parte de los jóvenes de los requisitos necesarios para la obtención de empleos deseables o para la continuación de sus estudios, moviliza tempranamente el desarrollo de una estrategia vinculada a sus posibilidades de inserción laboral. En algunos casos esta estrategia puede ser explicitada con claridad, mientras que en otros se puede ver en forma de exploraciones que los jóvenes realizan en relación con distintas oportunidades que se les presentan en materia de educación y trabajo.

5. Las estrategias de los jóvenes en relación con los dispositivos

5.1. Las motivaciones para ingresar a un dispositivo de formación laboral

¿Por qué los jóvenes se ven interesados en participar y realizar un dispositivo de acercamiento al trabajo? ¿Qué puede ofrecerles de diferente en relación con los espacios de los cuales participan? ¿Qué aprendizajes relacionados con lo laboral consideran que deben obtener en ámbitos ajenos a la escuela y a los trabajos que conocen por sus propias experiencias o las de sus familias?

Como vimos anteriormente, los jóvenes que participaron de este estudio tienen una intención de acercarse tempranamente al mundo del trabajo, pero sus posibilidades están delimitadas a los empleos precarios y de corta duración que sus familias o su núcleo de relaciones primarias pueden ofrecerles. Por otra parte, las herramientas que proporciona la escuela para ello tampoco pueden garantizar que las inserciones sean relativamente mejores, tanto en lo referido a los saberes para el trabajo que se promueven, o no se promueven, como parte de la formación, como en lo que respecta a la obtención del título secundario. Como primer punto, puede decirse que la estrategia de participación en un dispositivo de formación laboral se comprende en este marco, en el que la institución familiar y escolar tradicional poco puede proporcionar en relación con la inserción de los jóvenes.

En el caso de los jóvenes que asistieron a la ONG, todos comparten un relato en torno a la propuesta seductora de la institución. Es la ONG la que lleva su propuesta a las escuelas, con una presentación muy amena y convocante. Se les ofrece a los chicos la posibilidad de capacitarse y terminar el secundario con una formación específica, de modo gratuito y con una modalidad

innovadora. Los chicos relatan el interés que les despertó la propuesta y la posibilidad que eso ofrecería para insertarse en un empleo formal una vez terminada la escuela.

Yo me interesé, sabía que quería tener un trabajo, sabía que quería seguir estudiando y para seguir estudiando, para bancarme la carrera, tenía que tener un empleo y... si es un empleo en blanco y si es un buen empleo mejor (...) Porque ninguno sabía si íbamos a tener un buen empleo cuando saliéramos del secundario... trabaja en negro la mayoría (Varón, ONG)

A pesar de esta característica compartida, pueden señalarse en este grupo en particular dos estrategias específicas respecto de la asistencia al curso. Aquellos jóvenes que ya habían trabajado, mencionan que el interés estaba puesto en poder acceder a un mejor trabajo. La ONG se presenta como una institución que promueve el trabajo de calidad y eso es lo que interpela a los chicos. Por su parte, aquellos jóvenes que no habían trabajado, o que su vínculo con el empleo había sido muy esporádico, se acercan a la institución con una estrategia más amplia respecto de la inserción laboral: la asistencia al curso es un modo de alargar el período de estudio con una formación más cercana al mundo laboral. Terminar el secundario es una instancia importante en sus vidas, pero también angustiante; y la participación en la ONG permite realizar una actividad de tránsito entre el estudio y el trabajo. El curso les permitía a estos jóvenes contar con un título más y salir “mejor armados” al mundo laboral.

Ocurre algo similar en el caso de los jóvenes que realizaron las pasantías. En general se manifiesta que el interés en la realización de la pasantía nació, o bien a partir del relato de algún alumno de la escuela o hermano que había tenido una buena experiencia en el programa, o como consecuencia del ofrecimiento por parte de la escuela.

Para un grupo de los jóvenes que hicieron la pasantía, ésta constituye una posibilidad de contar con una experiencia enriquecedora en vinculación con lo laboral, al permitirles acercarse a un segmento de empleos que les resultan ajenos. Se valora la posibilidad de conocer un trabajo distinto, que les permite mayores seguridades y les ofrece nuevas posibilidades en cuanto a su crecimiento profesional. Para estos jóvenes acercarse a un empleo en el ámbito formal significa salir del círculo de empleos precarios a los que solían acceder.

A mí me dieron ganas de entrar a la pasantía y quedar efectivo, a mí me gusta estar en el laburo así, de traje, digamos, estar limpio, no como en la construcción (...) era una forma de conocer otro trabajo, de tener otra experiencia (Varón, PASANTIA)

En otro grupo se observa (al igual que en el caso de la ONG), una búsqueda de sumar experiencias que permitan llenar las líneas del curriculum y estar así mejor posicionados en el mercado al momento de salir de la escuela y buscar trabajo. Son conscientes de que no es menor

poder contar con un antecedente que haga referencia al pasaje por una empresa grande y/o formal. Desde el momento en que se les ofrece la pasantía, los jóvenes están motivados para realizarla por la posibilidad que brinda en tanto experiencia laboral, que consideran importante para el acceso a futuros empleos.

...iba a darme mayores posibilidades de conseguir un trabajo, no me importaba si quedaba o no en el trabajo, en ese momento no se pensaba en eso, sino en una experiencia de saber cómo es trabajar, y más en una empresa así, una empresa grande (Mujer, PASANTIA)

Cabe destacar, en el caso de las pasantías, que algunos chicos reflejan un interés que es incluso previo a la instancia de comienzo del dispositivo, y que se vislumbra en la elección de la escuela secundaria. Los jóvenes manifiestan que haber elegido esa escuela tuvo que ver con una estrategia (a veces familiar, a veces personal) de acercamiento temprano al mundo del trabajo.

Los relatos también avanzan en el desarrollo mismo del curso o programa. En el caso de la ONG, los jóvenes mencionan que el curso es exigente, muy diferente al formato escolar. Sin embargo, esa diferencia con la escuela es, paradójicamente, lo que hace que los chicos se sostengan en la institución. Si la escuela es fácil, pero también aburrida, el curso era exigente, pero más entretenido e interesante. El cambio de posición (para la ONG no son estudiantes, son jóvenes trabajadores) es para ellos un estímulo que los llena de expectativas y ansiedad respecto de los pasos a seguir en el mundo laboral.

Sí... porque venir a este curso no era como ir a la escuela y aburrirse en la escuela, era venir y todos los días escuchar experiencias nuevas porque nuestros capacitadores eran gerentes, encargados... Todos estaban en el mundo del trabajo, entonces nos contaban todas las cosas que pasaban, nos contaban sus experiencias... todo nos gustaba ¿no? Todos queríamos estar entrenados y empezar a trabajar (Varón, ONG)

Por su parte, entre los que realizaron pasantías, se sabe que, más allá de los aprendizajes que se puedan adquirir, el programa constituye muchas veces un puente real y directo con el empleo. Aquí vemos un sentido más instrumental entre estos jóvenes, ya que ellos conocen la posibilidad de permanecer en esos mismos puestos de trabajo y ponen expectativas en quedar como trabajadores efectivos en las empresas. Sobre todo cuando se trata de empresas grandes, son muchos los jóvenes que son invitados a permanecer una vez terminada la pasantía, lo cual en su imaginario constituye el mejor desenlace de esa experiencia.

5.2. Aprendizajes en las experiencias de acercamiento al mundo del trabajo

¿Qué valoran los jóvenes de las experiencias de aprendizaje en los diferentes dispositivos? ¿Qué aprenden y qué recursos les aportan?

La definición de saberes del trabajo se encuentra en permanente cambio. Los saberes considerados hoy profesionalizantes, están lejos de ser solamente los técnicos y cada vez más y en muchos sectores, la calificación social tiende a priorizarse por sobre la calificación propiamente técnica (Stroobants, 1995). Los saberes denominados sociolaborales implican la puesta en funcionamiento de ciertas actitudes que son producto de una elaboración particular que cada sujeto realiza activamente a partir de diversos factores tales como su situación familiar, las experiencias vividas en relación con el trabajo, los logros educativos, entre otras cosas. Dichos saberes no son producto del paso por la escolaridad formal, sino de la experiencia de aplicación de los conocimientos a problemas reales a resolver, donde se ponen necesariamente en juego los distintos tipos de saberes. No todos los jóvenes pueden poner en movimiento con la misma facilidad los recursos necesarios para resolver situaciones de trabajo. Los dispositivos de formación laboral que hemos analizado en este estudio dan cuenta de estas modificaciones, poniendo énfasis en que la profesionalización de los jóvenes se vincule a un proceso de subjetivación, es decir, a la posibilidad de moldear la propia conducta y personalidad, que permita adquirir un “saber ser” ligado al trabajo.

Los jóvenes egresados de la ONG valoran en primer lugar la oferta misma de formación en los cursos (centrados en el sector servicios). La formación técnica y especializada para desenvolverse en dicho sector es especialmente apreciada porque a los jóvenes les permite, como una estrategia respecto de su inserción laboral, “diferenciarse” respecto del resto de los trabajadores que no asistieron a una capacitación. La formación brinda conocimientos, nuevos vocabularios y permite adentrarse en el código del oficio. Resulta también una revisión de la tarea que muchas veces ya se ha desarrollado en experiencias de trabajo anteriores.

Pero además de los aprendizajes técnicos, los jóvenes relatan la importancia de haber sido formados en aquellas cuestiones que no se aprenden en la escuela (al menos en las que ellos asistieron). Por ejemplo, saber qué es ser un trabajador y de qué se trata trabajar. Los jóvenes mencionan el hecho de “haberse puesto a pensar en el trabajo, en el futuro”. El curso promueve autorreflexiones acerca del proyecto laboral, como así también de las fortalezas y aspectos a mejorar de ellos mismos en tanto trabajadores, propiciando espacios de autoexamen y autocrítica (en línea con los requerimientos del “saber hacer reflexivo” propios del capitalismo contemporáneo).

En este sentido, los jóvenes valoran los aprendizajes vinculados a la formación actitudinal y sociolaboral que ocupa un lugar importante en su programa de cursos, es decir, el “saber ser”

que mencionábamos anteriormente. El enfoque de la capacitación intenta generar modificaciones actitudinales en los jóvenes, ubicando como horizonte los empleos a los que tendrán acceso y que, en definitiva, también implica un proceso de disciplinamiento en relación con los requerimientos de los empleadores.

La imbricación entre los procesos de subjetivación de los jóvenes y los objetivos de socialización y disciplinamiento de los dispositivos se encuentra presente en los dos casos estudiados, en la medida en que ambos toman como principal referencia para la elaboración de sus programas, las demandas por parte de los empleadores. En el caso de las pasantías el par “socialización/disciplinamiento” está mucho más presente, en tanto los jóvenes no participan de un “simulacro” de lo que sería trabajar en una empresa (como en el caso de la ONG, cuando realizan prácticas o visitan empresas), sino que la formación se desarrolla en el ámbito mismo de trabajo. Las pasantías constituyen una estrategia de acercamiento de grupos de jóvenes de bajos recursos al mundo del trabajo formal, lo cual implica un objetivo importante de socialización laboral en una institucionalidad distinta a la que conocen por sus experiencias cercanas. También han sido asociadas a un modo de contratación del trabajo vinculado a la flexibilización laboral, que cobra su expresión máxima a partir de los años '90 (Drolas, Montes Cató y Picchetti, 2007) pero que aún hoy persiste. En este sentido, en la organización de los recursos humanos de las empresas, las pasantías se ubican en una línea muy delgada entre el reemplazo de mano de obra y el desarrollo de nuevas modalidades de formación en el marco de programas de responsabilidad social empresaria. Afortunadamente, las nuevas regulaciones de la actividad impiden los abusos por parte de los empresarios y aportan claridad en que los pasantes son aprendices que se vinculan a las empresas bajo un régimen especial, de ninguna manera homologable al de un trabajador. Sin embargo, en la experiencia de la tarea cotidiana, aquello que cualquier trabajador experimenta en su inserción en un puesto de trabajo, los pasantes lo vivencian en su calidad tensa y, muchas veces confusa, de aprendices/trabajadores.

En las pasantías, el contacto con trabajadores experimentados, con jefes o superiores, con ritmos y modos de trabajo pautado, las relaciones inter-personales en un ámbito laboral, la organización del tiempo, la comprensión de la necesidad de sumar en un proceso de trabajo donde ellos son parte, son cuestiones que inician a los jóvenes en un proceso de socialización laboral al mismo tiempo que los involucran en una determinada disciplina. En este proceso interiorizan y encarnan los principios de la organización del trabajo, experimentando las “reglas del juego” validadas en el mundo empresarial. En trabajos anteriores (Jacinto y Dursi, 2010b), pudimos observar que pasar por un programa de pasantías otorga herramientas valiosas para afrontar el proceso de búsqueda laboral, especialmente para los chicos que se encuentran más alejados de la oportunidad de insertarse en el segmento de los empleos considerados de calidad.

Más allá de los objetivos con que se planifiquen los programas, para los jóvenes la pasantía constituye un espacio donde es posible vivenciar los saberes tácitos presentes en el desempeño laboral, transformándose en una experiencia de *exploración acompañada* del mundo del trabajo y haciendo posible internalizar determinadas disposiciones para manejarse en los empleos formales.

En este sentido, los saberes socio-laborales son los aprendizajes que más generalizadamente los jóvenes aceptan haber adquirido durante las pasantías y la ONG, ya que estas prácticas brindan en particular un “saber ser” en tanto trabajadores. No se valora tan marcadamente lo que aprendieron a “hacer”, sino las pautas actitudinales y de comportamiento que adquirieron mediante la inmersión en un ambiente de trabajo real, es decir, el “saber ser” trabajador al que referíamos anteriormente.

El hecho como dije de tener que hacer algo para alguien, que por ahí vos no estabas acostumbrado a que de vos dependiera que se hiciera bien algo, entonces tenés que poner más responsabilidad (Mujer, PASANTIA)

Como fácilmente puede imaginarse, la tensión que se presenta en el caso particular de la pasantías está vinculada a que muchas veces se confunden los roles que los pasantes deben desempeñar en el marco de la formación para el trabajo de la que participan. Como dijimos, de acuerdo a las normas que regulan los programas de pasantías, los jóvenes no ingresan a las empresas en calidad de trabajadores, sino como una suerte de aprendices que realizan una actividad que contribuye directamente a su formación. Sin embargo, en el desempeño cotidiano en las empresas notamos que muy a menudo los objetivos de aprendizaje quedan desdibujados detrás de las necesidades productivas que se plantean en los ámbitos de trabajo. No obstante, no todos los programas funcionan de igual manera. En las escuelas técnicas el rol del pasante como aprendiz es mucho más ajustado a lo que determinan las normas regulatorias debido a que las pasantías se desarrollan generalmente en ámbitos industriales muy vinculadas a los aprendizajes de la escuela. En cambio, en el sector servicios, las tareas que los jóvenes realizan son menos específicas, dando lugar a que terminen cubriendo puestos según necesidades que están más allá de lo formativo. Allí los jóvenes asumen sus tareas como cualquier otro empleado de la empresa y en lo cotidiano no están resguardados por su condición de pasantes.

Como podemos observar entonces, las pasantías producen, por un lado, una ruptura muy importante en el acercamiento directo de los jóvenes al trabajo, que por sus propias características es más marcada que en la formación que ofrece la ONG. La vinculación con el empleo formal se realiza desde el momento mismo de ingreso al dispositivo y no una vez finalizada la formación. Por otra parte, dicho puente con el empleo formal es de algún modo

“ficticio”, ya que los pasantes no son trabajadores reales de las empresas y no todos ellos lo serán una vez terminado el período de pasantía.

6. Las primeras inserciones en el empleo formal

¿Qué ocurre una vez que se termina el dispositivo? ¿De qué manera esa experiencia “potencia” el haber terminado el secundario?

En principio, en los jóvenes de ambos dispositivos se observan modificaciones en sus trayectorias laborales, ya sea porque se accede a un primer trabajo o porque se logra un cambio de empleo; y, en la mayoría de los casos, porque las trayectorias laborales se “mueven” hacia la formalidad. La finalización del secundario es ya de por sí un momento en donde los jóvenes egresados suelen volcarse al mercado de trabajo y volverse activos. No obstante, la inserción temprana de estos jóvenes en un empleo formal es una característica particular de este grupo, más si lo consideramos en relación con los jóvenes de su mismo segmento socioeconómico (Jacinto y Millenaar, 2010a). Esta inserción no necesariamente determinará una trayectoria estable ni ascendente, pero los ubica en una mejor posición que la de sus pares que acceden a empleos precarios en el mercado informal.

En el caso de los 13 egresados de la ONG, la totalidad accede a una ocupación del mercado laboral formal en sector servicios inmediatamente después del dispositivo. 5 jóvenes que eran inactivos al comienzo del curso consiguen, luego, un trabajo; 3 jóvenes dejan de estar desocupados y los otros 5, que ya se encontraban trabajando, consiguen un empleo mejor respecto del que tenían. Como vimos, la ONG realiza un esfuerzo por insertar a sus egresados en empleos formales y este efecto inmediatamente posterior es una resultante de ello. Al momento de la entrevista, ya había pasado más de un año de la finalización del curso y no todos habían logrado mantener los empleos. Sin embargo, 10 de ellos se encontraban ocupados en empleos protegidos (no necesariamente los mismos a los que habían accedido gracias al dispositivo). En este sentido, si se consideran sus trayectorias previas y la tendencia general respecto de las condiciones laborales de jóvenes con título secundario de hogares desfavorecidos, esta población particular muestra características de mayor estabilidad y de mejores salarios y tipo de contratación.

En el caso de las pasantías, de los 20 chicos, 18 estaban ocupados al momento de la entrevista, solo uno se encontraba desocupado, mientras que una de las chicas se encontraba inactiva, luego de haber pasado por algunos empleos que no alcanzaron sus expectativas y haber decidido dedicarse a estudiar contando con el sostén económico de la familia. Entre los ocupados,

la amplia mayoría de ellos se desempeñaban como asalariados en el sector privado en ese momento: 16 de los 18 tenían un empleo formal, en el que contaban con beneficios sociales y los cuales fueron obtenidos en su amplia mayoría gracias a haber realizado la pasantía en la misma empresa o por la mediación de la escuela (12 de los 18). Del total, 13 trabajaban en el sector servicios, desempeñándose 8 de ellos en tareas no calificadas, 4 en tareas de calificación operativa y 1 técnica (ver Tabla 3).

Si recordamos las experiencias de trabajo que habían tenido antes de la pasantía y que habían dejado voluntariamente por el ingreso al programa (empleos ocasionales, de muy baja remuneración, en negro y vinculados a algún familiar o contacto del barrio), vemos que la obtención de un empleo luego de la pasantía significa una modificación importante respecto de las ocupaciones que acostumbraban tener. En las entrevistas lo expresan mediante una fuerte valoración de la posibilidad de vivir “otra experiencia”.

Fue importante el tema de decir que existe otra cosa, que trabajar no es solamente trabajar en un puesto de feria (...) que uno puede trabajar en un ambiente mejor, y ese ambiente mejor hace que vos después quieras trabajar en otro mejor. Que eso fue lo que hizo que yo estudiara para poder estar en algo mejor o proyectar estar en algo mejor (Mujer, PASANTIA)

En este sentido, los jóvenes de ambos dispositivos experimentan fuertes rupturas en sus trayectorias laborales. Como mencionamos, en el caso de los egresados de pasantías, la ruptura sucede al momento de participar del mismo dispositivo en tanto se realiza en un espacio real de trabajo, mientras que en el caso de los egresados de ONG, esto ocurre cuando entran, finalmente, al empleo formal. Pero para todos ellos, la adquisición de su primer empleo formal a temprana edad constituye un “salto” en múltiples sentidos. Por un lado, supone un “cambio en la vida” ya que los jóvenes empiezan a cobrar un sueldo fijo relativamente alto (que en algunas ocasiones constituye el ingreso más alto del hogar), y comienzan a percibir los beneficios que supone un empleo protegido (la posibilidad de previsión, de ahorro, de contar con vacaciones, acceso a créditos bancarios, etc.). Por otra parte, les permite entrar a un “buen trabajo”, que se asocia a moverse en un lindo barrio y en el que los jóvenes pueden vincularse con clientes y otros empleados de características sociales diferentes a las de ellos.

(Si no hubiese pasado por el curso) mi vida hubiese sido muy diferente. Seguro, no teniendo las posibilidades que tengo ahora. ¿Entendés? Tener mis propias cosas. Por ejemplo, con mis primeros sueldos me compré mi tele, mi DVD y mi home (...) Pero fue para mí muy bueno, re importante. Eso lo valoré un montón. Antes eso no lo podía hacer. Y ahora le voy a comprar la heladera a mi mamá. Y es como me siento re feliz de estar haciendo eso, ¿viste? (Mujer, ONG)

Asimismo, en los jóvenes de ambos dispositivos la inserción laboral en un empleo formal produce “saltos” y rupturas respecto de las expectativas con las que habían accedido al empleo. En algunos casos, la experiencia es sumamente positiva, a tal punto que los jóvenes dejan de percibir ese empleo como temporario y complementario respecto de un proyecto de continuidad de estudios. En este sentido, para algunos chicos el nuevo trabajo pasa a ocupar un lugar central en su presente que reorienta su proyecto laboral y de estudio a futuro. Sin embargo, para otros jóvenes, la experiencia de ser un empleado formal, con un horario a tiempo completo, comienza a resultar un “problema” para compatibilizar con sus expectativas y proyectos previos. En el sector supermercadista, en el que se emplean varios de estos jóvenes, como así también en las grandes tiendas, las condiciones de trabajo están lejos de ser las ideales, sobre todo en lo referido a los horarios y francos rotativos, baja paga, abusos por parte de los superiores, imposibilidad de sindicalización, entre otras cuestiones. La posibilidad de estudiar y de mantener la vida social se ve obstaculizada por las características propias de los empleos en el sector servicios. En general, las empresas de estos sectores prefieren emplear a trabajadores jóvenes, sin demasiadas responsabilidades ni obligaciones, dadas las particularidades de su estrategia empresarial que apunta a la flexibilidad y rotación laboral (Agulló Fernández, 2011, Abal Medina, 2014).

En sintonía con las características de rotación laboral entre los jóvenes de este segmento del mercado de trabajo, algunos chicos habían cambiado de empleo a los pocos meses de haber accedido a los mismos (aunque manteniéndose en la formalidad) o habían renunciado a estos por diversos motivos, siempre vinculados a la imposibilidad de compatibilizar el estudio, el trabajo, la vida social y también familiar. Por otra parte, resultaba significativo el número de jóvenes que habían comenzado los estudios superiores, abandonándolos durante el primer año por la dificultad de compatibilizarlo con las responsabilidades laborales.

En este sentido, los empleadores se manejan con el supuesto de que el período de adaptación y aprendizaje está finalizado y que debe iniciarse la etapa de trabajo formal. A partir de este momento, los jóvenes refuerzan su identificación con la empresa e incorporan definitivamente los mandatos de lo que es ser un buen trabajador en los ámbitos en que se desempeñan, ya que es su estrategia para permanecer en los empleos formales que exigen ese nivel de compromiso de su parte.

Me pongo la camiseta del lugar en el que estoy. Es eso, defendiendo los intereses del lugar. Si estoy en Perfumería, defendiendo los intereses de Perfumería (...) Una cosa es trabajar y otra cosa es trabajar responsablemente (...) una cosa es reponer “hay que reponer: paf, ponemos, listo” y otra cosa es fijarse que estén bien los vencimientos, que te fijes si está bien la mercadería (...) Entonces ya estoy acostumbrada a trabajar así, o sea, mi objetivo es ahí hacerle ganar a mi jefe. Mi jefe

obviamente, si es considerado, si valora eso, me hace ganar a mí. De hecho si hay que dar horas extras me las dan todas a mí (Mujer, PASANTIAS)

Si bien la incidencia de los dispositivos en las trayectorias de los jóvenes puede ser fácilmente observable, podemos también registrar que la inserción laboral, aun cuando ocurre en el mercado de trabajo formal, no siempre es la deseada y esperada por parte de los jóvenes. En este sentido, las expectativas respecto de los niveles de calificación y la posibilidad de tener un empleo que permita realizar acumulaciones en un sentido de carrera, no siempre se ven satisfechas.

7. Reflexiones finales

Al comienzo nos preguntábamos por la forma que adquieren las transiciones entre la educación y el trabajo, desde las experiencias de los mismos jóvenes y las estrategias que ellos despliegan en vinculación con las instituciones por las que transitan. Como pudimos observar, tanto los jóvenes de la ONG como los de las pasantías comparten la misma condición de vulnerabilidad que deviene de haber terminado el nivel secundario y pertenecer a los sectores populares, que como hemos visto, son los menos beneficiados por el esfuerzo educativo. Para este grupo, el trabajo constituye un requerimiento necesario para concretar diversos proyectos asociados a la continuidad de sus estudios, la conformación de una familia y la independencia del hogar de origen. Por eso, sus estrategias están orientadas a adquirir recursos que les permitan asegurarse mejores posiciones ante los obstáculos a los que deben enfrentar en las búsquedas de empleo posteriores a su formación secundaria.

En este marco, los jóvenes se vinculan a los dispositivos sabiendo que deben suplir su falta de experiencia laboral y lograr acercarse, a través de una mediación, al empleo formal. Entre las estrategias que despliegan se encuentra la decisión, más o menos razonada pero siempre razonable (Bourdieu, 2011), de participar de un dispositivo de formación y acercamiento al trabajo que ellos reconocen como habilitador de mejores oportunidades laborales; la decisión de alargar el período de estudio para permitirse “llenar más líneas en el currículum”; la intención de vivenciar experiencias nuevas y ajenas a su mundo de vida cotidiano para contrarrestar la falta de experiencia laboral.

Por su parte, las instituciones que analizamos ofrecen, precisamente, estos componentes que los jóvenes buscan: centran su formación en la adquisición de saberes ligados al comportamiento laboral, al mismo tiempo que producen un puente concreto con el empleo formal. Esta posibilidad de producir un “puente” no reside únicamente en garantizar la inserción efectiva en un puesto de trabajo; sino también en anticipar a los jóvenes de todo lo que allí van a

vivir y todo lo que se les va a exigir para sostenerse en ese espacio. El “puente” está dado en el hecho de ofrecer aprendizajes y anticipaciones que devienen subjetivantes y que permiten “habitar” adecuadamente el mundo de la formalidad. Tanto en los chicos de ONGs como de pasantías, se observa que la estrategia de vincularse a un dispositivo como puente al empleo formal se acompaña con una disposición a incorporar aprendizajes y experiencias, y a producir modificaciones en sus conductas y discursos para ajustarse al “modo de ser” que se solicita en el mercado laboral –sobre todo el formal, que desconocen-.

En este sentido, si bien los dispositivos proponen con su dinámica de intervención un proceso de subjetivación en los jóvenes, a partir del cual logran percibirse como trabajadores, también inciden en su socialización laboral y disciplinamiento volviéndolos trabajadores “empleables” que conocen y aceptan las reglas del juego del mercado (incluso, conocen y aceptan las pautas de la pro-actividad y la flexibilización que les exige una disposición a la auto-explotación). El énfasis en los aprendizajes actitudinales ligados al “saber ser” trabajador es aquello que posibilita que la inserción laboral posterior sea “efectiva”, en tanto les permite sostenerse en esos empleos. Hablamos entonces del *par socialización/ disciplinamiento* como un mecanismo conjunto que opera en ambos dispositivos, del mismo modo que ocurre cuando un trabajador se inserta en un empleo determinado.

Los dispositivos que analizamos se encuentran en ese espacio intermedio “entre la escuela y el trabajo”, donde los jóvenes siguen siendo estudiantes y logran transitar la dinámica institucional desde la experiencia educativa previa que traen consigo, pero donde también se descubren siendo interpelados como adultos autónomos y capaces de verse incluidos en el mercado de trabajo.

Así, es interesante observar que los jóvenes se vinculan por sí mismos al dispositivo y no necesariamente son “capturados” por las instituciones con el fin de disciplinarlos: ellos buscan esa vinculación estratégicamente, como respuesta activa en favor de su inserción laboral. Esto se comprende en tanto el trabajo resulta para ellos un horizonte de inclusión social, como así también la posibilidad de adquirir recursos que les permitan realizar sus otros proyectos de vida. Sin embargo, este proceso no logra siempre sostenerse en el tiempo y entra en conflicto cuando los empleos a los que acceden (si bien formales y con todos los beneficios), ofrecen salarios y condiciones de rotación y flexibilización intensas que les obstaculizan la realización de esos otros proyectos.

No cabe duda de que los recursos materiales y simbólicos que adquieren los jóvenes en los dispositivos y experiencias posteriores son factibles de ser aprovechados en un sentido acumulativo en sus trayectorias. Dichos recursos posibilitan, para los jóvenes, la configuración de una subjetividad en tanto trabajadores. Sin embargo, este proceso no está exento de

contradicciones. Mientras que esas experiencias constituyen una ampliación de sus oportunidades, la nueva subjetividad que logran conformar los “sujeta” a lógicas de trabajo disciplinadoras que terminan dificultando la realización de aquello en lo que depositaban sus expectativas.

Bibliografía

- Abal Medina, Paula (2014) *Ser sólo un número más. Trabajadores jóvenes, grandes empresas y activismos sindicales en la Argentina actual*, Buenos Aires: Editorial Biblos
- Agulló Fernández, Itziar (2011) “La precariedad en los mercados de trabajo y consumo de los jóvenes. El caso Zara”, en *X Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires: ASET
- Bendit, René, Hahn, Marina y Miranda, Ana (2008) *Transiciones juveniles. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, Buenos Aires: Prometeo
- Bourdieu, Pierre (2011) *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castel, Robert (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Crocco, Mariagrazia (2010) “L’insertion par l’activité économique: entre dispositifs, normes et valeurs”, en RELIEF, N° 23, Marseille: CÉREQ, pp. 17-23
- Drolas, Ana, Montes Cató, Juan y Picchetti, Valentina (2007) “Formas de vigilancia en los espacios de trabajo. Los intentos de control del individuo pacificado”, en Drolas, A. y otros, *Relaciones de poder y trabajo. Las formas contemporáneas de explotación laboral*, Buenos Aires: Poder y Trabajo Editores.
- Dubar, Claude (1991) *La Socialisation*, Paris: Armand Colin.
- Dursi, Carolina, Millenaar, Verónica, González, Victoria y Mereñuk, Alenka (2009) “Las políticas de inserción laboral dirigidas a la población joven: algunas problematizaciones recientes”, en *Revista Observatorio de Juventud*, N° 21, Instituto Nacional de la Juventud: Santiago de Chile, pp. 25-33
- Foucault, Michel (1986) *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, Madrid: Siglo XXI
- Jacinto, Claudia (2010) “Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias”, en Jacinto, Claudia

- (coord.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Jacinto, Claudia y Chitarroni, Horacio (2010) "Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles", en *Estudios del Trabajo*, N° 39/40, Buenos Aires: ASET, pp. 5- 36
- Jacinto, Claudia y Dursi, Carolina (2010a) "Los nuevos sentidos de las pasantías", en *Propuesta Educativa*, N° 33, junio, Buenos Aires: FLACSO, pp. 85-93
- Jacinto, Claudia y Dursi, Carolina (2010b) "La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes", en Jacinto, Claudia (coord.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires: Editorial Teseo
- Jacinto, Claudia y Millenaar, Verónica (2010) "La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades" en Jacinto, Claudia (coord.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires: Editorial Teseo
- Jacinto, Claudia y Millenaar, Verónica (2013) "Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisionarias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo?" en *Revista Sudamérica*, N° 2, Mar del Plata: UNMdP, pp. 63-90
- Longo, Eugenia (2008) "Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades", en *Revista Estudios del Trabajo*, N° 35, Buenos Aires: ASET, pp. 73-95.
- Macri, Mariela (2010) *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*, Buenos Aires: La Crujía
- Molina Darteano, Pablo (2013) ""¿Yo quiero ser como mi papa?". Aproximaciones a un enfoque sobre juventudes en base a la estratificación social de los hogares", en *XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires: ASET
- Pérez, Pablo (2008) *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stroobants, Marcelle (1995) "Trabajo y Competencias: recapitulación crítica de los enfoques de los saberes en el trabajo", en *Calificaciones y Empleo*, N° 21, Documento de Trabajo, Buenos Aires: CEIL-PIETTE /CONICET

Tabla 1: Nivel educativo de jóvenes entrevistados

Situación educativa	ONG	PASANTÍA
Completó el secundario	10	20
No completó el secundario	3	0
Total	13	20
Asistió a escuela general	13	3
Asistió a escuela técnica	0	17
Total	13	20

Fuente: elaboración propia sobre la base de entrevistas

Tabla 2: Situación laboral de jóvenes durante el secundario

Situación laboral	ONG	PASANTÍA
Con experiencia laboral durante el secundario	10	8
Sin experiencia laboral durante el secundario	3	12
Total	13	20
Con ocupaciones en el mercado formal	0	0
Con ocupaciones en el mercado informal	10	8
Total	10	8

Fuente: Elaboración propia sobre la base de entrevistas

Tabla 3: Situación laboral de los jóvenes al momento de la entrevista

Situación laboral	ONG	PASANTÍA
Ocupados al momento de la entrevista	10	18
No ocupados al momento de la entrevista	3	2
Total	13	20
Ocupados en el mercado formal	10	16
Ocupados en el mercado informal	0	2
Total	10	18

Fuente: Elaboración propia sobre la base de entrevistas

Encuentros teóricos entre Ernesto Laclau y Eliseo Verón: el problema del discurso político

Belén Fernández Massara²⁰

Recibido: 4/05/2015

Aceptado: 21/06/2015

Resumen

Durante décadas, las ciencias sociales han puesto en cuestión la pertinencia y rigurosidad científica del análisis del discurso. En verdad, la idea de una representación “transparente” de una realidad ontológica, ha sido siempre la privilegiada en las reflexiones sobre el lenguaje y la cultura. Avanzado el siglo XX, se impondrá una complejidad social traducida en totalidades incommensurables, cada vez más múltiples y fragmentadas, que resistirán tanto a la concepción de la estructura discursiva cerrada como a su referencia objetiva a la realidad. El presente trabajo apunta a dar cuenta de dos de los principales referentes que han estructurado los estudios sobre los discursos en la Argentina: la teoría postmarxista de Ernesto Laclau y la teoría semiótica de Eliseo Verón. Para ello es necesario avanzar en la construcción de un campo común desde el cual sea posible establecer un diálogo entre estas dos perspectivas. Nos centraremos entonces en la discursividad política y las lógicas del poder. Partimos de una doble premisa: que el problema del discurso político es el lugar donde se registran posibilidades consistentes de

²⁰ Licenciada y Profesora en Comunicación Social (FACSO- UNICEN)

Doctoranda en Comunicación (FPyCS- UNLP)

Profesora Adjunta. Departamento de Comunicación Social

Facultad de Ciencias Sociales- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Olavarría, Buenos Aires.

E-mail: micaiaara@yahoo.com.ar

articulación conceptual, y que estas pueden contribuir a las reflexiones teórico-epistemológicas acerca del campo de la comunicación, como a las investigaciones sobre los diversos fenómenos sociales que constituyen sus objetos.

Palabras clave: Laclau- Verón- discurso político- articulación conceptual

Theoretical meetings between Ernesto Laclau and Eliseo Verón

the problem of political discourse

Abstract

During decades, social scientists have questioned the relevance and scientific rigor of discourse analysis. Indeed, the idea of a “transparent” representation of an ontological reality, has always been privileged in the reflections on language and culture. Into the twentieth century, a social complexity translated in immeasurable wholes increasingly multiples and fragmented, that resist both the conception of discourse structure closed as its objective reference to reality. This paper aims to realize two of the main references that have structured discourse studies in Argentina: the post-Marxist theory of Ernesto Laclau and semiotic theory of Eliseo Verón. This requires progress in building common ground from which it is possible to establish a dialogue between these two perspectives. We then focus on the political discourse and the logic of power. We start from a double premise: that the problem of political discourse is the place where register consistent possibilities of conceptual joint, and that these can contribute to the theoretical-epistemological reflections on the communication field, as well as investigations on various social phenomena that are its objects.

Key words: Laclau- Verón- political discourse- conceptual articulation

Introducción

Desde hace unos años, se ha vuelto urgente recuperar la dimensión política en la comprensión de los procesos sociales, tanto desde la revisión de los clásicos como desde la construcción de nuevos conceptos y categorías de análisis. En estos términos, se vienen profundizando los esfuerzos de investigación desde nociones fundantes como discurso, ideología, hegemonía, conflicto y poder a partir

de una convergencia teórica que no se reduce a la teoría política, sino que involucra de modo fundamental a la semiótica y a los estudios en comunicación. En particular, la discursividad política involucra un campo ineludible que puede contribuir a nuevos interrogantes, aproximaciones e investigaciones empíricas. Avanzar en esta discusión constituye un área de vacancia de los estudios de comunicación, más aún cuando estos se han constituido históricamente desde la convergencia de matrices disciplinares, tradiciones y modelos teórico-metodológicos de muy diverso origen.

Durante décadas, las ciencias sociales han puesto en cuestión la pertinencia y rigurosidad científica del análisis del discurso. Las corrientes de tradición positivista acusaron al discurso de “ideológico” o ajeno al objeto de estudio, tal el caso del estructuralismo lingüístico. En las antípodas políticas y académicas, el marxismo asumió al discurso como parte de la superestructura ideológica y legitimador de la “falsa conciencia”. En verdad, la idea de una representación “transparente” de una realidad ontológica, ha sido siempre la privilegiada en las reflexiones sobre el lenguaje y la cultura. Avanzado el siglo XX, se impondrá una complejidad social traducida en totalidades inconmensurables, cada vez más múltiples y fragmentadas, que resistirán tanto a la concepción de la estructura discursiva cerrada como a su referencia objetiva a la realidad.

El presente trabajo apunta a dar cuenta de dos de los principales referentes que han estructurado los estudios sobre los discursos en la Argentina: la teoría postmarxista de Ernesto Laclau y la teoría semiótica de Eliseo Verón. Para ello es necesario avanzar en la construcción de un campo común desde el cual sea posible establecer un diálogo entre estas dos perspectivas. Nos centraremos entonces en la discursividad política y las lógicas del poder. Partimos de una doble premisa: que el problema del discurso político es el lugar donde se registran posibilidades consistentes de articulación conceptual, y que estas pueden contribuir a las reflexiones teórico-epistémicas acerca del campo de la comunicación, como a las investigaciones sobre los diversos fenómenos sociales que constituyen sus objetos.

Más allá de ser ambos argentinos y contemporáneos, asumir cierta terminología en común y definir recorridos derivados de la tradición postestructuralista, Verón y Laclau no se han influido de modo directo. Sus perspectivas han sido consideradas opuestas y hasta irreconciliables. En rigor, no existen prácticamente teorizaciones o investigaciones empíricas que apunten a trazar diálogos conceptuales. Salvo valiosas excepciones desde la teoría política (Fair, 2008; Retamozo y Fernández, 2010), no ha habido un esfuerzo sistemático por delinear las relaciones entre sus respectivos andamiajes conceptuales en pos de emprender un examen riguroso de la compleja discursividad social.²¹

²¹ Las muertes de Ernesto Laclau y Eliseo Verón, sucedidas en abril de 2014 y con escasos días diferencia, obligan a repensar sus planteos, en el marco de los escenarios intelectuales a los que contribuyeron a comprender y a transformar. En los últimos años, sus intervenciones públicas los ubicaron en posiciones opuestas frente al actual gobierno argentino -eminentemente crítica en el caso de Verón, de apoyo explícito por parte de Laclau-, que

Parafraseando a Verón, la ruptura (y su posible superación) entre ambos enfoques, es una cuestión mal planteada. No se trata aquí de compararlos. Está claro que responden a diversas perspectivas epistemológicas y diversos objetos de estudio. En tanto Laclau ha desarrollado una teoría política con altos niveles de abstracción y formalidad, Verón ha producido sus aportes teóricos desde la investigación de los funcionamientos semióticos concretos. No obstante, sus derivaciones no se agotan en los problemas que los preocupan ni en sus particulares campos disciplinares. En este punto, los estudios en comunicación pueden aportar una mirada más interdisciplinaria y nuevas claves explicativas. Sin ánimo de ser exhaustivos y dejando de lado toda pretensión de objetividad escéptica, este texto constituye un punto de vista en torno a las valiosas perspectivas de estos pensadores, como a sus posibilidades específicas de articulación teórica, lo que permita trazar otras coordenadas en el abordaje de los procesos de producción y reconocimiento de los discursos políticos en nuestras particulares coyunturas latinoamericanas.

Discurso, hegemonía y poder en Ernesto Laclau

Es evidente la enorme influencia que Ernesto Laclau ha tenido en los estudios sociales de América Latina. Convergen en su pensamiento las revisiones críticas al estructuralismo lingüístico y la búsqueda de alternativas teóricas a las miradas dogmáticas que han sustentado al marxismo ortodoxo. Estos esfuerzos de conceptualización apuntan a dar cuenta de los aportes de una teoría del discurso a la comprensión de las disputas políticas, que se sustenta en la clásica distinción entre *la* política y *lo* político. Siguiendo a Lefort (1990), la política remite a un nivel *óntico*, la multiplicidad de prácticas de la política convencional, que supone una lógica instrumental de administración de lo instituido, mientras que lo político define lo *ontológico*, que posee un carácter sustantivo y una función instituyente. En Laclau, la noción de discurso se ubica a veces en un nivel ontológico, para pensar “lo político” como instancia de

habilitaron nuevas interrogaciones sobre las condiciones de posibilidad de las democracias latinoamericanas. No es interés de este artículo analizar sus posicionamientos políticos en el debate público. Consideramos, en cambio, que las conceptualizaciones sobre la discursividad política constituyen los aportes más interesantes e incisivos de ambos autores, tanto en lo que respecta a sus diferencias como a los aspectos menos explorados de sus entrecruzamientos teórico-metodológicos.

institución de lo social, otras en un nivel óptico para conceptualizar las formas en que se constituyen los sujetos y sus identidades políticas (Retamozo y Fernández, 2010).

Entre las filiaciones que el politólogo reconoce, encontramos a la lingüística estructuralista desarrollada por Ferdinand de Saussure. La premisa básica es la lengua como un sistema preexistente a toda referencia empírica, un sistema de relaciones diferenciales donde cada elemento depende del valor de los otros dentro del sistema. En este punto, entiende Laclau (2004) que había limitaciones específicas para una lingüística del discurso: éste no es una oración de mayor extensión, entonces no depende de la lógica de la lengua sino de la voluntad del hablante, de sus combinaciones más o menos conscientes. Por tanto, el discurso escapa a toda regularidad estructural aprehensible por una teoría general. Además, si Saussure había anticipado que la Lingüística formaría parte de una ciencia general (la Semiología), la estricta adscripción al sistema como la persistencia del isomorfismo entre significante y significado, impidieron una aplicación más amplia de sus categorías específicas.

Las corrientes postestructuralistas intentaron sistematizar estas inconsistencias, en particular los aportes de Hjelmslev desde la Escuela de Copenhague (con la reformulación del signo lingüístico y la elaboración de una metodología empírico-deductiva con crecientes niveles de formalización), como así los trabajos pioneros de Roland Barthes acerca de otros sistemas semiológicos (como la alimentación, la moda y los medios de comunicación). A partir de allí, hubo una aceptación creciente de que el discurso no refería a un grupo particular de objetos, sino a un punto de vista desde el cual era posible redefinir la vida social como totalidad. La tendencia creciente en el postestructuralismo ha sido experimentar “la lógica de subversión de las identidades discursivas que se desprende de la imposibilidad lógica de constituir un sistema cerrado” (Laclau, 2004, p. 3).

Tres grandes corrientes se identifican con este momento: los trabajos tardíos de Roland Barthes acerca de la pluralidad de los textos; el psicoanálisis desde Jacques Lacan, que radicaliza la lógica del significante, en términos del deslizamiento permanente del significado bajo el significante; y el deconstruccionismo iniciado por Jacques Derrida, que demuestra que ninguna estructura de significación puede encontrar en sí misma el principio de su propio cierre. En consecuencia, Laclau reivindica la idea de que frente a la imposibilidad del discurso como totalidad cerrada, *las diferencias sustanciales entre lo lingüístico y lo no lingüístico deben ser rechazadas.*²² Volveremos sobre este punto.

²² Esta posición explica asimismo que Laclau mantiene una relación más distante con Michel Foucault y su escuela. Al principio, el problema central para Foucault fue determinar la “episteme”: el conjunto de relaciones que unifica las prácticas discursivas en un momento histórico dado. La última etapa fue un intento de superar las dificultades de su análisis: así reemplazó su “arqueología del saber” por una “genealogía”, no obstante las regularidades discursivas nunca atravesaron la frontera entre lo lingüístico y lo no lingüístico.

La problematización del discurso político en la obra laclausiana se vincula con los cuestionamientos al marxismo ortodoxo. Dos cuestiones son especialmente críticas: el esencialismo atribuido a la ideología como “falsa conciencia” o como nivel necesario de toda formación social, y el reduccionismo económico o de cualquier otra determinación “en última instancia”. El primer problema comprende el progresivo desplazamiento desde la revisión de la “sobredeterminación” de Louis Althusser, hacia las consideraciones acerca de cómo determinados discursos ideológicos adquieren unidad a partir de las diversas interpelaciones a los sujetos. De manera que la hegemonía “no consiste en la imposición de una cosmovisión cerrada al resto de la sociedad, sino en la articulación de una multiplicidad de elementos ideológicos *que no tienen una necesaria connotación de clase*, al discurso hegemónico de la clase hegemónica” (Laclau, 1977, p. 20). De todos modos, la concepción althusseriana de interpelación dejará de tener protagonismo en los escritos posteriores del autor, para acentuar en cambio el interés en otras nociones como antagonismo y articulación.

El problema del reduccionismo económico –y con él, la lectura ortodoxa de la tópica base/superestructura- tenderá a ser superado desde la teoría de la hegemonía, partiendo de la noción nodal de Antonio Gramsci. Sin embargo, revela Laclau el esfuerzo por trascender al pensador italiano, a quien considera solo un momento transicional en la deconstrucción del paradigma político esencialista del marxismo clásico. Argumenta que si para Gramsci el núcleo de toda articulación hegemónica era una clase social fundamental, en las actuales condiciones del capitalismo tardío esa unidad es siempre precaria y sometida a un proceso constante de rearticulación. Como sostiene en *Hegemonía y estrategia socialista* (publicado junto con Chantal Mouffe en 1987), el pensamiento gramsciano entraña una contradicción: por un lado, la importancia política de la clase obrera radica en su carácter histórico y contingente, en tanto transforma su propia identidad articulando una pluralidad de luchas y reivindicaciones democráticas; pero por otro, pareciera que ese papel articulador le estuviera asignado por la infraestructura, con lo que pasaría a tener un carácter necesario.

Ya en sus tempranos trabajos sobre populismo, Laclau (1978) asumía que un “principio organizador” resulta central para analizar la constitución de los antagonismos ante un “otro” que permite crear un vínculo en torno a la común condición de opresión (el pueblo, resultado de la acción hegemónica). La articulación propia del populismo opera entonces articulando elementos que son presentados como antagónicos al bloque de poder. Pero las identidades resultantes no son necesarias ni prefiguradas. Por el contrario, aparecen como el resultado contingente de acciones o decisiones políticas, en todo caso, enunciaciones que articulan diferentes significantes y que producen diferentes efectividades hegemónicas.

La construcción teórica de la categoría de articulación requiere especificar los elementos que entran en relación articuladora, y determinar la especificidad del momento relacional en que consiste tal

articulación. “Llamaremos articulación a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. *A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos discurso*” (Laclau y Mouffe, 1987, pp. 176-177, el subrayado es nuestro). Un discurso constituye entonces un sistema de identidades diferenciales. Pero un sistema solo existe como limitación parcial de un “exceso de sentido” que lo subvierte, y que es el terreno de toda práctica social. En este sentido, se diluyen las fronteras entre prácticas lingüísticas y no lingüísticas: acción y estructura pasan a ser una distinción al interior de las totalidades discursivas.

Recuperando el psicoanálisis de Lacan, los autores entienden que las prácticas hegemónicas son suturantes en la medida en que su campo de acción está determinado por el carácter inestable de todo significante. Una sociedad totalmente suturada sería aquella que puede llenar completamente esa “falta” y ha logrado, por consiguiente, identificarse con la transparencia de un sistema simbólico cerrado. Sin embargo, ese cierre es imposible. Esta imposibilidad desliga la conexión entre significante y significado, lo que conlleva la proliferación de *significantes flotantes* en la sociedad. La lógica del poder político alude a los intentos de las fuerzas políticas rivales de fijar parcialmente esos significantes a configuraciones significantes particulares. Esto significa, en primer término, que la configuración realmente existente es esencialmente contingente; en segundo término, que no puede ser explicada por la propia estructura, sino por una fuerza parcialmente externa, que es la fuerza de la hegemonía.

El momento del choque antagónico, que no puede ser representado directamente, puede sin embargo ser significado mediante la producción de un *significante vacío*. Este se forma mediante la constitución de una cadena de equivalencias a partir de una dispersión de elementos que se unifican en un “punto nodal”, y que se contraponen a otra cadena de equivalencias amenazante del sistema. La sociedad es, en realidad, la ficción del deseo de “suturar” una estructura que se encuentra necesariamente ausente, el sitio de una totalidad fallida. El carácter abierto de lo social se deriva precisamente de la imposibilidad de que una fuerza hegemónica pueda fijar completamente la significación. Estas consideraciones servirán de fundamento a la conceptualización de las identidades sociales: la constitución de una identidad social es un acto de poder y entonces la identidad es poder. Es decir: “una identidad objetiva no es un punto homogéneo sino un conjunto articulado de elementos. Pero como esa articulación no es una articulación necesaria, su estructura característica, su “esencia”, depende enteramente de aquello que niega” (Laclau, 2000, pp. 48-49).

En consecuencia, todo discurso implica sobre todo una cuestión de límites: un límite verdadero debería interrumpir un espacio de representación, debería ser radicalmente heterogéneo con éste. Si la lengua (y todo sistema significativo) constituye una totalidad diferencial, el cierre es condición de significación. Lo que requiere ese cierre es una *exclusión*. No obstante, si esta exclusión es lo que hace posible la totalidad, por otro lado, con respecto al elemento excluido, las diferencias son no solo

simplemente diferenciales sino mutuamente equivalentes. Pero una relación de equivalencia es lo que subvierte una relación diferencial; o sea, que cada identidad aparece aquí constituida sobre la base de dos tipos de relaciones que son incompatibles entre sí, sin poder resolverse esta incompatibilidad en ningún sistema lógico coherente. Se trata de un objeto que es a la vez *imposible y necesario* (Laclau, 1996, 2005)²³.

¿Cómo es posible en la política la representación de este momento totalizante? El autor argumenta que sólo es posible si una cierta particularidad asume la representación de una totalidad que es completamente inconmensurable respecto a sí misma. Los medios de representación son las *demandas parciales*. En determinado momento, una demanda asume la función de representar la totalidad (como “justicia”, “democracia” o “inclusión”). Y cuanto más expansiva sea la cadena de equivalencias, tanto más la función simbólica de la demanda originaria va a representar una totalidad que la supera, y tanto más difusa va a ser la relación con su particularidad originaria. Esta relación entre lo particular y lo universal es lo que constituye una relación hegemónica.

Este modelo discursivo de estructuración de lo social es de carácter *retórico*. Laclau lo explica en estos términos: “si estamos buscando un terreno en el que la subversión de identidades resultantes de las relaciones antagónicas pudiera ser representado, la Retórica sería un campo privilegiado para nuestra investigación, aceptando que ésta consiste, precisamente, en el distanciamiento de toda significación literal como resultado del movimiento tropológico” (2006, p. 26). Lo que opera es un desplazamiento de la cadena significativa, por el cual un término asume la representación de algo que constantemente lo excede. Es decir, para que un significante particular se vacíe y pueda constituirse en superficie de inscripción de significados que lo exceden en su literalidad, requiere de una operación retórica. Toda relación retórica es finalmente una relación *catacrética*, un tipo de figura respecto de la cual no existe un término literal de designación. Lo catacrético define la dimensión ontológica fundamental a través de lo cual la significación se estructura, y que permite entender cómo opera la articulación de elementos disímiles que hacen posible la constitución de una nueva identidad política (por ejemplo, el pueblo).²⁴

²³ Explica que si el objeto es necesario, debe tener algún tipo de acceso al campo de la significación. Si el objeto es imposible, esa representación será necesariamente una representación distorsionada. Este constituye un terreno ontológico en el que el fracaso inherente a la representabilidad, se torna él mismo representable, como en el noumeno kantiano: un objeto que se muestra por medio de la imposibilidad de su adecuada representación.

²⁴ Como ha argumentado en *La razón populista* (2005), el significante vacío no puede ser un concepto, dado que la relación con las instancias que reagrupa no es de subsunción conceptual. Es un nombre. Desde una aproximación antidescriptivista, sostiene que la identidad y unidad del objeto son resultados de la propia operación de nominación. Empero, esto sólo es posible si la nominación no está subordinada a una designación precedente, por lo que debe volverse no sólo contingente, sino también vacío.

Verón y la semiosis social

La segunda vertiente fundante de las teorías del discurso lo constituye el enfoque sociosemiótico de Eliseo Verón. Su perspectiva recibe el nombre de Teoría de la Discursividad o Teoría de los Discursos Sociales. Son ampliamente valorados sus aportes pioneros al campo de la comunicación, especialmente sus estudios de los modos de expansión del modelo semio-estructuralista en América Latina y sus discusiones emergentes relativas al problema del método, publicadas en el primer número de su revista “Lenguajes” desde 1974. Como Laclau, representa un punto de inflexión en el postestructuralismo de inspiración saussuriana, abriendo la posibilidad de un desarrollo conceptual que trasciende a la lengua para dar cuenta de los procesos materiales de producción de sentido. En Verón, esta ruptura se dará sobre todo a través del *pensamiento lógico-pragmático de Charles Peirce*, a la que reconoce como “una teoría antropológica sobre la producción de sentido” (1994) con derivaciones sustantivas en el campo de las ciencias sociales.

En *La semiosis social*, publicado inicialmente en 1987, el semiólogo examina en clave específicamente semiótica el *Curso de Lingüística General*, a partir de una teoría de las fundaciones que difiere sustancialmente de las perspectivas continuistas o de las “rupturas epistemológicas”. Asume que el desarrollo de la lingüística estructuralista es resultado del desfasaje entre condiciones de producción y de reconocimiento. En rigor, no es un efecto directo del Curso, sino un efecto segundo, diferido, de los efectos que este había producido. La apertura de un espacio de identificación (que es el dominio mismo de la lingüística) es el principal resultado de una primera fundación, luego sometida a otras fundaciones.

En producción, la principal inconsistencia del Curso deriva de su matriz positivista: el postulado de que la lengua no existe “en sí misma”, pero al mismo tiempo, es independiente de los sujetos que la hablan; lo más paradójico es que entonces la lengua es de naturaleza *psíquica*. En reconocimiento, Verón enuncia cuatro transformaciones que intentan desagregar el precario equilibrio del modelo saussuriano: 1) la especificidad no natural de la lengua (que neutraliza su fundamento social), 2) el sustrato de este objeto (que retiene el momento construido, evitando su reificación, 3) el signo en tanto entidad psíquica (que revela su autonomía respecto del universo referencial), y 4) el carácter diferencial del mismo (que acentúa el formalismo del modelo, cristalizando la noción de estructura).²⁵

²⁵ Estas premisas conducen a Verón en varios de sus escritos teóricos (1996a) a problematizar los aportes del “método estructural” a las ciencias sociales, entendido como la construcción conceptual elaborada como un instrumento para detectar o recortar, en lo real, a la estructura. Y en este sentido, remite tanto al modelo lingüístico de tradición saussuriana como a la antropología estructuralista de Lévi-Strauss. El Curso muestra claramente el proceso que lleva del fenómeno social considerado en aspecto fenoménico (el lenguaje) al descubrimiento de la estructura (la lengua). Implica también que la idea de “comunicación” es completamente ajena: la temprana asimilación entre lengua y código (uno de los principales aportes de Jakobson desde la Escuela de Praga) pone en evidencia el máximo desfasaje entre el Curso y sus condiciones de reconocimiento.

Más adelante (1996b), se detiene en las derivaciones postestructuralistas de tradición francesa en los años '60 de los dos grandes antecedentes de la semiótica de la imagen: los estudios tempranos sobre la fotografía en Barthes y el ensayo de Metz "El cine: ¿lengua o lenguaje?". Conceptos que condensan para Verón el desplazamiento desde la imagen semiológica a las discursividades, y que lo lleva a distanciarse de las nociones de signo y de código, para emprender una teoría de los discursos inspirada en el modelo ternario de Peirce y en las teorías contemporáneas de la enunciación. Trascendiendo todo reduccionismo lingüístico, asumirá que los discursos no obedecen a una lógica inmanente, sino que están insertos plenamente en lo social. Tampoco lo social puede responder a ninguna unidad significativa. El texto no es entonces el "lugar" del sentido, sino que atraviesa todo el sistema de la semiosis infinita; pero este sistema sólo puede asumir la forma de una red de relaciones entre el producto y su "otredad", sus condiciones de producción y de lectura.

Para el autor argentino, los discursos constituyen "materias significantes", es decir, configuraciones de sentido identificadas sobre un soporte material, y que constituyen fragmentos de la semiosis social. La primera condición para poder hacer un análisis discursivo *es la puesta en relación de un conjunto significativa con aspectos determinados de esas condiciones productivas*, en tanto estas dejan huellas o marcas sobre la superficie textual. La noción de discurso implica entonces una instancia de *formalización* o de *modelización* del objeto de análisis, conforme a tres aspectos distintivos del sistema productivo: producción-circulación-reconocimiento. En sentido estricto, la circulación no deja huellas, sino que se manifiesta en la diferencia entre la producción y el reconocimiento. En suma, el proceso de producción "no es más que el nombre del conjunto de huellas que las condiciones de producción han dejado en lo textual, bajo la forma de operaciones discursivas" (2004, p. 18).

Otro punto clave es la crítica a la teoría marxista contemporánea y a su tendencia a la reificación de sus conceptos, particularmente aquellos vinculados al funcionamiento de lo ideológico. Por caso, la diferencia entre ciencia e ideología constituye una falsa dicotomía, en tanto refiere a una cuestión de reconocimiento, y no de producción. En Verón, la ideología no se reduce a la "falsa conciencia", sino que es una dimensión constitutiva de toda producción de sentido. Todo discurso es ideológico a nivel de sus condiciones de producción; en cambio, los efectos de poder están asociados a las condiciones de reconocimiento. Ambos aspectos son al mismo tiempo gramáticas discursivas, en el sentido en que definen y materializan las dimensiones de análisis de los fenómenos socio-discursivos.

Ya a mediados de los '70, Verón había comenzado a diferenciar entre lo ideológico y la cientificidad, a nivel de los modos de reconocimiento – los efectos de poder- de los discursos. A diferencia del primero, el efecto de cientificidad radica en operar el necesario desdoblamiento entre el texto y el extra-texto, es decir, se muestra precisamente como estando sometido a sus condiciones de producción. En su artículo "Semiosis de lo ideológico y del poder", el semiólogo profundiza este problema y se pregunta: *¿qué es el*

poder? La respuesta la encuentra directamente en Foucault, para quien “el poder, no es una institución, ni una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre dado a una situación estratégica compleja, en una sociedad determinada” (citado en Verón, 1984, p. 49). Asume, en efecto, una concepción del poder no como dominación ejercida por una institución o grupo sino como un juego de relaciones de fuerza, como estrategia resultante de una red productiva.²⁶ Subyace a esta idea un interés creciente en Verón en los fenómenos discursivos asociados a la comunicación de masas, por lo que se aleja de las concepciones apocalípticas de corte frankfurtiano, para dar cuenta de que los medios no “manipulan” las conciencias sino que tienden a producir determinados efectos de reconocimiento en sus públicos, que se materializan como “sentido producido”.

El problema del poder conduce tempranamente a Verón (1978) a poner en discusión el funcionamiento del discurso político, aquel que manifiesta un vínculo explícito con las estructuras institucionales y con el poder de relaciones sociales asociados a esas estructuras (el Estado, los movimientos sociales, los partidos políticos). El discurso político aparece sometido a sus condiciones ideológicas de producción (en las que operan dichas estructuras), y produce determinados efectos de poder. Dos consideraciones nos interesa destacar en este punto. El poder no es algo que esté “en” el discurso, sino que remite a sus condiciones de reconocimiento, lo que significa que solo puede manifestarse como *otra producción de sentido*. Además, el orden de la discursividad política pone en estricta vinculación los hechos políticos, por un lado, y la producción discursiva, por otro. Los hechos políticos no existen independientemente de su semantización; inversamente, todo discurso político es un hecho político en sí mismo. Verón es aquí especialmente enfático: *trazar la frontera entre acontecimientos y discursos es extremadamente difícil, si no imposible*.

Posteriormente, desarrollará la idea de que el discurso político, como cualquier otro, no es en verdad un “tipo” de discurso, sino un campo discursivo. Además, se entrecruza con muchos otros campos, lo que dificulta el análisis de las especificidades semio-estructurales, retóricas, discursivas, de los intercambios que se producen desde los distintos medios o soportes tecnológicos (ya que las estrategias puestas en juego en el discurso político *mediado* por la radio, no es el mismo que el que se materializa en la televisión, la prensa, etc.). La enunciación política implica esencialmente la construcción de un

²⁶ Sin embargo, la concepción de poder va cambiando a lo largo de su obra. Esta cuestión excede a los objetivos de este trabajo; baste decir que opera un desplazamiento de una concepción sociológica a una concepción semio-discursiva, revelando tres nociones de poder relativamente consecutivas: 1- El poder como subordinación, 2- El poder del discurso, 3- El poder político o público y el poder de los medios. La transformación del poder en el *poder del discurso* adquiere mayor sistematicidad teórica, al tiempo que asume valiosas derivaciones en la comprensión de la comunicación política y sus efectos de reconocimiento en una tercera etapa, en el marco de las crecientes preocupaciones del semiólogo por los procesos de mediatización.

adversario: “en cierto modo, todo acto de enunciación política *a la vez es una réplica y supone (o anticipa) una réplica*” (Verón, 1987, p. 16).

Indagar sobre los dispositivos de enunciación conlleva, en consecuencia, la idea de que todo enunciador político construye una relación discursiva con tres tipos de destinatarios. En primer lugar, el prodestinatario, que es el partidario o adherente, aquel con quien el enunciador comparte sus creencias e ideas; ese lazo radica en lo que se ha llamado la creencia presupuesta, y se utiliza como discurso de *refuerzo*. En segundo lugar, el contradestinatario, el destinatario negativo o adversario, cuyo lazo reposa en una [inversión](#) de la creencia (lo que significa verdadero para el enunciador será falso para el contradestinatario, y viceversa); se utiliza como discurso de *polémica*. Y finalmente, el paradestinatario, el indeciso, el que decide su voto a último momento; su lazo reposa en una suspensión de la creencia, y se utiliza como discurso de *persuasión*.

En sus investigaciones sobre el discurso de Perón junto con Silvia Sigal (2003), Verón desarrolla su modelo analítico, que consiste en examinar las diferentes “posiciones de sujeto” y las estrategias que ponen en juego frente a cada uno de estos destinatarios previstos. Analiza desde dónde se sitúa el enunciador, cómo persuade a los indecisos, cómo contradice el discurso de sus adversarios político-discursivos. Y en especial, cómo legitima su discurso frente a sus seguidores a partir de los “colectivos de identificación” que se refieren a las “entidades del imaginario político” que definen un “nosotros” inclusivo frente a un “ellos” (en el discurso de Perón, los “peronistas” frente a los “antiperonistas”).

Cabe aclarar, no obstante, que todas estas investigaciones surgen de la hipótesis de la *mediatización de la política*, antes que de una interrogación específica por el discurso político. De hecho, la relación entre comunicación y política constituye para Verón uno de los fundamentos del sistema democrático, más aún en un contexto de profunda crisis de las instituciones tradicionales (como el gobierno, los partidos y los sindicatos), antes *interpretantes* de los procesos de construcción/reconstrucción de las identidades políticas. En su ensayo *Interfaces*, inscribe su análisis en los procesos de mediatización que involucran nuevas prácticas, consumos culturales y registros de sentido a partir de la presencia creciente de los medios de comunicación. Sostiene Verón que las sociedades postindustriales son sociedades en vías de mediatización, es decir, “sociedades en que las prácticas sociales (modalidades de funcionamiento institucional, mecanismos de toma de decisión, hábitos de consumo, conductas más o menos ritualizadas, etc.) se transforman *por el hecho* de que hay medios” (1995, p. 124).²⁷

²⁷ No podemos dejar de mencionar que la “mediatización” se entronca con la noción fundacional de los estudios culturales, según la cual las *mediaciones* refieren a los espacios de articulación entre las lógicas de producción, y de recepción y uso de los medios masivos y otras tecnologías de la comunicación. De acuerdo a Jesús Martín Barbero, “el campo de lo que denominamos mediaciones se halla constituido

En su último libro publicado, *La semiosis social 2*, el autor se esfuerza por desambiguar el término “medios de comunicación”, vía la noción de *mediación*, que desplaza el eje de atención de los soportes técnicos a los *usos* de las tecnologías. Subyace la idea de que la comunicación está necesariamente mediada en todos sus niveles, lo que atribuye mayor precisión a la categoría clave de la *mediatización*, “*la secuencia de fenómenos mediáticos históricos que resultan de determinadas materializaciones de la semiosis obtenidas por procedimientos técnicos*” (Verón, 2013, p. 147). Las condiciones de creciente mediatización revelan la profunda imbricación de las operaciones discursivas de los medios en el conjunto de las prácticas sociales, como asimismo la imposibilidad de prever las gramáticas de reconocimiento a partir del estudio de las gramáticas de producción. Esta concepción resulta decisiva para superar los modelos lineales de transmisión de información para examinar, en cambio, la red de semiosis por la cual el sentido se inscribe -siempre de manera parcial o fragmentaria- en estructuraciones determinadas del orden simbólico, y en el entramado complejo de los conflictos que dinamizan las sociedades contemporáneas.

Posibilidades de articulación teórico-metodológica

Las teorías de Ernesto Laclau y Eliseo Verón están sujetas a encuentros y desencuentros. El primero sistematiza los aportes de una teoría del discurso al campo de la política. Desde allí pone en discusión tanto el estructuralismo lingüístico como las lecturas ortodoxas del marxismo, vía los aportes del psicoanálisis lacaniano y una teoría de la hegemonía que trasciende los postulados fundacionales de Antonio Gramsci. Verón se inscribe en la sociosemiótica, en un campo de convergencia que reconoce tanto la perspectiva lógico-pragmática de Charles Peirce como el legado de Ferdinand de Saussure: no obstante sus puntos críticos, continuará utilizando muchas de las conceptualizaciones estructuralistas. Desde los comienzos de sus obras, ambos pensadores argentinos valoraron la obra de Barthes, profundizando la convicción de que la noción de sistema como totalidad cerrada debía ser superada, como asimismo que el discurso no designaba meramente un conjunto de objetos sino un punto de vista desde el cual se podía abordar la complejidad de lo real.

Como vimos, para Verón los discursos conforman configuraciones de sentido identificadas sobre un soporte material, en tanto fragmentos de la semiosis social. El punto de partida de todo análisis discursivo es la puesta en relación de un texto con aspectos determinados de sus condiciones productivas. Si en Verón esto constituye una necesidad metodológica –en tanto sólo el “paquete signifiante” es susceptible

por los dispositivos a través de los cuales la hegemonía transforma desde dentro el sentido del trabajo y la vida de la comunidad” (1987, p. 207). El conjunto de estas prácticas revelan los procesos de resignificación que los receptores o audiencias hacen de la cultura masiva, subvirtiendo su sentido original y hegemónico.

de análisis semiótico-, en la teoría laclausiana el discurso trasciende el texto en su sentido restringido, ya que este no puede dar cuenta del conjunto de fenómenos significantes que estructuran a una sociedad como tal. La diferencia es terminológica, antes que conceptual: ambos autores asumen *el carácter ontológicamente constitutivo de la discursividad con respecto a la realidad social*. Es decir, la imposibilidad de pensar a la sociedad fuera de los sistemas de significación, aunque estos producen un exceso de sentido que no puede dominarse por completo.

Otras preocupaciones compartidas apuntan a la teoría marxista contemporánea. Los principales obstáculos epistemológicos se desprenden del reduccionismo económico que resulta de asumir las determinaciones absolutas de la base o de otras determinaciones constituidas a priori, y que la ideología está “en otra parte” o es “falsa conciencia”. Sin embargo, ambos autores emprenden recorridos diferentes. Laclau argumenta que el antagonismo deviene constitutivo de la sociedad capitalista, pero de ningún modo es reductible a categorías tales como clase obrera y clase capitalista. Verón recupera los conceptos foucaultianos, que le permiten entender que lo ideológico y el poder son dimensiones que atraviesan la totalidad de lo social, sin que esto implique que respondan a un principio de coherencia interna. La relación de Laclau con Foucault es más distante. Una formación discursiva no se unifica desde la coherencia lógica de sus elementos ni de un sujeto que lo trasciende, sino desde lo que el pensamiento foucaultiano ha llamado la “regularidad de la dispersión”. No obstante, el autor francés mantiene la diferencia entre prácticas discursivas y no discursivas, lo que resulta insostenible: “todo objeto se constituye como objeto de discurso, ya que ningún objeto se da al margen de una superficie discursiva de emergencia” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 179).

El politólogo operará un deconstruccionismo, a la manera de Jacques Derrida: el concepto de ideología podría mantenerse sólo en la medida en que implique la pretensión de una totalidad cerrada que dé cuenta de la “objetividad” de lo real. El rechazo a esta idea coincide con el abandono de un “centro” de la estructura, que ahora debe ser pensado como una serie de sustituciones de centro a centro, un encadenamiento de determinaciones de un significado central que nunca va allá de un sistema de diferencias (Derrida, 1989). Cuestión que en Laclau se traduce en cierta fisura constitutiva del orden social, donde la operación hegemónica produce “puntos nodales” que intentan fijar un sentido que es necesariamente parcial y contingente. Por su parte, Eliseo Verón no menciona a Derrida. Sin embargo, la noción periciana de semiosis infinita, tal como es recuperada por el semiólogo argentino, puede también abordarse desde una concepción deconstruccionista: el centro como esa especie de no-lugar en el que se representan los juegos de significaciones o las “sustituciones de signos hasta el infinito”.²⁸

²⁸ Siguiendo el razonamiento de Hernán Fair (2008), Verón enfatiza el análisis diacrónico de las condiciones discursivas de posibilidad del discurso, con sus “huellas” instituidas como condiciones de producción, y en este sentido, se acercaría a la posición deconstruccionista. Sin embargo, las posibles vinculaciones entre la noción de

Por otra parte, el *problema de la enunciación* implica quizá la mayor divergencia entre ambos enfoques. Puede discutirse que el modelo de Verón instituye de manera fija la presencia de los destinatarios del discurso, relegando sus dinámicas conflictivas, sus procesos de transformación. En estos términos, la noción laclausiana de discurso es más flexible: el antagonismo inherente a todo discurso le impide constituirse plenamente (por efecto del contradestinatario, en términos veronianos) y le permite pasar a formar parte de la cadena equivalencial interna o resultar en un nuevo prodestinatario. Además, los “colectivos” constituyen para Verón entidades semióticas, es decir, a diferencia de la posición laclausiana, no tienen el estatus de las identidades colectivas, sino que son entidades localizables en los micro-funcionamientos discursivos de la acción política.

Sin embargo, consideramos que los análisis de Verón recuperan la dimensión conflictiva del discurso, ya que las situaciones políticas no definen posiciones fijas ni identidades cerradas. Tampoco parten de sujetos racionales y objetivos, sino de las condiciones sociales en que inscriben sus actos enunciativos. Retomemos las investigaciones sobre el discurso peronista. En ellas, Verón y Sigal (2003) analizan las modalidades de enunciación, que en el caso de Perón se vinculan con su origen ajeno a la política partidaria y la representación condensada en su persona en tanto representante del Pueblo, la Patria y la Nación. Atribuyen un “vaciamiento del campo político” al discurso peronista, caracterizado por una unión solidaria fundada en el colectivo “argentinos”, en contraste con la fragmentación asociada a la “acción política”. Esta idea ha sido cuestionada desde la teoría política (por ejemplo, Aboy Carlés, 2001). No obstante, para la sociosemiótica el vaciamiento político nunca puede ser absoluto: es ante todo resultado de estrategias discursivas que, asociadas a sus condiciones productivas, son eminentemente ideológicas.²⁹

Las gramáticas de producción y de reconocimiento están ausentes en el pensamiento de Laclau, ya que no pueden escindirse del orden de la discursividad social. De todos modos, considera, como Verón, que todo discurso se relaciona con ciertas “condiciones discursivas de posibilidad”. En las sociedades contemporáneas, la proliferación de las diferencias vuelve aún más difícil la práctica articuladora para lograr una totalidad, y dado que esa totalidad es un objeto imposible, la identidad hegemónica pasa a ser algo del orden del significante vacío. En sus planteos más actuales (2005), la noción de “significante

“huella” en Verón y la de Derrida deben ser revisadas, ya que, como se dijo, nunca son explicitadas por el semiólogo, por lo que requieren de un marco interpretativo mucho más amplio.

²⁹ Por ejemplo, el enunciador político logra situarse en posición de asimetría en tanto parece afirmar una descripción objetiva de lo real. Es el caso de la *enunciación pedagógica*, que sitúa al enunciador como autoridad de saber y define al adversario como un “ignorante”. Esta es una de las estrategias que había analizado Verón a partir de las campañas presidenciales de Francia, en el ensayo citado de 1995, donde las condiciones de producción y de reconocimiento operaron en las particulares *interfaces* entre el discurso político y el discurso mediático.

tendencialmente vacío” señala la imposibilidad de un vaciamiento total; todo discurso político debe constituir una cadena equivalencial de significantes que logren “vaciar” para articular un espacio social más amplio. Ahora bien, en nuestros términos, estas operaciones no pueden darse unilateralmente: para entender su eficacia hegemónica, habrá que analizarse no solo en producción (la efectividad del vaciamiento), sino también en reconocimiento. Lo que significa que el discurso es resultante de los procesos de articulación –siempre inestables y precarios- *entre las condiciones de producción y las condiciones de reconocimiento*.

Por otra parte, el problema del poder en Verón ha suscitado diversas consideraciones críticas. Para varios investigadores, su posicionamiento estrictamente semiótico relega el análisis de las bases materiales del poder. Torres Castaño advierte que el modelo conlleva cierta reducción específica, a la que resume en tres planos: *“la negación de la materialidad social por el discurso, la sustracción de la materialidad del poder, y finalmente la negación de la articulación concreta entre la expresión discursiva y la expresión material del poder”* (2011, p. 79). Desde nuestra perspectiva, no obstante, la focalización en los aspectos semióticos del funcionamiento discursivo no excluye la problematización de las condiciones materiales, en el marco de un posicionamiento que admite la centralidad de la lógica del marxismo y, por tanto, de una visión materialista-histórica sobre la trama de relaciones de poder en que esos discursos se producen y son reconocidos. El recorte sobre la dimensión significativa del discurso, reclama información “extra-textual” (sociológica, política, económica, etc.) que el texto no está en condiciones de proveer, pero este desdoblamiento es *estrictamente metodológico*.

En franca coincidencia con Laclau, Verón apunta a superar la distinción entre lo simbólico y lo material, entre lo discursivo y lo extradiscursivo, y el texto aparece más bien como resultado de una exigencia analítica: recordemos que para él, los efectos de “cientificidad” de los discursos se producen cuando estos se tematizan a sí mismos como sometidos a determinadas condiciones de producción. Acompañamos las recientes reflexiones de Eva da Porta (2014) desde la sociosemiótica: la semiosis es una “arena de luchas” (en el sentido propuesto por Bajtin), un campo de disputas, imposiciones simbólicas y funcionamientos discursivos del poder que tienen importantes efectos performativos sobre las diversas esferas de la vida social. En consecuencia, queda claro que la conflictividad de lo social no está ausente en la perspectiva veroniana, sino que *deviene en condición de funcionamiento específico de los discursos*, en los que se materializan las luchas de intereses por la producción de sentido.

Apuntes finales

Examinar las contribuciones de Laclau y Verón al conjunto de las ciencias sociales puede convertirse en un trayecto analítico inagotable, más aun cuando sus respectivas teorías del discurso han asumido

recorridos no lineales a lo largo de más de cuatro décadas. Desde distintas perspectivas, se han realizado notables esfuerzos por delinear sus conceptos, por lo general, enfatizando las diferencias, que se revelan significativas y consistentes. Ciertamente, una teoría de la discursividad social constituyó para Verón la base fundamental para desarrollar, sistematizar y dotar de coherencia a su dispositivo de análisis de los funcionamientos semióticos específicos. Para Laclau, en cambio, la pregunta se orientó a las contribuciones de una teoría del discurso para comprender en clave política la imposibilidad de cierre de sentido, la constitución de los antagonismos, la estructuración fallida de las identidades sociales. Empero, estas divergencias no responden tanto a sus marcos conceptuales, como a sus diversas pertenencias disciplinares. Los estudios en comunicación pueden aportar una mirada crítica e interdisciplinaria, revelando posibilidades de articulación teórica, que trasciendan posiciones asumidas y no necesariamente fundamentadas acerca de las “incompatibilidades” entre ambos pensadores. Esperamos haber aportado en esta dirección.

Las preocupaciones de Verón y Laclau sobre la problemática de la discursividad convergen en un momento en que la idea positivista acerca de la existencia de una representación objetiva que reflejaría una verdad ontológica que debía “descubrirse”, comienza a ser fuertemente rechazada. Sus aportes deben, por tanto, inscribirse en un estado de debate en el que, a partir de la década del '70, habrá de confluir en la problemática constitución de los estudios en comunicación. Pero mientras que el primero es reconocido como uno de los principales exponentes del campo desde sus desarrollos de tradición semio-estructuralista, Laclau ha sido relegado a la teoría política; no obstante, a partir de sus acercamientos pioneros a la concepción althusseriana de ideología, su obra tiene importantes derivaciones en la línea posestructuralista de la Escuela de Birmingham, como ha destacado Stuart Hall en el clásico “Estudios culturales: dos paradigmas” (2010).

Como analizamos, ambos pensadores otorgan un papel fundacional al *Curso de Lingüística General*. Y ambos se distancian del modelo al comprender que la heterogeneidad del discurso no puede ser expresada en la estructura cerrada del sistema. Verón complejiza la cuestión de la materialidad significativa, al superar lo lingüístico para involucrar múltiples niveles de significación. El discurso dista de manifestarse de manera lineal como lo instituyó Saussure: la ubicuidad del poder –en los términos foucaultianos- sólo puede implicar los efectos de un discurso al interior del entramado de las relaciones sociales. Si Laclau también intenta trascender la idea saussuriana de la estructura cerrada de elementos, su crítica es deudora tanto del psicoanálisis lacaniano como del pensamiento de Derrida: la censura radical del concepto de estructura, constituida por el momento en que el centro es abandonado y con él la posibilidad de fijar un sentido exterior al flujo de las diferencias.

El punto de mayor divergencia es el problema de la enunciación, en rigor, ausente en las reflexiones de Laclau. Ahora bien, si admitimos que para el autor el discurso es resultado de una práctica articuladora

que organiza y constituye las relaciones sociales, entonces esa práctica no puede darse solo en condiciones de producción simbólica, sino además en reconocimiento. De otro modo, se caería nuevamente en una mirada conductista, en la correspondencia lineal entre significados, en un elemento último o trascendental de la estructura significante. Una concepción dialéctica de la comunicación se vuelve nodal para pensar los discursos en el marco de procesos de recepción, entendidos como instancias de producción simbólica, en especial cuando los medios de comunicación se vuelven importantes dinamizadores de las luchas hegemónicas. Este problema no resulta ajeno al pensamiento laclausiano, en atención a los “efectos ambiguos” de la comunicación de masas que constituyen elementos poderosos de subversión de las identidades colectivas (Laclau y Mouffe, 1987).

En síntesis, no hay sociedad fuera del orden del discurso, a la vez que hay un desbordamiento constante de la significación que no puede ser dominada por el sistema. En Laclau, debido a una sutura siempre precaria y contingente de toda estructura significante: la operación hegemónica se enfrenta constantemente a la negación de un sentido último, a la “imposibilidad de lo social”. En Verón, porque los textos no pueden representar la totalidad del objeto, pero también porque están inscritos en una red de producción de sentido –una semiosis infinita, en términos peircianos- que constituye el pasaje estructurante de varios sistemas de significación. En este punto, de igual modo que para Laclau, el semiólogo entiende que las fronteras entre lo discursivo y lo no discursivo deben ser rechazadas: “Cuando uno se coloca en el nivel del funcionamiento discursivo, se encuentra en el plano social, la producción discursiva de sentido (y no hay nada que no sea discursivo) es enteramente social: uno trata con discursos y no con *el* discurso” (Verón, 1984, p. 46).

Finalizando, en este trabajo nos detuvimos en el problema del discurso político. Desde la sociosemiótica, el campo de la mediatización de la política se revela como insoslayable para pensar las condiciones materiales de las sociedades latinoamericanas. Verón examina la progresiva autonomización de la información televisiva en relación al poder público, pues en las sociedades postindustriales democráticas, la mediatización de lo político siempre es un problema de interfaz entre lo político y la información. Implica entonces un lugar estratégico para interpelarnos acerca de las dinámicas que operan en las instancias de producción y reconocimiento, no solo en relación a los medios de comunicación sino también a la diversidad de prácticas en las que las identidades adquieren espesor cultural y político. Las agudas reflexiones laclausianas se tornan a la vez fundamentales al momento de cuestionar toda perspectiva esencialista acerca del conjunto de las relaciones de poder, afirmando el carácter precario de las identidades sociales como la imposibilidad de fijar el sentido de los elementos en ninguna literalidad última.

Nuestra propuesta apunta a desarrollar un área relativamente relegada en el campo de la comunicación: la construcción de la ciudadanía. En un contexto de profundas transformaciones asociadas

a la globalización, la pluralidad de espacios ha minado los principios universales que servían de anclaje a las identidades colectivas. En los términos de Renato Ortiz (2014), estas nuevas condiciones ponen en crisis categorías instituidas como la de Estado-nación, que se ha tornado insuficiente para comprender los alcances de la “modernidad-mundo”. Reconocer las tensiones, conflictos y antagonismos que operan en esa construcción, implica trascender los derechos liberales de la libertad y la igualdad o la pertenencia a un territorio, como condiciones inherentes a una unidad transcendental, para destacar en cambio las diversas posiciones desde las cuales se articulan las posibilidades de una “ciudadanía cultural”. Es decir, una ciudadanía en la que *la diversidad se vuelve una condición constitutiva*. Los procesos ligados a la producción y reconocimiento de la cultura, habilitan nuevas hipótesis acerca de las formas alternativas de politicidad en las luchas por la hegemonía. En este sentido, es posible y necesario profundizar las articulaciones entre los andamiajes político y sociosemiótico que, sin negar sus diferencias, apunten a orientar otras elaboraciones conceptuales, como asimismo las aproximaciones empíricas a las tramas discursivas en las que se materializa la siempre contingente constitución de lo social.

Referencias bibliográficas

Aboy Carlés, Gerardo (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina. La reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem*. Rosario: Homo Sapiens.

Barros, Sebastián (2002). *Orden, democracia y estabilidad. Discurso y política en la Argentina entre 1976 y 1991*. Córdoba: Alción.

Da Porta, Eva (2014), *Mediatización y subjetividades contemporáneas. Aportes para su estudio*. Ponencia al XII Congreso Latinoamericano de Investigadores en Comunicación. Lima: ALAIC. <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/GT9-Eva-Da-Porta.pdf> [11 de abril de 2015]. ISSN 2176-1627.

Derrida, Jacques (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.

Fair, Hernán (2008). *Laclau y Verón: discusiones teóricas y contribuciones para la praxis en dos teorías del discurso*. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas. Año 9, N° 10, 9-24. Mendoza. <http://www.scielo.org.ar/pdf/efphi/v10n1/v10n1a01.pdf> [23 de setiembre de 2015]. ISSN 1515-7180.

Hall, Stuart (2010). Estudios culturales: dos paradigmas. En *Sin garantías* (29-49). Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Laclau, Ernesto (1977). “Prólogo”. En Anderson, Perry. *La cultura represiva. Elementos de la cultura británica*. Barcelona: Anagrama (5-21).

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.

Laclau, Ernesto (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En *Emancipación y Diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

Laclau, Ernesto (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Laclau, Ernesto (2004). *Discurso*. Topos y tropos. N° 1, 1-7. Córdoba. Publicado en Goodin Robert & Philip Pettit (Ed.) *The Blackwell Companion To Contemporary Political Thought*, The Australian National University, Philosophy Program, 1993.

Laclau, Ernesto (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.

Laclau, Ernesto (2006). *Ideología y posmarxismo*. Anales de la educación común. Año 2, N° 4, 20-35. Tercer siglo. Buenos Aires: DGCyE.

Lefort, Claude (1990). *La invención democrática*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Martín Barbero, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gilli.

Ortiz, Renato (2014). *Universidad/diversidad. Contradicciones de la modernidad-mundo*. Buenos Aires: Prometeo.

Torres Castaño, Esteban (2011). *El poder y el poder del discurso. Análisis de la propuesta de Eliseo Verón*. Perspectivas de la comunicación. Vol. 4, N° 1, 70–79. Universidad de Chile, Temuco. <http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/107/90>. [20 de mayo de 2015] ISSN 0718-4867.

Verón, Eliseo (1978). Discurso, poder, poder del discurso. *Anais do Primeiro Coloquio de Semiótica*. 85- 97. Loyola e Pontificia Universidade Católica de Rio de Janeiro.

Verón, Eliseo (1984). *Semiosis de lo ideológico y del poder*. Espacios de crítica y producción. Vol. 1, 43-151. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Verón, Eliseo (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En Verón, E., Archuf, L., Chirico, M. M. et al, *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos* (13-26). Buenos Aires: Hachette.

Verón, Eliseo (1994). *Mediatización, comunicación política y mutaciones de la democracia*. Semiosfera. N° 2, 5-36. Madrid.

Verón, Eliseo (1995). *Interfaces. Sobre la democracia audiovisual evolucionada*. En Ferry, J.M., Wolton, D. y Noelle-Neumann, E. et al. *El nuevo espacio público* (124-139). Barcelona: Gedisa.

Verón, Eliseo (1996a). *El análisis estructural en ciencias sociales*. En *Conducta, estructura y comunicación. Escritos teóricos 1959-1973* (89-103). Buenos Aires: Amorrortu.

Verón, Eliseo (1996b). De la imagen semiológica a las discursividades. En Veyrat-Masson, I. y Dayan, D. (Comps.) *Espacios públicos en imágenes* (47-55). Barcelona: Gedisa.

Verón, Eliseo y Sigal, Silvia (2003). *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Legasa.

Verón, Eliseo (2004). *La semiosis social* (3era. reimpresión). Barcelona: Gedisa.

Verón, Eliseo (2013). *La semiosis social*. Buenos Aires: Paidós.

Retamozo, Martín y Fernández, Mariano (2010). *Discurso político e identidades políticas: producción, articulación y recepción en las obras de Eliseo Verón y Ernesto Laclau*. Cuadernos de H Ideas. Vol. 4, N° 4, 230-252. FPyCS, UNLP. <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/1407/1674> [8 de octubre de 2014]. ISSN 2313-9048.

TICs EN LA UNIVERSIDAD - CURRÍCULA E INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

María Alejandra Moyano³⁰

Recibido: 12/10/2015

Aceptado: 26/11/2015

Resumen

Ensayo teórico sobre la educación virtual universitaria, con específica referencia a las personas con discapacidad. Se cita de normativa nacional e internacional específica.

Se plantea el interrogante: ¿por qué, no obstante la existencia de dicha normativa garantista de la educación universitaria para las personas discapacitadas, no existen suficientes programas de educación en entornos virtuales que las pongan en práctica?

Entre los principales factores responsables de esta cuestión, ubico la falta de información y los escasos relevamientos respecto la población de estudiantes con discapacidad; no obstante la existencia de normativa internacional que exige la búsqueda de tales datos. Dicha falta de información obstaculiza la generación de las políticas universitarias

³⁰ Jefe de Trabajos Prácticos. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Tucumán,

Argentina.

Investigadora. Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT)

Email: mariaalejandramoyano@yahoo.com.ar

adecuadas, que garanticen la educación a dicha parte de la sociedad, especialmente en lo relativo al diseño curricular.

Como una solución posible se destaca la necesidad de reforzar los programas de relevamiento de datos de la población de estudiantes universitarios con discapacidad. También la necesidad de adecuar las currículas de enseñanza en entornos virtuales para garantizar el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad, con especial enfoque del art. 24 de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad.

Se destaca, en general, el rol social de la universidad, y en particular su responsabilidad social en relación a las personas con discapacidad. Se explica la vinculación de la noción de "Responsabilidad social", con los conceptos de "Responsabilidad Social Empresaria", y "Economía Social y Solidaria".

Entre las conclusiones se destaca la necesidad de generar una educación inclusiva.

PALABRAS CLAVES: universidad, discapacidad, enseñanza virtual, inclusión, responsabilidad social.

ICT IN COLLEGE

CURRICULUM AND SOCIAL INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract

Theoretical essay on virtual university education, with specific reference to the disabled. It cites specific national and international regulations.

The question arises: Why notwithstanding the existence of such guarantor rules of university education for people with disabilities, there is not enough education programs in virtual environments that implement ?

Among the main factors responsible for this issue, I place the lack of information, and the few surveys regarding the population of students with disabilities, despite the existence of international standards requiring the search for such data. This lack of information hinders the generation of appropriate university policies that guarantee education to that part of society, particularly with regard to curriculum design.

As a possible solution to the need to strengthen the programs of survey data of the population of university students with disabilities is highlighted. Also the need to adapt curricula teaching in virtual environments, to ensure the right to higher education of persons with disabilities, with special focus of art. 24 of the Convention on Rights of Persons with Disabilities.

It stresses, in general, the social role of the university, and in particular its social responsibility for people with disabilities. Linking the notion of "social responsibility" it is explained, with the concepts of "Corporate Social Responsibility" and "Social and Solidarity Economy".

Among the conclusions, the need to create an inclusive education stands out.

KEYWORDS: college, disability, e-learning, inclusion, social responsibility.

I) Introducción

El presente trabajo se basa en una ponencia presentada y defendida en el Sexto Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia, [EduQ@2015](#).³¹

Se trata de un ensayo teórico sobre la educación virtual en el ámbito académico universitario, con específica referencia a las personas con discapacidad. En tal contexto, se cita la normativa nacional e internacional atinente a la educación de las personas con discapacidad.

A partir de allí se plantea el siguiente interrogante: ¿por qué el presupuesto fáctico legal no se plasma en la realidad? Es decir ¿por qué -no obstante la existencia de dicha normativa garantista de la educación universitaria para las personas discapacitadas- no

³¹ El mencionado Congreso estuvo previsto para el período del 16 al 30 de Setiembre de 2015, habiéndose extendido hasta el 09 de Octubre del mismo año. Se trata de un Congreso Internacional que ocurre completamente en Internet, organizado por FLEAD (Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia) con el auspicio de CREAD (Consortio Red de Educación a Distancia) y UDUAL (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe). La ponencia en la que se basa el presente trabajo, fue aprobada para su defensa, y se titula *Educación Virtual Universitaria. Currícula e inclusión social de las personas con discapacidad*.

existen suficientes programas de educación en entornos virtuales que las pongan en práctica?

Entre los principales factores responsables de esta cuestión ubico la falta de información y los escasos relevamientos respecto la población de estudiantes con discapacidad; no obstante la existencia de normativa internacional que exige la búsqueda de tales datos. Dicha falta de información constituye un obstáculo para la generación de las políticas universitarias adecuadas, que garanticen la educación a dicha parte de la sociedad; especialmente en lo relativo al diseño curricular.

Como una solución posible de la cuestión se destaca la necesidad de reforzar los programas de relevamiento de datos de la población de estudiantes universitarios con discapacidad. Como así también se considera la necesidad de adecuar las currículas de enseñanza en entornos virtuales, para garantizar el efectivo ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad. Al respecto se enfoca especialmente el art. 24 de La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El presente trabajo también destaca, en general, el rol social de la universidad, y en particular, su Responsabilidad Social en relación a las personas con discapacidad. Se explica la vinculación de la noción de "Responsabilidad social"; con los conceptos de "Responsabilidad Social Empresaria", y "Economía Social y Solidaria".³²

En las conclusiones se evidencia la necesidad de relevar datos relativos a las personas con discapacidad a fin de facilitar el planeamiento de las políticas universitarias adecuadas, especialmente en lo relativo al rediseño curricular. De esta forma se estará garantizando el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad; además de generar así una educación inclusiva de dicho grupo social.

II) Nuevo paradigma sobre discapacidad

El Mapa Nacional de la Discriminación elaborado por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) señala que, entre los diferentes grupos

³² Los referidos conceptos de "Responsabilidad Social", "Responsabilidad Social Empresaria", y "Economía Social y Solidaria", se enmarcan en la línea de investigación del Proyecto que integro en el carácter de investigadora, titulado "*Economía Social y Solidaria como alternativa de desarrollo productivo e inclusión social en la Provincia de Tucumán*" (Código L 512), aprobado mediante Resolución n° 639/2014 del Honorable Consejo Superior de la UNT, y financiado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT).

vulnerados, las personas con discapacidad son las que mayor percepción tienen de haber sido discriminadas, junto con la población migrante (INADI, 2013). Los ámbitos donde esta discriminación se vivencia en mayor medida son el laboral y educativo. Además, dicha investigación confirma que las personas con discapacidad poseen niveles socioeconómicos comparativamente más bajos que el resto de la población, lo cual concuerda con datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) respecto de la situación de las personas con discapacidad a nivel mundial: la discapacidad incrementa la posibilidad de enfrentar desventajas económicas y sociales.

Se trata de instalar un nuevo paradigma desde el cual la discapacidad existe solo si una persona con una determinada deficiencia no puede realizar alguna actividad. Por tanto, cada uno desde su lugar tiene la responsabilidad de eliminar estos obstáculos y el entorno constituye un factor clave para determinar el mayor o menor grado de participación de las personas con discapacidad. Por ejemplo, si una persona con discapacidad auditiva necesita obtener una información de un noticiero por televisión y éste tiene subtítulo oculto y/o intérprete de lengua de señas, en ese momento esta persona no es una persona con discapacidad. Por tanto, la situación de desigualdad puede modificarse a través de acciones tendientes a remover las barreras que impiden la integración y participación. Esta visión implica entonces distinguir entre deficiencia (condición del cuerpo y de la mente) y discapacidad (restricciones sociales que discapacitan a las personas con deficiencias), poniendo el foco en el ejercicio de los derechos de la ciudadanía y la responsabilidad de los Estados en este sentido. Los factores sociales forman parte de la situación de discapacidad; por lo tanto, desde esta visión la desigualdad no se resuelve con bondad sino con justicia: el respeto a los derechos de las personas y la no jerarquización de las condiciones humanas, ya que no hay ninguna persona que sea más persona que otra. El nuevo paradigma o modelo social sobre discapacidad está construido entonces desde la perspectiva de los derechos humanos y se centra en la dignidad propia del ser humano. De esta forma, las diversas discapacidades (físicas, mentales, intelectuales y sensoriales) son consideradas como una característica más dentro de la diversidad de la población. De hecho, la diversidad es algo que caracteriza a la humanidad. Se contraponen así a los modelos que todavía hoy en algunos sectores predominan, los cuales consideran a la persona con discapacidad no como sujeto de derecho sino como objeto de conmiseración (modelo tradicional) o como paciente y objeto de cura y rehabilitación (modelo médico).

Los lineamientos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (aprobada como Ley Nacional N° 26.378 en el 2008) y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), establecida por la OMS en 2001, dan un marco normativo al cambio de paradigma que apunta a dejar de

percibir a la persona con discapacidad como objeto de asistencia para hacerlo como sujeto de derechos. Este importante cambio de mirada deja atrás un modelo tradicional, para el cual el problema pasaba por la persona que tenía una deficiencia, sustituyéndolo por un modelo social que entiende que el problema pasa por el entorno que impone barreras y obstáculos que impiden la participación plena y efectiva de las personas que tienen alguna deficiencia (INADI, 2015).

Al respecto, en el ámbito de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), se ha expresado que es fundamental que la UNT ayude a romper las barreras actitudinales que tiene la sociedad. Debe concientizar y sensibilizar para tratar a las personas con discapacidad como sujetos de derechos que deben ser respetados. Se intenta erradicar la concepción asistencialista y de rehabilitación donde la discapacidad es concebida como una enfermedad. El punto más relevante de las universidades es el cambio del modelo social mediante la difusión del conocimiento (Sidera Visus Portal de Noticias UNT, 2015).

Si analizamos este nuevo paradigma respecto de la noción de discapacidad podemos advertir que se basa, simplemente, en la dignidad de toda persona humana. Al respecto comparto la visión de Santiago Alfonso (2015) quien explica que la dignidad de la persona humana es un concepto jurídico suprapositivo, fundador e inspirador de todo el ordenamiento jurídico nacional e internacional y guía insoslayable para su interpretación y operación. Es un principio universal y absoluto que no reconoce excepción alguna y que es irrenunciable. Todo daño directo a este principio, todo desconocimiento teórico o práctico del carácter de persona humana de un ser humano, es de lesa humanidad en el sentido que afecta a la realidad y al concepto mismo de la dignidad humana ya que lesiona su carácter universal, necesario e inviolable y se transforma en una ofensa a todo hombre portador intrínseco de esa misma dignidad. No se pueden fijar condiciones de ningún tipo para el ingreso ni decidir la exclusión de ningún ser humano de este *status* propio de persona humana.

III) Educación inclusiva. El derecho fundamental a la educación

Según la Real Academia Española la palabra "discapacitado - discapacitada" se refiere a una persona que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas (www.rae.es 2015).

Dentro del nuevo paradigma de la noción de discapacidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), establece que la

educación inclusiva se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. Al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona. Su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social (www.unesco.org 2015).

Conforme la normativa fundamental (Constitución Nacional y Tratados Internacionales) la educación es un derecho de todas las personas, sin distinción de las diferentes capacidades.

Además de las normas fundamentales, Argentina cuenta con legislación específica en la materia.

Así la Ley n° 22.431 (Sistema de Protección Integral de los discapacitados) instituye "*...un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendiente a asegurar a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, así como a concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca y les den oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales*". (art. 1)

En el art. 2 esta normativa define a la persona discapacitada: "*A los efectos de esta ley, se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral*".

Dicha normativa tiende a la integración de los discapacitados, al sistema educativo. Así en su art. 13 dispone: "*El Ministerio de Educación de la Nación tendrá a su cargo: a) Orientar las derivaciones y controlar los tratamientos de los educandos discapacitados, en todos los grados educacionales especiales, oficiales o privados, en cuanto dichas acciones se vinculen con la escolarización de los discapacitados tendiendo a su integración al sistema educativo; b) Dictar las normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales para personas discapacitadas, las cuales se extenderán desde la detección de los déficits hasta los casos de discapacidad profunda, aun cuando ésta no encuadre en el régimen de las escuelas de educación especial; c) Crear centros de valuación y orientación vocacional para los educandos discapacitados; d) Coordinar con las autoridades competentes las derivaciones de los educandos discapacitados a tareas competitivas o a talleres protegidos; e) Formar personal docente y profesionales especializados para todos los grados educacionales de los discapacitados, promoviendo los recursos humanos necesarios para la ejecución de los programas de asistencia, docencia e investigación en materia de rehabilitación*".

La Provincia de Tucumán cuenta también con normativa específica en la materia. La Ley N° 6830, instituye un Régimen de Protección Integral en favor de las Personas con Discapacidad cuyos principios se fundamentan en la Constitución Provincial, artículo 40 inciso 5°.

No obstante la existencia de normas específicas (constitucionales, nacionales, y provinciales) sobre educación y discapacidad, en la práctica no se encuentra garantizado el efectivo reconocimiento y/o el ejercicio de los derechos fundamentales a la educación superior de las personas con discapacidad. Ello constituye una paradoja preocupante, sobre todo si se tiene en cuenta la falta de información o de datos, en relación a las personas con discapacidad. Ello también será materia de tratamiento del presente trabajo más adelante.

IV) Normativa sobre educación y discapacidad

Es importante resaltar la intensa protección que otorga nuestra legislación nacional a las personas con discapacidad. La Constitución Nacional ha incorporado en el año 1994 la noción de medidas de acción positiva cuando dispone que corresponde al Congreso: *"Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad"* (artículo 75 inciso 23, primer párrafo).

Los grupos que menciona este inciso (niños, mujeres, ancianos, personas con discapacidad) son acreedores a ser beneficiados por medidas de acción positiva, o sea políticas específicamente dirigidas a ellos que les permita el real ejercicio de los derechos reconocidos por las leyes. El texto de la propia Constitución Nacional parte de la premisa de la necesidad de una discriminación positiva para que estos grupos, a quienes se identifica como víctimas de acciones que vulneran su pleno desarrollo en la vida social, puedan ejercer plenamente sus derechos constitucionales.

En 1988 se aprobó la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Discapacitadas, y en 1993 se dictaron las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Naciones Unidas. Sobre la Educación, la Organización de Naciones Unidas en las Normas Uniformes para la equiparación de la igualdad de oportunidades del año 1994 expresó: *"Los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos*

integrados, y deben velar para que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza."

Estas normas y declaraciones serán luego antecedentes para la Convención Internacional que recoge aquellos avances legislativos y que rige sobre esta materia en la actualidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada mediante una resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 13 de diciembre de 2006, tras la suscripción del documento por parte de más de setenta países. Suscripta por la República Argentina y ratificada por el Honorable Congreso de la Nación a través de la Ley N° 26.378 (publicada en el Boletín Oficial del día 9 de junio de 2008), reconoce la difícil situación en la que se hallan las personas con discapacidad, producto de la discriminación que sufren.

Específicamente respecto a la educación, el artículo 24º obliga a los Estados Partes a tomar una serie de medidas que hagan efectivo ese derecho, sobre la base de la igualdad de oportunidades. Para el desarrollo de las máximas posibilidades físicas e intelectuales del individuo, los Estados deben asegurar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad. En el inciso segundo de este artículo se explicita la necesaria inclusión en la enseñanza primaria (aclarando que esta instancia debe ser gratuita y obligatoria) y de la enseñanza secundaria. Cuatro de sus cinco párrafos están orientados a los niveles educativos iniciales y sólo en el final, este artículo hace referencia, entre otros temas, a la formación universitaria: "*Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad*" (artículo 24º, párrafo 5).

De la última parte del inciso surge la obligación de realizar los ajustes razonables para que estos objetivos puedan cumplirse. El artículo 2º de la Convención define como ajustes razonables a: "*...las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.*"

La Ley 24.521 (Ley de Educación Superior) en su redacción originaria no contemplaba el tema de la discapacidad. Recién en abril del año 2002 se sancionó la Ley 25.573 que en cuatro artículos intercala diversas medidas tendientes a la integración de personas con discapacidad como una de las funciones básicas de las universidades. Esta ley

enuncia un conjunto de funciones que deben cumplir las instituciones universitarias, entre las que se encuentran: "*a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.*" (Artículo 28, inciso "a").

Agrega asimismo que el Estado "*deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad*" (Artículo 2º de la Ley 24.521 conforme modificación introducida por la Ley 25.573).

Además, cuando enuncia los derechos de los estudiantes, dispone que: "*Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes*". (Artículo 13º, inciso "f" de la ley 24.521 conforme modificación introducida por la ley N° 25.573).

Finalmente, la ley N° 25.573 incorporó al artículo 29 de la ley 24.521 que las universidades deben propender a la formulación y desarrollo de planes de estudio que incluyan la "*capacitación sobre la problemática de la discapacidad*". Por supuesto que previo a ello aclara que en el marco de la autonomía académica e institucional (Seda, 2014).

V) Responsabilidad social de la universidad. Vinculación con los conceptos de "responsabilidad social empresaria" y "economía social y solidaria"

La universidad debe ser motivada para asumir formas más densas de responsabilidad social, pero no debe ser solamente entendida de manera funcionalista en este sentido. La responsabilidad social de la universidad debe ser asumida por ella aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas. La autonomía universitaria y la libertad académica -que en el pasado fueron esgrimidas para desresponsabilizar socialmente a la universidad- asume ahora una nueva importancia, puesto que solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social. Puesto que la sociedad no es una abstracción, esos desafíos son contextuales en función de la región, el lugar y por lo tanto, no pueden ser enfrentados con medidas generales y rígidas (Boaventura, 2005).

El concepto de *Responsabilidad Social* de la universidad está estrechamente vinculado a la expresión de *Responsabilidad Social Empresaria* (RSE). A su vez, las

expresiones "Responsabilidad Social" y "Responsabilidad Social Empresaria", se basan en los principios de "Economía Social y Solidaria".

Para explicarlo en términos sencillos, diré que en la actualidad, a nivel mundial existe una toma de conciencia por parte de todas las organizaciones, lucrativas y no lucrativas, para maximizar los beneficios para la sociedad, tanto desde el punto de vista social propiamente dicho, como también, desde el punto de vista económico y ambiental.

Así la responsabilidad social empresarial (RSE) puede definirse como la contribución activa y voluntaria al mejoramiento social, económico y ambiental por parte de las empresas, generalmente con el objetivo de mejorar su situación competitiva y valorativa y su valor añadido. El sistema de evaluación de desempeño conjunto de la organización en estas áreas es conocido como el triple resultado (Wordpress.com). Así el ánimo de lucro no constituye la finalidad exclusiva de las diferentes organizaciones empresariales; sino que por el contrario, la obtención de ganancias económicas incluye también el cuidado de los intereses sociales, económicos y ambientales.

Cabe destacar que el término de RSE, no se circunscribe exclusivamente a las actividades lucrativas, sino que es amplio e incluye a todo tipo de organizaciones, abarcando también a la universidad mediante la expresión *Responsabilidad Social*. Entonces podemos decir que la expresión *Responsabilidad Social* se refiere a las organizaciones sin fines de lucro, y *Responsabilidad Social Empresaria* está vinculada a las organizaciones lucrativas. En ambos casos se prioriza el beneficio social, económico y ambiental. Se trata de dos caras de la misma moneda.

Por su parte, la Economía Solidaria (ES) ha sido definida como política y estrategia de desarrollo en la Primera Conferencia de Economía Solidaria (Brasilia, 2006). En el proceso de construcción de la Economía Solidaria intervienen todos los actores sociales desde distintos ámbitos: sindicatos, cooperativas, iglesia, organizaciones empresariales, organismos públicos, entre otros.

Pues bien, la Universidad también constituye una fuerza social capaz de promover la Economía Solidaria desde los sectores de investigación y estudio y extensión universitaria o posgrado. Por ejemplo, mediante la implementación de programas de estudio referidos completamente a dicha temática de Economías Solidarias.

De lo expuesto puede advertirse la importancia de que la universidad garantice el derecho a la educación de las personas con discapacidad, reconocido por normas constitucionales, por ejemplo mediante la adecuación de las currículas de enseñanza. Así la universidad ejerce su responsabilidad social, generando educación inclusiva mediante la

satisfacción de las necesidades sociales, y la protección de los derechos fundamentales de un grupo social -discapacitados-.

VI) Educación a distancia y extraterritorialidad

Un factor responsable de la conmoción de la universidad es el impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en las posibilidades de enseñanza-aprendizaje a distancia. La universidad es una entidad con un fuerte componente territorial que es bien evidente en el concepto de campus. En esa territorialidad en combinación con el régimen de estudios se vuelve muy intensa la co-presencia y la comunicación presencial. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cuestionan esta territorialidad. Con la conversión de las nuevas tecnologías en instrumentos pedagógicos, la territorialidad es puesta al servicio de la extra-territorialidad y la exigencia de la co-presencia comienza a sufrir la competencia del estar on line. El impacto de estas transformaciones en la institucionalidad de la universidad es una cuestión que está abierta. Al lado de las universidades convencionales están proliferando la enseñanza a distancia y las universidades virtuales. Es también sabido que esta transformación es además responsable de la desigualdad y segmentación en el conjunto global de las universidades, debido a la brecha digital que hay entre ellas. Lo que hace falta saber, por un lado, es en qué medida esta transformación afecta la investigación, la formación y la extensión universitarias cuando ellas se vuelven disponibles y fácilmente accesibles, y por otro lado, qué impacto tendrá su ausencia en lugares y los tiempos en donde no estén disponibles. Ello exige enfrentar riesgos y maximizar las potencialidades (Boaventura, 2005).

La educación a distancia constituye una realidad en los claustros universitarios en el mediano plazo. Ello determina la necesidad de reformular los programas de enseñanza, adecuándolos a la educación virtual, sin dejar de lado el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Por otro lado también resulta necesario acometer la tarea de relevar los datos referidos a los estudiantes y a los profesores que poseen discapacidades. Esta tarea ya ha sido puesta en marcha por parte de algunas universidades. Así en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tucumán se está publicitando el Primer Relevamiento de Alumnos con Discapacidad (www.derecho.unt.edu.ar, 2015) para garantizar el acceso a la Educación Superior en igualdad de oportunidades. Se trata de un relevamiento *on line*, durante el período comprendido entre el 14 y el 28 de Agosto inclusive, mediante el llenado del respectivo formulario. Igualmente tendrá lugar el Primer

Relevamiento de Docentes con discapacidad, fijado entre el 18 y el 31 de Agosto inclusive (www.derecho.unt.edu.ar, 2015).

VII) Educación universitaria virtual para personas con discapacidad

En el caso de la educación superior en particular, se encuentran los aportes de trabajos como los de Holst Quirós (2002) que describen, por un lado, distintos soportes técnicos a partir de los cuales se puede superar una gran cantidad de barreras que dificultan el ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en contextos universitarios, pero además, por otro lado, exponen experiencias satisfactorias radicadas en otros países, dando cuenta de antecedentes que colaboran a la hora de planificar y poner en práctica políticas institucionales que favorecen el cumplimiento del derecho a la educación superior de todas y todos. La autora da cuenta del impacto positivo que estos recursos técnicos provocan tanto en la educación superior como en la vida cotidiana de muchas personas con discapacidad que aspiran a desempeñarse autónomamente.

Holst Quirós comenta, entre otras cuestiones, que en muchas universidades de Europa y los Estados Unidos cuentan con programas, centros o servicios de apoyo para personas con discapacidad que forman parte de su estudiantado. En España se destaca el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) que desarrolla una serie de programas para facilitar la formación a distancia de personas con discapacidad, a través de videoconferencia, y adaptaciones informáticas. También brinda ejemplos como las experiencias de las Universidades de Cataluña y Valencia, las cuales desarrollan programas a través de TIC para la formación de los estudiantes, expresando la gran cantidad de instituciones que, mediante este tipo de medidas, han logrado experiencias 'exitosas' en lo que respecta al ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad. La autora finaliza explicitando que aún son pocas las universidades de Latinoamérica que ofrecen este tipo de servicios.

En Argentina la Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) constituye una modalidad a distancia en el marco de una universidad pública que utiliza una plataforma educativa (el Campus Virtual) para la realización de sus propuestas de formación de grado y posgrado. Mediante esta experiencia, la Universidad Nacional de Quilmes con sus carreras de modalidad a distancia, se ha constituido en la primera Universidad Pública Virtual de Argentina y de Latinoamérica. Desde el año 1999, cuando fue creada, la Universidad Virtual de Quilmes viene creciendo de manera sostenida. Actualmente cuenta con 6.500 estudiantes y con más de 2500 graduados residentes en todas las provincias de la Argentina como también en otros países.

Cabe hacer referencia a la información respecto de las experiencias de los estudiantes con discapacidad en entornos virtuales de la UVQ. La misma ha sido indagada por el Ministerio de Educación en el año 2012, en el marco del “Relevamiento de población estudiantil con discapacidad”. Del total de estudiantes de la UVQ –que es mayor a 6000- sólo manifestaron tener discapacidad 9 personas: 4 de ellas refieren a una discapacidad visual, 3 de ellas a una discapacidad motora y 2 de ellas a una discapacidad auditiva. Es muy probable que haya más estudiantes ‘con discapacidad’ inscriptos en la UVQ, pero quizás no se han topado con obstáculos de importancia a la hora de ingresar y permanecer en la carrera elegida, por lo que muchos pueden no haber dado aviso de alguna discapacidad. No obstante esta falta de información, nos interesa destacar que en general, la principal dificultad manifestada por quienes sí reportaron tener una discapacidad, refiere a la baja accesibilidad del material que deben consultar y estudiar para el desarrollo de sus estudios, aunque también dan cuenta de la necesidad de ampliar los plazos de presentación de trabajos y de las dificultades implicadas en las instancias de examen (ya sea por el traslado, por la dificultad para transmitir los conocimientos sin el apoyo de una computadora o por el formato del instrumento de evaluación) [Camún, Souto, Manolakis, 2013].

Vemos entonces que, por un lado -en lo que respecta a Latinoamérica, y especialmente a nuestro país-, son pocas las universidades que ofrecen programas de educación virtual de grado y posgrado, con especial enfoque de las personas con discapacidad. Y en tal contexto, se cuenta con poca, y en algunos casos, nula información respecto de la cantidad de estudiantes con discapacidades y sus necesidades concretas.

VIII) Importancia de los indicadores para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad

Como se anticipó, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad contiene deberes amplios en materia de producción de información sobre el cumplimiento de los derechos garantizados por ese mismo tratado. Dispone su artículo 31 que: *“Los Estados Partes recopilarán información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que les permita formular y aplicar políticas, a fin de dar efecto a la presente Convención. En el proceso de recopilación y mantenimiento de esta información se deberá: a) Respetar las garantías legales establecidas, incluida la legislación sobre protección de datos,*

a fin de asegurar la confidencialidad y el respeto de la privacidad de las personas con discapacidad; b) Cumplir las normas aceptadas internacionalmente para proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como los principios éticos en la recopilación y el uso de estadísticas. 2. La información recopilada de conformidad con el presente artículo se desglosará, en su caso, y se utilizará como ayuda para evaluar el cumplimiento por los Estados Partes de sus obligaciones conforme a la presente Convención, así como para identificar y eliminar las barreras con que se enfrentan las personas con discapacidad en el ejercicio de sus derechos. 3. Los Estados Partes asumirán la responsabilidad de difundir estas estadísticas y asegurar que sean accesibles para las personas con discapacidad y otras personas”.

Como puede verse, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad no solo impone el deber de recopilar información, sino que obliga además a que ésta sea adecuada, suficientemente desglosada y útil para evaluar el cumplimiento de las obligaciones convencionales y para remover barreras que existan para el ejercicio de los derechos de aquéllas. El propio Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (“*el Comité*”, en lo que sigue), ha destacado en las observaciones finales hechas a distintos países la importancia de la existencia de datos.

Los datos sobre personas con discapacidad permiten hacer visible la situación de esta población son una condición necesaria para la identificación de barreras y un primer paso para hacer efectivos sus derechos. Su situación, como la de muchos otros grupos socialmente excluidos, es invisible en las estadísticas oficiales. Dicho esto, es bueno resaltar la relevancia de que la información sobre discapacidad se centre en la identificación de barreras del contexto, y que no adopte un enfoque en el que la discapacidad sea abordada como una “deficiencia”. El Comité ha destacado la necesidad de contar con datos desglosados por considerar que esa información era indispensable para entender la situación de grupos específicos de personas con discapacidad que pueden estar sujetos a diferentes grados de exclusión (entre los que se incluye a los niños y niñas). En ese sentido se manifestó, por caso, frente al Estado peruano a quien recomendó que sistematizara la recopilación, el análisis y la difusión de datos.

Frente al Estado Argentino, el Comité también subrayó la importancia de contar con datos actualizados que permitieran conocer con precisión la situación de sectores específicos de personas con discapacidad que puedan estar sujetas a múltiples formas de exclusión (como por ejemplo, la infancia). Además, recomendó al Estado que sistematizara la recopilación, el análisis y la difusión de datos. Coincidentemente, se ha resaltado la necesidad de recabar y publicar informaciones estadísticas, incluso a nivel internacional, relacionadas a la discapacidad. Distintos instrumentos receptan esto. Por ejemplo, la

Comisión de Estadística de las Naciones Unidas (en su sesión nº 34) aprobó que se recopilara información estadística sobre discapacidad de modo regular. Igualmente, el Programa de acción global sobre personas con discapacidad y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas instan a la producción de estadísticas en un espectro amplio de temas, que consideran necesarios para la evaluación y monitoreo de la situación de las personas con discapacidad a través de programas y políticas públicas.

Estas normas uniformes determinan que los Estados tienen asumida la responsabilidad última en la recopilación y difusión sobre las condiciones de vida de las personas con discapacidad y promueven una recolección de datos amplia que incluya los obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad en sus vidas cotidianas.

Como puede verse, existe un importante consenso en torno al deber de los Estados de contar con datos suficientes, desagregados y confiables respecto de los derechos de las personas con discapacidad (Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, 2015).

Ello resulta lógico, pues la existencia de indicadores es imperativa para establecer políticas universitarias, especialmente a nivel curricular, que garanticen el efectivo ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad.

IX) El rediseño curricular. Los "ajustes razonables" para las personas con discapacidad. Un caso jurisprudencial

La referida información exigida por la normativa facilitará la planificación de políticas universitarias adecuadas para el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad.

En tal contexto, deberá considerarse especialmente la necesidad de rediseñar las currículas universitarias para la enseñanza en entornos virtuales de las personas con discapacidad.

Cabe aquí mencionar la noción de currículum, dada por Alicia de Alba: "*Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos*

estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación" (De Alba, 1998).

Vuelvo aquí al tema de los *ajustes razonables*, tratados más arriba, y prescriptos por el art. 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Al respecto destaco un caso de jurisprudencia, donde puede advertirse claramente cómo se han realizado en concreto dichos *ajustes razonables* en una currícula, para garantizar el derecho a la educación universitaria de una persona con discapacidades. El caso es de la Cámara Federal de Apelaciones de San Martín, sala II, 2014-03-17 , E. P. N. c. Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM) s/ amparo Ley 16.986.

El caso tuvo lugar en la carrera de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza, cuando un joven con discapacidad motriz reclamó que lo admitieran como estudiante en ese Profesorado sin rendir los exámenes de aptitud que transitan los demás aspirantes. Así, solicitaba ser eximido de cursar esas asignaturas que requerían una actividad física, ya que debido a una cuadriparesia espástica de carácter permanente, no las podría llevar a cabo. Anteriormente, la institución le había permitido estudiar la Licenciatura en Educación Física, pero no el Profesorado, ya que requería un ingreso consistente en pruebas de rendimientos físicos. Como la petición no prosperó este alumno de la Licenciatura inició una acción de amparo con el objeto de ser admitido en el Profesorado sin esas pruebas y también para que luego se lo exima de las materias prácticas. Este joven fue patrocinado por la Asociación de Derechos Civiles (ADC) y la demanda fue entablada contra la Universidad Nacional de la Matanza alegando que existía una conducta arbitraria al no permitir el ingreso al Profesorado Universitario en Educación Física. La acción de amparo fue admitida en primera instancia, ya que la jueza entendió que existía una conducta discriminatoria, violatoria del derecho a la educación y a la igualdad. Citó la sentencia los artículos 14, 16, 75 inciso 19 y 23 de la Constitución Nacional. También hay una referencia explícita a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En la sentencia, la jueza de primera instancia hace uso de un concepto debatido en el campo educativo, el de los "ajustes razonables". Se trata de modificaciones y reemplazos de contenidos educativos que una persona con discapacidad no pueda realizar. De esta forma, en lugar de realizar las pruebas que el plan de estudios dispone, este alumno podría cursar otras asignaturas teóricas. La jueza citó como referencia para su fallo un dictamen

emitido por el Instituto Nacional contra la Discriminación, el Racismo y la Xenofobia (INADI).

Este fallo fue apelado por la institución educativa, por lo cual llegó a la Cámara Federal en lo Civil y Comercial y Contencioso Administrativo de San Martín que ratificó el criterio de la Sra. Jueza de primera instancia. Por lo tanto, se obligó a la Universidad Nacional de La Matanza a realizar la inscripción y además a "revisar los métodos de examen en cuanto a los requerimientos físicos, con los 'ajustes razonables' y acordes a las destrezas del actor para no resultar de imposible cumplimiento en contra de los antedichos principios de igualdad de oportunidades e inclusión académica y social". No hay en la sentencia referencias a la autonomía universitaria, de particular intensidad en cuanto a la definición de contenidos de las carreras. Sin embargo, cabe advertir que en fallo de segunda instancia los magistrados resaltan que la parte demandada no puso debidamente en controversia los informes producidos por el amparista con relación a cómo enseñar educación física, lo cual incluye las condiciones que debe acreditar un profesor de esa materia. Se trataría de una falla grave porque uno de los ejes fundamentales de este conflicto es el debate en torno a la didáctica de la educación física. ¿Es necesario "saber hacer" para enseñar? ¿Puede enseñar una habilidad quien no la puede realizar? El debate es profundo en cualquier disciplina, pero adquiere ribetes muy específicos en este campo ya que se trata de una labor en la cual la motricidad tiene un papel determinante. Hay especialistas en didáctica de la Educación Física que podrían y deberían opinar, en el marco del debate académico en la universidad con autonomía de los poderes estatales (Seda, 2014).

Este caso, si bien se refiere a la realización de ajustes razonables en la currícula de la carrera de Profesorado en Educación Física, da cuenta de la aplicación de una norma específica, el art. 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Ello con mayor razón, en el campo de la educación a distancia, pone de manifiesto la necesidad de rediseñar las currículas universitarias para garantizar el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad. Este diseño, o rediseño, como quiera llamárselo, implica una ardua tarea, sobre todo si se tiene en cuenta la complejidad de la noción de currículum citada *ut supra*. Por tal motivo, se hace imperativo el relevo de los datos de la población estudiantil universitaria que posea discapacidades. Así se harán evidentes las necesidades de este sector social y ello facilitará la satisfacción de las mismas, con mayor eficacia.

La universidad como un actor más de la sociedad, y atento a su responsabilidad social, debe acometer la tarea de munirse de tales datos, de relevar dicha información prescripta por normas internacionales. Ello facilitará el diseño curricular pertinente que garantice el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad.

En esta tarea, no hace falta que la universidad espere los datos de relevamientos externos, por ejemplo, los que realice el Estado Nacional. Puede acometer esta tarea directamente, sobre todo cuando está prescripta por la normativa internacional. He aquí el papel autónomo de la universidad, tendiente al logro de una educación inclusiva de las personas con discapacidad. Gratamente hay un ejemplo concreto de ello en el citado caso de relevamiento de datos realizado por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNT, ya referido.

X) Conclusiones

La universidad cumple un papel fundamental entre los actores sociales donde se evidencia su responsabilidad social, basada en los principios básicos de Sociedad y Solidaridad. Dicha Responsabilidad Social se hace necesaria especialmente respecto de grupos sociales, respecto de los cuales no se posee información suficiente. Tal es el caso de la población estudiantil universitaria compuesta por las personas con discapacidades.

Con base en dicho rol social, y en la normativa pertinente, la universidad debe procurarse los datos relativos a este grupo social para garantizar así el derecho a la educación superior y lograr una educación universitaria inclusiva. En este aspecto se evidencia también su autonomía.

Esta tarea de relevamiento de datos hará posible el diseño de currículas de enseñanza para personas discapacitadas en entornos virtuales, focalizando necesidades concretas de esta población universitaria. Las mismas normas que hemos tratado validan la realización de "ajustes razonables" de tales currículas.

La promoción de los cambios curriculares que favorezcan la enseñanza virtual para discapacitados se basa en el concepto democrático de bien público universitario. Ello pone de manifiesto la responsabilidad social de la universidad y su capacidad para dar soluciones para los distintos problemas sociales.

Referencias bibliográficas

1) Alfonso Santiago, *La dignidad de la persona humana como fundamento del orden político y jurídico*, Diario LA LEY, Año LXXIX, N° 190, Tomo 2015-E. www.laleyonline.com.ar 07/10/15. ISSN 0024-1636.

2) BOAVENTURA de Sousa Santos, Marzo de 2005 (1a. Edición en castellano), *La Universidad en el siglo XXI*, Argentina, Edición Miño y Dávila SRL, págs. 40/41; 65/66.

3) *Buenas prácticas en la comunicación pública*, Informes INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo) Discapacidad, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación. PDF actualizado 2015 <http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2012/06/buenas-practicas-discapacidad.pdf> 07/10/15.

4) CAMÚN Andrea, SOUTO Marina, MANOLAKIS Laura, Informe de Investigación, titulado *Discapacidad y Universidad: Las TICs como herramienta fundamental para la educación inclusiva de personas con discapacidad*, RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina), 6° Seminario Internacional de Educación a Distancia, Mendoza, Octubre de 2013. Disponible en http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t89.pdf 07/10/15.

5) DE ALBA Alicia, 1998, *Curriculum: crisis, mito, y perspectivas*, Argentina, Miño y Dávila Editores srl, págs. 59/60.

6) *Información sobre inclusión educativa de personas con discapacidad: una deuda pendiente en América Latina*, Documento publicado por Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, Febrero de 2015, disponible en <http://acij.org.ar/blog/2015/02/25/informacion-sobre-inclusion-educativa-de-personas-con-discapacidad-una-deuda-pendiente-en-america-latina/> 07/10/15.

7) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) www.unesco.org 07/10/2015.

8) Real Academia Española, www.rae.es 07/10/15.

9) Relevamiento de datos sobre discapacidad de los estudiantes y docentes universitarios, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tucumán: <http://www.derecho.unt.edu.ar/actividades/Discapacidad.htm>
<http://www.derecho.unt.edu.ar/actividades/Docentes%20Discapacidad.htm> 07/10/15.

10) *Responsabilidad Social Empresarial*, <http://eticaempresarialenchile.wordpress.com/responsabilidad-social-empresarial/> 07/10/15.

11) Seda Juan Antonio, *Derecho a la educación superior de las personas con discapacidad y autonomía universitaria*, LA LEY 12/05/2014 , 6 • LA LEY 2014-C, 164. Cita online AR/DOC/1463/2014. www.laleyonline.com.ar 07/10/15.

12) Sidera Visus, Portal de Noticias de la Universidad Nacional de Tucumán, *Sujetos de derecho vs objetos de intervención; hacia un nuevo modelo de integración de la discapacidad*, <http://untnoticias.unt.edu.ar/2015/10/sujetos-de-derecho-vs-objetos-de-intervencion-el-nuevo-modelo-de-la-discapacidad-en-el-mundo/> 07/10/15.

Reproducir y transgredir el mandato de género - Experiencias cotidianas en un grupo de mujeres jóvenes y pobres del Conurbano Bonaerense

Recibido: 19/06/2015
Aceptado: 21/08/2015

Malvina Silba³³

Resumen

Este artículo se propone analizar a un grupo de mujeres jóvenes y pobres habitantes de un barrio de la zona sur del Conurbano Bonaerense para ver allí el particular cruce entre juventudes, pobreza y género. La vida cotidiana de estas jóvenes, atravesadas por diversas desigualdades sociales producto de una distribución inequitativa de bienes materiales y simbólicos, nos permitirán visibilizar tradicionales formas de comprender los roles de género con formas transgresoras de experimentar su condición genérica. Este trabajo se inscribe en el campo de la sociología de la cultura en su cruce con los estudios sobre juventudes y género. Entendemos que los debates en torno a estas temáticas son de vital importancia para las sociedades contemporáneas, en la medida en que colaboran en la construcción de un tipo de conocimiento situado, en el que se destaca la voz y la experiencia de los actores.

Palabras clave

Juventudes populares, género, reproducción y resistencia

Reproduce and transgress the mandate of gender: everyday experiences in a group of young, poor women of greater Buenos Aires

Abstract

³³ Doctora en Ciencias Sociales y Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Asistente del CONICET y del Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSOC-UBA). Docente de la Carrera de Sociología, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Email: malvina.silba@gmail.com

El trabajo de campo en el que se apoya este artículo fue financiado por becas doctorales de la UBA y el CONICET. Agradezco a ambas instituciones públicas por ello. Y a las mujeres que compartieron conmigo sus historias y sus experiencias de manera abierta y desinteresada.

This article proposes to analyse a group of young poor women that inhabit a neighbourhood located in the outskirts of the city. Our main objective is to study the particular intersection between youth, poverty and gender as critical differences. The everyday life of these young women, crossed over by diverse social inequalities resulting of an uneven distributions of symbolic and materials goods, will allow us to make visible traditional ways of understanding gender roles among transgressive forms of experiencing their gender condition. This work is situated at the intersection of sociology of culture and youth and gender studies. We understand that the debates around these issues are of vital importance for contemporary societies as they take part in the construction of a situated knowledge, in which the voice and experience of actors prevails.

Keywords

Popular Youth, gender, reproduction and resistance

Introducción

Este artículo se propone analizar las experiencias de dos mujeres jóvenes a partir de las diversas formas en las que los clivajes de clase, género y edad se cruzan en sus historias de manera compleja. Karina y Roxana eran habitantes de Los Sauces, un barrio popular de la zona sur del Conurbano Bonaerense³⁴, cuya vida cotidiana se encontraba fuertemente atravesada por diversas desigualdades sociales producto de una distribución inequitativa de bienes materiales y simbólicos. El trabajo de campo aquí presentado forma parte del desarrollado en el marco de mi tesis doctoral, cuyo objetivo fue aportar al estudio del vínculo entre juventud y música, problematizando la relación entre las trayectorias de mujeres y varones jóvenes de sectores populares, sus consumos culturales y el papel que estos adquieren en su vida cotidiana y, especialmente, en los momentos de ocio y diversión. El mismo fue desarrollado entre 2006 y 2009 en un barrio del Partido de Almirante Brown con un grupo de mujeres y varones jóvenes que en ese momento tenían entre 13 y 24 años de edad y con quienes compartí diversos momentos de sus vidas cotidianas como las salidas

³⁴ Junto con La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A., capital de la Argentina), el Conurbano Bonaerense conforma el Gran Buenos Aires, la región más densamente poblada del país. El Conurbano circunvala a la C.A.B.A. y se destaca, además, por su desarrollo industrial así como por la convivencia, en sus 24 partidos, de representantes de diferentes estratos sociales, distribuidos en sectores altos, medios y bajos de la escala social. A su vez, estos 24 distritos pueden dividirse, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en completa o parcialmente urbanizados, de acuerdo a diversos criterios censales. Para mayor información, pueden consultarse los siguientes sitios web: <http://www.gba.gob.ar/> y <http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/1/folleto%20gba.pdf>.

nocturnas a bailes de cumbia de la zona. La experiencia etnográfica duró dos años, a lo largo de los cuales pude conocer y comprender las vidas cotidianas de este grupo, sus vínculos, las formas en las que se organizaban y funcionaban individual y colectivamente así como las jerarquías que en ocasiones los igualaban mientras que en otras, indefectiblemente, las/os veían enfrentados. El relato se centrará primero en la familia de Nacho (17)³⁵ y Karina (14), con especial atención a Blanca (34), la madre de ambos, para luego adentrarnos en la historia de Romina (18), una joven amiga de éstas/os y vecina del barrio.

A lo largo del trabajo describiré una serie de prácticas cotidianas, a saber: la distribución de las tareas domésticas, las diferentes posibilidades de ocupación del espacio público y, derivado de allí, las características particulares de las peleas protagonizadas por mujeres. En una segunda instancia del artículo, me centraré en la historia de Romina, una joven de 18 años en cuya trayectoria se combinan tradicionales formas de comprender los roles de género con formas alternativas, resistentes o transgresoras de experimentar su condición genérica, comparándola, a su vez, con la historia de Blanca, una mujer adulta, madre de un miembro del grupo, estableciendo continuidades y rupturas entre ambas mujeres. El objetivo será dar cuenta de cómo la combinación de la cuestión etaria con la de clase y la de género se constituyen en tres sistemas de distinción socialmente organizados (Tilly, 2000) que mayormente limitan las posibilidades de acción de jóvenes como Romina, pero que aun así las motiva a encontrar espacios, situaciones, contextos específicos desde los cuales impugnar, con las herramientas disponibles, ciertos aspectos del orden social en el que viven. Para el caso de Romina, esos aspectos serán los vinculados a las desigualdades de género, principalmente aquellas que estructuran la regulación de los espacios públicos y privados, así como las lógicas que informan la proliferación de discursos que parecieran limitar un ejercicio más o menos libre de su sexualidad. En cuanto a las desigualdades socio-económicas y culturales en las que esta joven se ha socializado, las mismas aparecen, en su discurso, con un alto grado de naturalización. Dicha naturalización no debe obturar la posibilidad de destacar las impugnaciones manifestadas en otros aspectos del orden social jerárquico del que forma parte, sino que interpretando los avances, los retrocesos y las contradicciones se puede comprender cómo ésta y otras jóvenes experimentan el mundo social en el que viven, cuáles son sus deseos, miedos y expectativas no solo del presente que transitan, sino, sobre todo, del futuro que imaginan.

El presente artículo se inscribe en el campo de la sociología de la cultura, más específicamente aquella dedicada al estudio de las culturas populares urbanas, en su cruce con los estudios sobre juventudes y sobre género. Entendemos que los debates en torno a

³⁵ Nacho era el líder del grupo, conformado, en ese momento, por cuatro mujeres y entre ocho varones.

estas temáticas son de vital importancia para la sociedad argentina y las sociedades latinoamericanas actuales, en la medida en que colaboran en la construcción de un tipo de conocimiento situado, en el que se destaca la voz y la experiencia de los actores en posición de subalternidad, para este caso, las mujeres jóvenes y pobres. Sobre este grupo social se suelen emitir juicios de valor basados en interpretaciones sesgadas sobre su realidad cotidiana, y en los cuales priman, en general, los prejuicios y las elucubraciones de sentido común, más que un adecuado acercamiento a los condicionamientos y posibilidades que sus particulares emplazamientos de edad, clase y género les habilitan a la hora de actuar de diversas maneras.

El artículo comenzará con la descripción del barrio, la familia y la vida cotidiana de las mujeres objeto de reflexión. Luego se centrará en la descripción de un enfrentamiento entre mujeres/familias del barrio y para terminar, se adentrará en la historia de una de las jóvenes del grupo, en donde pueden verse condensadas concepciones tradicionales sobre los roles de género, con actitudes desafiantes y/o transgresoras respecto de lo permitido y lo prohibido para una mujer joven en un contexto determinado, comparando dicha historia con la de una mujer adulta, quien también encaraba un modelo desafiante respecto de lo socialmente aceptable para una mujer. Finalmente, en las conclusiones se retomarán los puntos centrales del artículo, elaborando una serie de preguntas finales que se proponen abrir el debate hacia investigaciones futuras.

Jóvenes y cotidianeidad en las periferias urbanas

“Los Sauces” es un barrio de clases populares, conformado, al momento del trabajo de campo, por unas treinta manzanas de casas bajas; algunas eran viviendas de material y otras construcciones precarias, de madera o chapa, que habían ido mejorando y ampliando la calidad de sus edificaciones y dimensiones con los años. Las calles asfaltadas siempre fueron pocas y la circulación permanente de vehículos particulares y colectivos de transporte público de pasajeros colaboraba, diariamente, al deterioro de un asfalto ya de por sí malogrado. Tenía una avenida principal y dos calles paralelas –las tres asfaltadas– por donde pasaban los ramales de las dos líneas de colectivos que permitían conectar el barrio con las estaciones de trenes y con las rutas provinciales más cercanas. El resto de las calles eran, en su mayoría, de tierra, lo que dificultaba la circulación para habitantes y vehículos en los días de lluvia. En este barrio vivían las y los jóvenes con quienes compartí días de charlas y noches de salidas a los bailes de la zona. Las relaciones socio-barriales fueron sin duda un punto fundamental en la dinámica cotidiana, y en esa línea, la casa de Nacho y su familia aparecía como un punto nodal de encuentro de estos actores sociales juveniles. Este espacio social que podría ser descripto como privado, pero a la vez también público, se

constituyó en un representante privilegiado de aquello que Jelín (2006) señala como característico de las familias: era un lugar de amor, contención y pertenencia, tanto para los miembros que habitaban regularmente en ella, como para aquellos visitantes frecuentes o casuales, pero también –y paradójicamente– como un espacio donde los gritos, los insultos, las pasiones y algunas formas de violencia se constituían en moneda corriente, instituyendo una forma particular de vincularse y/o comunicarse en dicho contexto social. Sobre las particularidades de estas relaciones trata el apartado siguiente.

Espacio doméstico y jerarquías de género

Antes de comenzar con el análisis del espacio doméstico, creo necesario contar sintéticamente la historia de Blanca, porque le servirá al lector para conocer mejor el contexto en el que se criaron sus hijos, enfrentando diversas dificultades desde su niñez y a su vez entender a la propia Blanca y una historia compleja que la condicionó en repetidas oportunidades, pero frente a la cual, claramente, ella no quiso doblegarse. Blanca vio interrumpida su incipiente adolescencia por un embarazo, que al poco tiempo fue sucedido por otro. En unos pocos años, había dejado de ser una niña grande que jugaba a tener novio para convertirse en una madre joven que a los 15 años tenía ya dos hijos. En este caso, la maternidad a temprana edad había sido el hecho significativo que cambió de manera definitiva su experiencia vital, constituyendo este hecho en aquel que marcaba el pasaje de la niñez/adolescencia a una incipiente adultez. Unos meses antes de cumplir los 17 años, y luego de casarse por primera vez con un joven de 20 años, vecino del barrio, nació Nacho, el primero de los tres hijos que tendría con esa pareja; los otros dos fueron Germán y Karina. Los chicos conocieron poco a su papá, que luego de una relación conflictiva con su madre desapareció un día de sus vidas y nunca volvió, ni siquiera para reconocer a la más pequeña de los tres. Blanca cuenta que en esa época sólo pensaba en conseguir una casa para vivir con sus cinco hijos, ya que se había peleado con su madre, y eso la dejaba a un paso de vivir en la calle. Fue por eso que aceptó la propuesta de formar una pareja con un vecino de su hermana, y se fue a vivir con él. El hombre, veinte años mayor que ella, le ofreció una casa para todo el grupo familiar y reconocer como hija propia a la pequeña Karina. Un año y medio después, nació Esteban, el único hijo de la pareja. Pasaron un tiempo más juntos pero el proyecto de familia que habían querido formar se desmoronó, al tiempo que dejaba a Blanca otra vez sin un hogar para sus hijos y con más incertidumbre que certezas respecto de su futuro. En esos años, Blanca tenía seis niños a costas, producto de sus relaciones con varias parejas, algunas de noviazgos –que en un caso terminaron en matrimonio–, otras de encuentros más o menos casuales que no perduraron. Y si bien la ayuda familiar siempre aparecía, más temprano o más tarde, también lo hacían los juicios morales que la criticaban por no lograr establecer una relación que respondiera a un modelo de familia más o menos

tradicional y con la imposibilidad de “darle un padre a sus hijos”, como le recriminaba su madre a menudo, según me contaba.

Así fue como llegaron a ocupar la casa de “Los Sauces” en la que vivían cuando inicié el trabajo de campo, luego de que el padre de Blanca muriera a fines del año 1992 y dejara disponible su vivienda para el miembro de la familia que la necesitara. Instalada allí con sus hijas/os, Blanca intentó comenzar a armar su vida nuevamente. Para ese entonces, las edades de sus seis hijos oscilaban entre los 9 y 1 años. Las y los niñas/os tenían un hogar establecido por primera vez en su historia, y un barrio que poco a poco se iba a ir convirtiendo en el propio. Salvo los dos más pequeños, el resto comenzó la escuela o el jardín de infantes en el barrio. Gerardo y Ángeles sólo debían cruzar una calle para estar en el colegio, Nacho y Germán, caminar unas cuadras más, hasta que finalizaron el jardín de infantes y comenzaron la primaria junto a sus hermanas y hermanos. La escuela pública que quedaba frente a la casa de Blanca vio pasar a todas/os sus hijas/os desde aquel 1994. El barrio “Los Sauces” fue el escenario principal de la vida de Nacho, Germán y Karina, las/os tres jóvenes con quienes inicié la aventura etnográfica y a quienes mencionaré aquí aunque no de manera central. Allí hicieron amigas/os, conocieron vecinos más o menos afines a sus formas de ser, recorrieron sus calles de día y de noche, aprendieron a sentirse parte de él y a defenderlo de aquellos que pudieran criticarlo sin conocerlo.

La casa donde vivían Nacho, Karina y sus hermanos, originalmente propiedad de su abuelo, fue hecha por etapas, de acuerdo a necesidades y presupuestos disponibles. Cuando la familia llegó, la casa tenía sólo dos habitaciones, un comedor, un baño y una cocina pequeña. Con los años Blanca fue tratando de mejorarla, aunque varias veces la oí decir “me dijeron que para hacer las cosas bien tengo que agarrar una topadora, tirar todo y hacerla de nuevo. Pero como no puedo, me la tengo que aguantar y ver cómo arreglarla”. Y a eso se había dedicado los últimos 14 años, a tratar de mejorarla con los escasos recursos disponibles. Hacía 8 años que estaba en pareja con Tito, padre de sus cuatro hijos más pequeños, lo que hacía ésta y otras cargas menos pesadas para ella. Apenas pudieron Blanca y Tito construyeron una habitación para los varones, ya que hasta ese momento niñas y niños dormían juntos, salvo los más pequeños que lo hacían con su madre y, eventualmente, con la pareja de ésta. En relación a esto, Blanca decía “dormían todos juntos, y no era justo para los varones”, como si el hecho de compartir la habitación fuera un sacrificio extra sólo para los miembros masculinos de la familia. Esta habitación la construyó con la ayuda de materiales provistos por la municipalidad local: arena, piedras, cemento y también una puerta y dos ventanas. La mano de obra fue puesta por su marido y sus hijos varones. El resultado fue un cuarto más o menos amplio para los tres varones adolescentes-jóvenes de la casa, mientras las cinco chicas debían arreglarse en el otro cuarto, compartiéndolo con los dos varones más pequeños, de dos y seis años.

Frente a la precariedad de la construcción de la casa, Blanca se esforzaba por mantenerla limpia y ordenada. Para esto, no sólo trabajaba ella en los quehaceres domésticos sino que obligaba a sus hijas mujeres a que la ayudaran. Las chicas tenían tareas asignadas: lavar la ropa, enjuagarla, pasarla por el secarropa, colgarla y, una vez seca, plancharla y distribuirla entre sus dueños. Esta tarea se realizaba todos los días ya que “al ser tantos es imposible pasar un día sin lavar ropa”, se las escuchaba decir. Todas/os en esa casa se bañaban y cambiaban la ropa a diario, lo que acrecentaba la pila de ropa circulante por la casa día tras días. Si bien todas/os colaboraban en dejar la ropa sucia en el lugar correspondiente, y poner a cargar el pequeño calefón para que “se bañe el siguiente”, las mujeres eran las encargadas exclusivas de esa tarea. Esto puede verse como un “arreglo doméstico clásico de las familias pobres, ya que las hijas hacen allí su primer aprendizaje de las actividades domésticas y la crianza de las/os hermanos”³⁶ (Barbieri, 2008: 98), mostrando cómo se reproduce allí modelos rígidos de socialización de género, donde el espacio doméstico y la vida familiar son exclusiva responsabilidad de los miembros femeninos de ésta. Además de la jerarquía genérica, que eximía a los varones de este tipo de tareas, también se podía observar una jerarquía etaria, a partir de la cual los miembros adultos impartían órdenes que debían ser cumplidas sin cuestionamiento por parte de niñas/os y adolescentes. Esto había sido así desde siempre y poseía un alto nivel de naturalización en los discursos de sus integrantes, aunque también aparecieron muchas quejas, que denunciaban esta situación como “injusta”. El análisis de estas dinámicas domésticas es inseparable de la perspectiva de género ya que las divisiones socialmente aceptadas respecto del deber ser de cada una/o están determinadas por construcciones sociales de género y de edad dominantes (Wainerman, 2003; Fernández, 2006), es decir “un régimen social de género y de generación” (Mumby, 1993: 73). Esto nos muestra, a su vez, cómo los miembros de esta familia organizan su domesticidad de acuerdo con el propio universo de representaciones, costumbres y valores (Cepeda y Rustoyburu, 2006), en los que se combinan, de manera contradictoria, quizás, formas tradicionales con percepciones alternativas sobre la posibilidad de cambio en la distribución de quehaceres domésticos. Si “lo doméstico” era, en cierta forma, el lugar de la reproducción, “el uso del espacio público” para diversos enfrentamientos parecía ser el lugar elegido por las mujeres de este grupo para transgredir el patrón normativo de género.

Pelears femeninas en escena: desafiando estereotipos

³⁶ Si bien la autora hace una referencia explícita a las familias pobres, entiendo que sus afirmaciones pueden también servir para analizar las experiencias de familias de sectores medios o medios bajos.

La solidaridad y la cordialidad eran dos de los vectores que guiaban las relaciones de esta familia con parientes y/o vecinos, ya que en esa casa había una permanente circulación de personas que buscaban desde diferentes bienes materiales hasta un consejo o una palabra de aliento. Sin embargo, estos valores no eran los únicos que caracterizaban los vínculos interpersonales y grupales en el barrio, también lo eran la agresividad y la violencia verbal y física que señalaban un patrón de relación a la hora de interactuar con las/os otras/os. Blanca era una “mujer de armas tomar”, aguerrida, frontal y que no mostraba vergüenza a la hora de defender a los suyos y a los valores que creía justos. Los hijos de Blanca habían heredado esto y se habían socializado en un ambiente en donde la posibilidad latente de una discusión, un enfrentamiento o una pelea con vecinos y/o familiares era algo bastante común. Este patrón vincular explicaba, a su vez, las formas de relación de muchas otras familias del barrio, por lo que no podía adjudicársele específicamente a éstos. Siguiendo a Isla (2006) y Jelín (2006), analizar la familia implica pensar tanto el conflicto como la armonía, la convivencia de pasiones como el odio y el amor, los litigios, el orden, la ley y sus transgresiones y contradicciones. En más de una oportunidad, esta mujer de contextura física fornida y carácter explosivo, discutía con sus hermanas/os por cuestiones familiares y terminaba a los gritos, insultándolos e imponiendo sus aseveraciones con vehemencia. Siempre decía que Mabel, su hermana mayor, quien vivía en la casa contigua, no discutía mucho con ella porque “tenía miedo que le pegue”. Esa fama de temeraria parecía divertir un poco a Blanca, aunque también infundía respeto en muchas/os y eso la tranquilizaba: “conmigo no se jode”³⁷ era una frase que solía repetir cuando evocaba algún enfrentamiento de este tipo. Así, Blanca mostraba que si bien por un lado reproducía un orden jerárquico respecto del género (eran los varones quienes precisaban intimidad en su casa, eran las mujeres quienes debían encargarse de las tareas domésticas) por el otro lo desafiaba abiertamente, encarando un modelo de mujer valiente, que no temía poner “orden” en su entorno familiar acudiendo a la violencia, sea este verbal o física, y, a su vez, mostrándoles a sus hijas y a las mujeres de su entorno inmediato, que ese también era un modelo de mujer posible en ese contexto específico. Veremos de qué forma el relato que sigue permite poner en escena estas cuestiones.

Una tarde de sábado, los integrantes varones del grupo estaban sentados en la vereda charlando y gastándose bromas. Karina (14), hermana de Nacho, y Jimena (16), su novia, habían ido hasta el kiosco y cuando volvían se cruzaron con Sonia (16), una vecina de su misma edad, con quien mantenían una relación tensa y conflictiva. Los varones le dijeron algo al pasar y se rieron, lo que desató la inmediata reacción de Sonia, quien se dio vuelta y

⁴ Forma coloquial que significa que ninguna persona estaría dispuesta a molestarla, debido al respeto y/o al miedo que ella infundía entre sus allegados.

se puso a gritar que con ella no se metieran porque los iba a denunciar a todos. “Mirá que llamo a la policía y se los lleva a todos por kilombrosos³⁸, eh!!!”, gritaba. Ese hecho se convirtió en el disparador perfecto para un enfrentamiento entre familias, ya que apenas Blanca escuchó los gritos salió a las corridas de su casa, y gritó: “Dejate de joder, Sonia, porque te voy a cagar a trompadas³⁹, con mis hijos no te metas”. Sonia contestó que ellos le habían gritado cuando pasó por la esquina. Mientras se gritaban mutuamente se fueron acercando y terminaron enfrentadas en la mitad de la calle. Todos se fueron poniendo de pie y acercándose hacia donde estaban ambas. Cuando Sonia terminó de gritar, Blanca se abalanzó sobre ella y la agarró del cuello, pero como estaba con sandalias, el barro de la calle de tierra la hizo resbalar y trastabilló. Sonia intentó aprovechar este desliz y amagó a pegarle. Cuando los hijos y el marido de Blanca vieron que estaban por pegarle fueron corriendo hacia ellas. Karina la agarró del cuello a Sonia mientras le decía que con su madre no se metiera, a la vez que ésta continuaba propinándole insultos a su madre, lo que provocó que también los hijos varones de Blanca (que hasta ese momento sólo habían sido espectadores o agresores verbales) se sintieran obligados a defenderla: “con mi mamá no te metas porque te voy a cagar a piñas⁴⁰” y varios insultos más. Cuando Sonia vio que eran *todos contra ella*, se llamó a silencio, dio media vuelta y se metió dentro de su casa. El marido de Blanca, que es mucho más grandote y corpulento que cualquiera de los chicos, se mantuvo atento durante toda la pelea pero en ningún momento se metió, ya que consideró que esa pelea no dejaba de ser un enfrentamiento “entre mujeres”, por lo tanto, él no tenía nada que hacer en el medio.

¿Qué se ponía en juego en este tipo de enfrentamientos entre familias? ¿Cómo analizar la participación de las mujeres en la medida que fueron ellas las principales protagonistas del hecho? ¿Cuál era la opinión que los varones tenían sobre este tipo de hechos de los que, en cierta forma, ellos estaban al margen? ¿Cuáles eran los modelos de familia y de varones y mujeres que se jugaban en estas peleas y qué valor tenía para sus protagonistas? Algunas respuestas parciales a estos interrogantes encuentran en las afirmaciones de Jelín (2006) una hipótesis interpretativa interesante: la familia, dice la autora, puede ser simultánea y paradójicamente, el lugar del amor y de la violencia. Isla (2006) por su parte propone pensar a la familia no solo en función de la reproducción del orden social, o como producto del sentido común, en tanto base de sentimientos y principios normativos sino también en relación a la posibilidad de transgresión de normas

³⁸ Término del lunfardo que remite a cualquier tipo de escándalo, en este caso, en la vía pública.

³⁹ Expresión que constituye una amenaza directa de golpes de puños.

⁴⁰ Ídem anterior.

generalizadas y naturalizadas, para entender a la familia como lugar de conflictos y violencias extremas o de resistencia y contestación al orden social (ibídem).

Lo señalado por ambos autores se resumía claramente en la frase de Blanca "...te voy a cagar a trompadas, con mis hijos no te metas": esta madre acudía primero a la violencia verbal y después a la física por amor a sus hijos, para defenderlos de agravios y amenazas externas, o al menos justificaba así su accionar. Y la legitimidad que tenía para hacerlo estaba anclada en que la madre es considerada como la defensora del *bien común* y dueña y reguladora del afecto dentro de la familia (Jelín, Ibídem). Pero lo singular del caso de Blanca es que ella transgredía, como dijimos, el ideal de mujer sumisa (Fernández, 2006) y relegada al ámbito doméstico de manera exclusiva (Duby y Perrot, 2000; Murillo, 1996), saliendo a la calle a pelear por sus hijos, pero también a demostrar su valentía al tiempo que repetía una de sus frases emblemáticas: "conmigo no se jode". En una línea similar pueden analizarse las acciones de Karina, una de sus hijas, las cuales se fundaban en una misma lógica: a pesar de tener una personalidad tranquila, esto no le impidió recurrir a prácticas no habituales en ella al ver cómo su madre era atacada por alguien ajena a la familia. Pero este hecho abría otra posibilidad para las mujeres del barrio, en especial para la joven Karina, y era poder expresarse y actuar en el espacio público, actividades que en general eran consideradas de forma negativa en ciertos imaginarios que asociaban a la mujer, como dijimos, al espacio doméstico (Ortner, 1974; Amorós, 1994). Así, estas mujeres demostraron que en este contexto recurrir a formas violentas de relación y hacerlo en la calle, ante la vista de todas/os, estaba legitimado en el seno de esa comunidad barrial, a pesar del peso que las opiniones de ciertos vecinos tuvieran a la hora de nombrar sus acciones como inapropiadas para una mujer, sea esta adulta o joven. Esta especie de "sanción moral" que los miembros femeninos de este grupo familiar recibían por atreverse a actuar escandalosamente en el espacio público, se anclaba, claramente, en un estereotipo de género que piensa a la agresividad como un atributo masculino, y a su vez relaciona a lo femenino con la pasividad, la sumisión y la ausencia de poder (Fernández, 2006; Isla, op. cit). La pelea descrita pone en jaque, sin duda, dichos estereotipos, al permitirle a estas mujeres demostrar sus destrezas y sus valores morales sin prestar atención a opiniones más conservadoras respecto de los roles de género. Por otra parte, también refuerza la idea de que muchas de estas prácticas se aprenden en el entorno social inmediato (la familia, el barrio, las/os amigas/os) y que se transmiten generacionalmente, en un cruce complejo entre los modelos de mujeres que encarnan madres y abuelas y aquellos que van construyendo, en el cruce con la cultura de su época, las propias jóvenes (Silba, 2011).

Respecto de los varones, el hecho de que se hayan mantenido al margen y sólo hayan participado con amenazas verbales responde a que era una pelea entre mujeres y no correspondía, según sus criterios, que uno de ellos interviniera, además de que no era

necesario porque ambas mujeres pudieron resolver la situación sin problemas. Además, esta pelea no le hubiera permitido acumular capital simbólico (Alabarces y Garriga, 2007) ni reafirmar su masculinidad (Connel, 1997; Bourdieu, 2000). Sin embargo, hay en estas prácticas un tipo de aprendizaje respecto de la forma de cada sujeto de posicionarse frente a una potencial situación conflictiva, y esto sí es valioso dentro de esa lógica: las pequeñas peleas barriales pueden ser pensadas como lugares de adquisición de ciertas destrezas que luego serán puestas en juego, probadas y mejoradas en las sucesivas peleas callejeras, sobre todo aquellas que se dan fuera de la órbita de vigilancia de padres y vecinos. En el contexto de la socialización familiar, la adquisición del “saber pelear” era una herramienta fundamental en tanto transmisión de saberes y capacidades específicas, que eran aprendidas, por los miembros de este grupo familiar y por muchas otras familias del barrio, desde la infancia y con similitudes y diferencias, como mostramos, entre varones y mujeres.

Uno de los temas centrales que se problematizaron en este apartado fue el de los saberes y las destrezas femeninas, combinadas con fuertes limitaciones producto de las jerarquías genéricas, pero también desafiantes respecto de las mismas. Como se vio, dichas cuestiones pueden observarse en algunas de las formas en que mujeres como Blanca o Karina irrumpen en el espacio público, protagonizando escenas conflictivas, que les permiten disputar con ciertas formas tradicionales de concebir a la mujer como destinada al espacio privado-doméstico, las cuáles si bien subsisten en su contexto social de manera sostenida –la distribución de tareas al interior del hogar son una prueba de ello–, también aparecen combinadas con otras apropiaciones, si se quiere más transgresoras de dichas normas y valores de tono conservador. En esta misma línea, presentaremos a continuación la historia de otra de las integrantes del grupo, Romina, en quien se condensan de manera sugerente y provocadora estas mismas tensiones y contradicciones. En esa línea, señalaremos ciertos puntos de contacto entre los modelos de mujer encarados por Blanca y Romina, a pesar de las diferentes pertenencias generacionales de ambas.

Biografías plebeyas. Romina: transgredir, negociar y “seguir de gira”

Romina (18) tenía una personalidad extrovertida, acompañada por la voluptuosidad de sus curvas, que ella se encargaba de remarcar con jeans y remeras ajustados y un estilo provocador, manifiesto en sus movimientos, en sus gestos y en su forma de hablar. Vivía con sus padres y hermanos a unas cuatro cuadras de Nacho, en una casa de similares características edilicias. Había abandonado la escuela secundaria, después de repetir tres veces el primer año del polimodal: “no me daba la cabeza” era su justificación. Sus días transcurrían entre encargarse junto a su mamá de las cosas de la casa, mirar la tele, escuchar música y dar una vuelta por el barrio, visitando amigas/os o vecinos. Había conseguido trabajo en una panadería del barrio algunos días a la semana, cubriendo los francos de otras

empleadas. Romina encaraba un modelo de mujer al que podría nombrarse como independiente: no tenía novio, y afirmaba que prefería estar sola para poder disponer de su tiempo y de su vida libremente; se mostraba siempre muy alegre y dispuesta al diálogo y contaba con el apoyo de sus padres para hacerlo, con quienes tenía una relación cordial, signada por la confianza mutua. Decía que lo que más le gustaba de su vida era disfrutar, centralmente, de la posibilidad de decidir qué hacer y qué no. Si se ponía de novia, afirmaba, el riesgo mayor era quedar embarazada y resignar su espacio de libertad:

“Y sí, porque ya te quedás todo el día en tu casa cuidando al guacho⁴¹, los otros se van a bailar y vos te querés re matar porque tenés que cuidar al pibe... Los pibes se hacen los boludos, te inventan cualquier chamuyo y se van [de joda] y te dejan, [en cambio las chicas] no van a bailar más [cuando tienen un bebé]”

El imaginario de Romina sobre la maternidad a temprana edad retomaba ciertos aspectos de los discursos de origen patriarcal que rigen el orden social entre los géneros (Lerner, 1990), los cuales eran compartidos por la mayoría de las mujeres del barrio con las que tuvimos oportunidad de dialogar, y que se extiende como problemática en trabajos con poblaciones de similares características a las aquí descritas (Gogna, 2005; Felitti, 2011; Mansione *et al.*, 2012). En este caso puntual, en los dichos de esta joven se observaba, en primera instancia, la necesaria asociación entre noviazgo y riesgo de embarazo, como si existiera una cadena causal entre ambas prácticas. En segunda instancia, aparece un aspecto de naturalización en sus dichos: “ya te quedás todo el día en tu casa cuidando al guacho [al chico]”, el cual reforzaba la creencia de que los hijos eran exclusiva responsabilidad de la madre; y otro de impugnación, donde la joven mostraba una disconformidad manifiesta con ese tipo de situaciones: “los otros se van a bailar y vos te querés re matar porque tenés que cuidar al pibe”. Así, si bien en un aspecto Romina podía fortalecer y legitimar la desigualdad organizada en torno al género, en otros no compartía la resignación de algunas mujeres jóvenes de su entorno respecto a estas cuestiones. Ella encaraba un modelo de mujer con un discurso que en algunos aspectos era mucho más crítico que el de sus pares en relación a lo que una mujer debía y no debía hacer tanto en el espacio público como en el privado, siguiendo el modelo de mujer de Blanca, por ejemplo. Sin cuestionar la desigualdad que subyacía en el fondo de esta cuestión, esta joven se mostraba atenta a estas prerrogativas de los varones y a cierta *condena social y moral* que pesaba sobre las mujeres y trataba de evitar reproducir ese tipo de circunstancias, preocupándose, por ejemplo, por no quedar embarazada, uno de los factores que mayor incidencia parecía tener sobre el grupo social que Romina representaba, riesgo que es señalado por Adaszko (2005) Fainsod (2011), y Mansione *et al.*, op.cit.) en sus estudios sobre embarazo en adolescentes y jóvenes.

⁴¹ Término del lunfardo utilizado para hacer alusión a un niño pequeño y que tiene una fuerte carga de sentido negativa.

Siguiendo a Elizalde (2003: 109), podemos afirmar que “la condición genérica y etaria suele ubicar a las mujeres jóvenes y pobres en situaciones de mayor precariedad respecto de sus pares varones para el acceso a las oportunidades sociales y el uso placentero de su sexualidad”. Sin embargo, en el caso de Romina, esta situación reviste mayor complejidad, ya que si bien por un lado esas restricciones operaban de manera insistente sobre sus prácticas y representaciones, por el otro ella desafiaba abiertamente, al menos desde el discurso, las restricciones que el entorno social y barrial quería imponerle, en consonancia con las expectativas tradicionales sobre lo que una mujer debía ser o podía hacer. Un ejemplo claro lo constituían las salidas a bailar, que esta joven consideraba un espacio de libertad y de goce que no estaba dispuesta a negociar ni por un novio y mucho menos por un hijo. Este gesto era, sin duda, expresión de prácticas autónomas que chocaban con la pasividad esperable para una mujer, la cual siempre debía, en teoría, supeditar su deseo al de los varones y/o al de los adultos de su entorno social inmediato.

Una vez le pregunté a Romina qué le gustaría hacer de su vida en el futuro y resumió sus deseos muy claramente: “quiero seguir de gira⁴²”. Estas ideas suyas no caían bien entre sus amigas/os o entre los vecinos del barrio. La imagen que muchas/os tenían de ella era la de una “chica fácil, que le gustaba *pasarse* a todos los pibes del barrio”, según nos decían. Karina afirmaba sobre ella:

“Estaba todo el día entre los pibes del barrio, el problema era lo que hacía, que se besaba a uno, se besaba al otro.”

Nacho, por su parte, opinaba lo siguiente:

“A veces la apariencia es todo, la forma de ser, capaz que otra te la hace pero es calladita, la Romina es re zarpada! Si te la hace no le importa nada quién está delante de quién... yo veo una mina que está entre todos los chabones y vos decís “esa es una atorranta”, porque todos lo dicen. Capaz que no es una atorranta, pero ya lo dijeron, ya queda mal vista.”

Así, el costo que Romina debía pagar por no acordar con ciertos mandatos tradicionales sobre el rol de la mujer le valía una condena moral no sólo por parte de los miembros adultos de su comunidad barrial, sino por su propio grupo de pares. Los comentarios que tanto Nacho como Karina realizaban sobre su amiga tenían que ver, específicamente, con sus comportamientos sexuales, ya que este tipo de *chismes*, constituían un “arma efectiva para herir su imagen pública y provocarle malestar”, al tiempo que funcionaban como un “dispositivo de control social sobre la sexualidad” (Jones, 2010: 101) de esta joven. Romina no era sancionada por no dedicarse de lleno a las tareas domésticas de su hogar o por no haber terminado la escuela secundaria –prácticas que podían

⁴²Expresión que hace alusión a una vida sin responsabilidades específicas, pudiendo dedicar la mayor cantidad de tiempo a actividades de tipo ociosas.

considerarse como “desviadas” en relación a su condición genérica y etaria, respectivamente; es decir, también se espera que una joven sea “hacendosa” respecto de las obligaciones del hogar, y que se preocupe por un rendimiento escolar medianamente exitoso-. El motivo por el que los chismes sobre la sexualidad funcionan más efectivamente que los que pueden realizarse sobre otros aspectos de la vida cotidiana de las personas en general y de las/os jóvenes en particular, está relacionado, siguiendo a Elías y Scotson (2000), con las normas y creencias colectivas de cada contexto. De estas mujeres jóvenes y pobres se esperaban comportamientos sexuales acordes a roles tradicionales de género, como ya fue señalado, y cualquier expresión de una sexualidad autónoma, vinculada al placer y al propio deseo chocaban con dichas expectativas y convertían a la joven en cuestión casi de manera inmediata en una “puta” (Jones, op. Cit.). Este apelativo tenía una fuerte carga negativa, y significaba que la mujer en cuestión o bien mantenía vínculos sexuales con varios varones en un lapso corto de tiempo, o bien lo hacía por fuera de una relación de noviazgo estable, tal como mencionaban Nacho y Karina al referirse a ciertos comportamientos de Romina. Esto se constituye como expresión de una “dinámica que reproduce normas y jerarquías sexuales marcadamente distintas entre varones y mujeres, sancionándolas a ellas por lo mismo que se los valoriza a ellos” (Ibídem: 102). Así, mientras Romina y otras chicas eran consideradas “putas” por tener compañeros sexuales casuales, Nacho y sus amigos eran considerados “ganadores” por sus múltiples conquistas sexuales y/o amorosas.

A pesar de todos los comentarios y sanciones morales que pesaban en el barrio sobre sus prácticas, Romina insistía en resistirse a aceptar tareas que la condicionaran o coartaran su libertad, fueran estas de índole afectiva o laboral. Frente a la posibilidad de un trabajo como empleada doméstica con “cama adentro”⁴³ que le había conseguido una amiga de su padre, dijo no haberlo aceptado porque implicaba trabajar de lunes a viernes durante todo el día y estar libre sólo los fines de semana. Ella prefería uno “con retiro”, donde si bien trabajaba y viajaba la mayor parte del tiempo, le permitía volver a su casa y a su barrio a diario. Y sentenció: “yo le dije a mi viejo: si me sacan la cama afuera puede ser. Que me saquen la cama al patio y voy, cama adentro, no”. Finalmente, Romina terminó trabajando en una panadería del barrio, haciendo suplencias algunos días de la semana, lo que le permitía cubrir con el escaso sueldo algunos gastos personales. En este punto es necesario señalar dos aspectos centrales: el primero tiene que ver con el rol de la familia de origen de Romina. Sus padres, como ella fue contando a lo largo de su relato, se diferenciaban del resto de sus vecinos por confiar en su hija y no dejarse llevar por los rumores que la condenaban,

⁴³Es decir, un empleo que la obligara a trabajar sin retiro, por lo menos, durante cinco días de la semana.

a la vez que no le exigían que consiguiera un trabajo estable determinado ni que aportara a la economía familiar, financiando en ese “mientras tanto”, los gastos cotidianos de Romina, así como sus salidas nocturnas durante los fines de semana. Esto señala una diferencia no menor respecto del resto de las y los jóvenes del grupo, en donde la necesidad de un ingreso monetario inmediato, los obligaba a negociar siempre en desventaja con un mercado laboral que les exigía aceptar trabajos inestable y precarios como condición para el ingreso (Silba, 2012). El segundo aspecto se relaciona con el tipo de trabajo que terminó aceptando Romina, que si bien le daba ciertas libertades horarias y de cercanía de su hogar, por ejemplo, mantenía las mismas características de precariedad que los de sus amigos, aunque en este caso eso no resultaba un dato significativo para ella, en la medida, entiendo, que Romina sabía que podía renunciar apenas se cansara, volviendo a depender de la ayuda de sus padres. En el análisis de la relación de estas/os jóvenes con el mercado laboral, la familia y los modelos de sujeto que éstas/os deseaban o podían encarar, juegan como argumentos diferenciales el grado de confianza y/o apoyo de sus padres, las diversas urgencias económicas de cada familia, y el deseo de las y los jóvenes de mayor o menor autonomía respecto de sus progenitores, datos no menores a la hora de reflexionar sobre sus limitaciones y potencialidades. Si bien en algunos aspectos podría considerarse a Romina una joven “privilegiada” por el sostén familiar (económico y afectivo), en otros, podía vérsela como dependiente de ese mismo sostén e imposibilitada por eso mismo de generar recursos por sus propios medios, es decir, sin posibilidades reales de independencia.

En esa misma línea podemos analizar de qué forma, en esta joven alegre y despreocupada, se combinaban varios de los aspectos claves para analizar la perdurabilidad de ciertas formas tradicionales de entender los roles de género, con estilos novedosos y transgresores de posicionarse frente a los mismos, rechazándolos o negociando de acuerdo a intereses y expectativas sociales e individuales. Así, mientras Romina aceptaba que si tenía un hijo a su edad la responsabilidad de su cuidado iba a quedar exclusivamente en sus manos, no acordaba con que esto fuera así. Al igual que Karina, Romina había visto cómo muchas de las jóvenes del barrio debían afrontar solas la maternidad, y la historia de Blanca era un caso emblemático en ese sentido: se había dedicado más de la mitad de su vida a criar a sus hijos, relegando el propio deseo a un segundo plano, frente a las urgencias que la maternidad le fue imponiendo. La frase de Romina: “los pibes se hacen los boludos, te inventan cualquier chamuyo y se van y te dejan” es una prueba contundente del desacuerdo con el que esta joven impugnaba un orden socio-genérico injusto para con las mujeres (Rich, 1986; Lerner, 1990). Por este motivo, Romina elegía no quedar embarazada por el momento, ya que su interés y su energía estaban puestos en “seguir de gira” y un hijo hubiera obturado esa posibilidad. Tal como señala Elizalde (op. Cit.) “estas mujeres pueden revertir la carga ideológica de las imágenes femeninas fuertemente estigmatizadas. Esto no

revierte las relaciones de poder que son la base del sistema androcéntrico de exclusión, pero al menos permite construir ciertas prácticas y discursos alternativos”. Este tipo de discursos son los que le permitían responder, a partir del ejercicio de cierta capacidad de agencia (Giddens, 2007), a formas represivas de control social que permanentemente se ejercía sobre ellas.

Las opiniones que se vertían sobre Romina condensaban la puesta en práctica de otro aspecto central del sistema patriarcal: la división que se establecía entre las mujeres *respetables* y las *desviadas*, a partir de sus actividades sexuales (Lerner, 1990; Pateman, 1995; Justo Von Lurzer, 2006). Y a partir de lo cual el sujeto que encarna los discursos patriarcales muestra su capacidad de *nombrar* al otro y de diferenciarse de él, estableciéndose como referencia de lo que se debe y no se debe hacer. Nacho, cuando argumentaba su rechazo hacia la elección de Romina de elegir libremente cómo vivir su vida amorosa y sexual, basaba su cuestionamiento en que ésta era mujer, sin siquiera reconocer que una crítica semejante nunca era realizada hacia las conductas de los varones, quienes tenían la posibilidad de criticar a “las pibas que estaban en la esquina todo el tiempo”, mientras reconocían sus prerrogativas de poder “andar con una y con otra” tan sólo por ser varones. Esta supuesta contradicción, se basaba en la oposición entre las figuras de la “puta” y el “ganador”, mostrando una jerarquía muy marcada entre lo que se permite, a nivel de los comportamientos sexuales, para varones y mujeres. “La “puta” marca el horizonte de lo que la mujer nunca debería ser” (Jones, op.cit.: 113), y representa una figura a través de la cual se sanciona y se pretende controlar los comportamientos sexuales de las mujeres, al tiempo que en los varones se celebra una cantidad abultada de conquistas sexuales, por ser éstas expresión de su virilidad. Esto se relaciona, a su vez, con que la sexualidad masculina se piensa como incontrolable y desenfrenada, mientras que la de la mujer siempre debe estar relacionada a algún vínculo de tipo amoroso (Ibídem). Y es justamente el amor –y no el deseo– el que justificaría la actividad sexual femenina. En este punto puede volver a señalarse continuidad, aunque también rupturas, entre la historia de Romina y la de Blanca: ambas recibían una fuerte condena moral por animarse a desafiar ciertos patrones normativos establecidos: Blanca, por haber tenido hijos con múltiples parejas y pasar mucho tiempo hasta lograr formar una familia, dándole, por fin, “un padre a sus hijos”, como si su personalidad avasallante y su valentía cotidiana no hubieran sido suficiente muestra de que no precisaba un varón que la defiendan ni la protejan. Romina, por su parte, era criticada por tener relaciones afectivas y/o sexuales con varios jóvenes a la vez, sin importarle las opiniones que de ella se generaran entre su propio grupo de amigos. Ambas, por atreverse a resignificar el espacio público realizando allí prácticas supuestamente destinadas a los integrantes masculinos de su entorno socio-barrial: pelearse, insultarse, tomar alcohol, fumar, “parar” en la esquina, etc.

Las historias de Romina y Blanca ponen en escena la necesidad de analizar la autonomía sexual femenina desde una perspectiva que valorando los avances en las acciones concretas de estas mujeres, permita señalar el largo camino que aún resta recorrer para lograr revertir la producción de desigualdades asociadas a las diferencias de género (Pateman, op. cit; Lamas, 2000). Que una mujer como Blanca y una joven como Romina, aun con las diferencias generacionales que las distinguían, estén habilitadas a ocupar el espacio público y privado en función de su deseo, combinando allí su particular historia personal y familiar, y que no sean juzgadas en términos morales por hacerlo de un modo distinto al esperado por los miembros de su comunidad barrial, sería un primer paso para posibilitar que este tipo de acciones dejen de ser una excepción dentro de su contexto social, y pasen a ser un camino deseable o esperable dentro del universo de los posibles.

Conclusiones

Como cierre del artículo, sintetizaré los principales temas abordados a lo largo del mismo, y abriré una serie de interrogantes para futuras indagaciones. En estas páginas, fueron narradas centralmente las historias de un grupo de mujeres jóvenes cuyas vidas cotidianas se encontraban fuertemente condicionadas por desiguales distribuciones de bienes materiales y simbólicos, lo que las colocaba en posiciones desventajosas frente a sus pares varones así como –en ocasiones– frente a los miembros adultos de su entorno barrial y familiar. Respecto de las dinámicas domésticas, las mismas eran un claro ejemplo de cómo se organizaban las obligaciones en función de jerarquías etarias y genéricas, lo cual se combinaba con un alto grado de naturalización por parte de éstas, que aceptaban realizar dichas tareas con la misma resignación con la que veían a sus hermanos varones salir de sus casas sin explicar adonde iban, a qué hora volvían o si habían cumplido antes con determinados deberes hogareños. En cuanto a las peleas entre miembros de diferentes grupos familiares, era claro que las mismas representaban un patrón vincular en el seno de esta comunidad barrial a la hora de interactuar con las y los otros y que las mismas no pueden ser sólo interpretadas en función de prácticas “violentas” o “irracionales”, sino que deben ser analizadas y entendidas en cada contexto específico. También deben ser desligadas de los análisis que describen la vida cotidiana de los miembros de las clases populares urbanas dándole un protagonismo, a mi entender excesivo, a determinadas prácticas “violentas” (Auyero y Berti, 2013; Álvarez y Auyero, 2014) ya que siguiendo a Block (2000), “la violencia es un idioma que nos habla [también] de honor, reputación, estatus, identidad y solidaridad grupal” (citado en Garriga, 2007: 26) tal como quedó demostrado en el enfrentamiento protagonizado por la familia de Blanca y su vecina. En relación a la participación de estas mujeres, la misma marcaba no solo su presencia en el espacio público, sino que lo hacía con prácticas consideradas no habituales en ellas, como

son las diferentes expresiones de violencia verbal y/o física, entendidas estas como ese “idioma” que habilita una forma de *comunicación otra*. Dichas manifestaciones eran consideradas anti-naturales para una mujer, en la medida que la agresividad se piensa exclusivamente como un atributo masculino desde una concepción tradicional de los roles de género (Lerner, 1990; Fernández, 2006). Este tipo de peleas, entonces, ponen en jaque dichos estereotipos, mostrando a estas mujeres como desafiantes y dispuestas a transgredir los horizontes de lo permitido y lo prohibido para cada una de ellas, puertas afuera de su hogar.

Resumiendo, si “lo doméstico” era, en cierta forma, el lugar de la reproducción de “un régimen social de género y de generación” (Mumby, 1993), ya que allí las que obedecían eran las mujeres jóvenes, obligadas por Blanca, la madre adulta; “el uso del espacio público” para diversos enfrentamientos parecía ser el lugar elegido por esas mismas mujeres para transgredir el patrón de género, a la vez que colocaba a Karina, Romina y la propia Blanca en condiciones más igualitarias, en la medida en que en este contexto parecían borrarse las jerarquías etarias, mientras se reforzaba la transgresión de estas mujeres en tanto tales.

En cuanto a las trayectorias de las mujeres jóvenes, la historia de Romina permitió, por un lado, ver aspectos de continuidad con las historias de muchas/os otras/os jóvenes, en la medida que se reproducen similares características respecto del abandono escolar temprano y la inserción laboral en condiciones de precariedad e inestabilidad⁴⁴, aunque con ciertas prerrogativas por contar con apoyo emocional y económico por parte de sus padres, que la mayoría de las y los jóvenes del barrio no poseía. Por otro lado, permitió analizar una compleja combinación respecto de tradicionales formas de ser mujer con modos más transgresores o alternativos de femineidad. Esos costados más transgresores de sus prácticas cotidianas, que se ubican en continuidad con las peleas protagonizadas por mujeres ya descritas, son los que le permitían, entre otras cosas, compartir su tiempo en una esquina con un grupo de varones sin demostrar miedo al “qué dirán”, y por los cuales Romina era destinataria de una fuerte condena moral, sobre todo por los miembros jóvenes de su comunidad barrial. También se señaló la continuidad con la historia de Blanca, con quien Romina compartía una forma de encarar un modelo de mujer disruptiva respecto de lo esperable o socialmente aceptable, más allá de la posición identitaria (Vila, 2000) que cada una quisiera o pudiera adoptar, combinando estratégicamente, como se dijo en el párrafo anterior, su posición etaria y generacional con su posición de género. Los chismes sobre la vida sexual de ambas, aunque producidos en diferentes contextos socio-históricos, funcionaban, tal como señala Jones (op. Cit.), como un dispositivo de control sobre la

⁴⁴Dichas condiciones de ingreso al mercado laboral se repiten también entre los varones jóvenes. Un análisis pormenorizado de estas cuestiones puede encontrarse en Silba (2012).

sexualidad de estas mujeres, en la medida que se intentaba con ellos herir su imagen pública a través de la diseminación recurrente de los mismos y, consecuentemente, desalentar este tipo de comportamientos, tanto en ellas como entre las otras jóvenes/mujeres del barrio. Por otro lado, el hecho de que Blanca saliera a defender a sus hijos recurriendo a la violencia verbal o física, o que Romina criticara abiertamente el supuesto destino inexorable de las mujeres en relación al cuidado de los hijos, si bien no revertía “las relaciones de poder que son la base del sistema androcéntrico de exclusión...al menos permite construir ciertas prácticas y discursos alternativos” (Elizalde, op. Cit.). Este tipo de acciones son las que permitían responder, a partir del ejercicio de cierta capacidad de agencia, a formas represivas de control social que se ejercía sobre ellas, fundamentalmente por ser, en el caso de Romina, una mujer joven, características éstas que las colocaba en situaciones de mayor vulnerabilidad social en diversas situaciones de su vida cotidiana.

Para finalizar, entiendo que las de estas jóvenes constituyen formas particulares de *otredades* que se resisten a ser contenidas, explicadas o definidas por determinados patrones normativos, incluso por nuestros propios –y limitados– recursos interpretativos. Sus voces, sus cuerpos y sus prácticas se escabullen y aparecen por diversos lugares, apropiándose de diferentes recursos y haciendo con éstos algunas veces lo esperable y otros, definitivamente no. Es por eso que conocer y comprender sus experiencias de vida y sus particulares formas de comprender las desigualdades sociales y culturales en las que están insertas, permite entender de qué hablamos cuando hablamos de diferencias etarias, de clase y de género, y cuál es el valor que las reflexiones en torno a estas cuestiones tiene para nosotras/os.

Bibliografía

- Adaszko, Ariel. 2005. *Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo*, en Gogna, Mónica (Comp.). Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. Buenos Aires. CEDES-Unicef.
- Alabarces, Pablo et al. 2008. “Música popular y resistencia: los significados del rock y la cumbia”, en Alabarces, Pablo y Rodríguez, María Graciela (Comp). Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular. Buenos Aires. Paidós.
- Alabarces, Pablo; Garriga Zucal, José. 2007. *Identidades Corporais: entre o relato e o aguante. Campos. Revista de Antropología Social* 8, nro 1. Paraná. UFP.
- Álvarez, Lucía y Auyero, Javier. 2014. ‘La ropa en el balde’ Rutinas y ética popular frente a la violencia en los márgenes urbanos, en Revista Nueva Sociedad N°251, mayo-junio de 2014, ISSN: 0251-3552. Pp. 17-30.

- Amorós, Celia. 1994. *Prólogo*, en Molina Petit, Cristina: *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Madrid. Anthropos.
- Auyero, Javier y Berti, María Fernanda. 2013. *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires. Katz Editores.
- Barbieri, Mirta. 2008. *Representaciones de lo femenino en los 90. De madres e hijas, abuelas, tías y hermanas*. Buenos Aires. Editorial Antropofagia.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama.
- Cepeda, Agustina; Rustoyburu, Cecilia. 2006. *¿Qué hacer con los quehaceres? Las razones domésticas del cambio familiar*, en Míguez, Daniel; Semán, Pablo (Eds.). *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*. Buenos Aires. Biblos.
- Connel, Robertt. 1997. *La organización social de la masculinidad*, en Valdés, Teresa y Olavarría, José (Eds.). *Masculinidades: poder y crisis*. Flacso. Ediciones de las mujeres nro. 24.
- Duby, Georges y Perrot, Michelle. 2000: *Presentación* en Duby y Perrot (Dir.): *Historia de las mujeres en Occidente*. Tomo 4. El siglo XIX. Buenos Aires. Taurus
- Elias, Norbert; John Scotson. 2000. *Os Estabelecidos e os Outsiders. Sociología das Relacoes de Poder a partir de una Pequena Comunidad*. Río de Janeiro. Jorge Zahar Editor.
- Elizalde, Silvia. 2003. *Diferencias culturales y retóricas de (in)visibilidad. Respuestas de mujeres jóvenes a los discursos normativos sobre el género y edad*, en *Anclajes 7*, nro 7. Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas de la Universidad Nacional de La Pampa. En línea disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anclajes/n07a06elizalde.pdf>.
- Fainsod, Paula. 2011. *Las tramas institucionales y sociales en las experiencias maternas. Reflexiones sobre maternidades adolescentes en contextos de marginalización urbana*, en Felitti, Karina (Coord.). *Madre no hay una sola*. Buenos Aires. CICCUS.
- Felitti, Karina (Coord.). *Madre no hay una sola*. Buenos Aires. CICCUS.
- Fernández, Ana María. 2006. *La mujer de la ilusión: pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.
- Garriga Zucal, José (2007): *Haciendo amigos a las piñas. Violencia y redes sociales de una hinchada de fútbol*. Buenos Aires. Prometeo.
- Giddens, Anthony. 2007. *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Gogna, Mónica. (comp.). 2005. *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires. CEDES-Unicef.
- Isla, Alejandro. 2006. "Violencias públicas y privadas en la producción de familia y género", en Semán, Pablo; Míguez, Daniel (Eds.). *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Biblos.

- Jelin, Elizabeth. 2006. *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- Jones, Daniel. 2010. *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires. CLACSO, Ediciones Ciccus.
- Justo von Lurzer, Carolina. 2006. *Putas: el estigma. Construcción social de lo (in)deseable*. IV Jornadas de Investigación en Antropología Social. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA), SEANSO.
- Lamas, Marta. 2000. *Introducción, La antropología feminista y la categoría 'género' y Usos, dificultades y posibilidades de la categoría 'género'*, en Lamas, Marta (Comp.). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México. Universidad Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG).
- Lerner, Gerda. 1990. *La creación del patriarcado*. Barcelona. Crítica.
- Mansione, Isabel; Pallam, Sara; Steiman, Ana (Org.). 2012. *Embarazo, maternidad y paternidad adolescentes*. Buenos Aires. Ediciones Ciccus.
- Mumby, Dennis. 1993. *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Murillo, Soledad. 1996. *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Siglo XXI. Madrid.
- Ortner, Sherry. 1974. *Is female to male as nature is to culture?*. en Rosaldo, Michelle; Lamphere, Louise (Eds.). *Woman, Culture and Society*. Stanford. Stanford University Press.
- Pateman, Carole. 1995. *El contrato sexual*. Barcelona. Anthropos. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Rich, Adrienne. 1986. *Nacemos de Mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Valencia. Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la mujer.
- Silba, Malvina. 2011. *Vidas Plebeyas: cumbia, baile y aguante en jóvenes del Conurbano Bonaerense*. Tesis Doctoral, Inédita. Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Silba, Malvina. 2012. *Vidas Plebeyas: masculinidades, resistencias y aguante entre varones jóvenes pobres del Conurbano*, en Papeles de Trabajo, Revista electrónica del IDAES (Instituto de Altos Estudios Sociales), Universidad Nacional de San Martín, Año 6, Número 10, Noviembre de 2012, Pp. 160-176. ISSN 1851-2577. Con Referato. http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/n10/09_ART_Silba.pdf.
- Tilly, Charles. 2000. *La desigualdad persistente*. Buenos Aires. Manantial.
- Vila, Pablo (2000): *Música e identidad. La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos, las letras y las actuaciones musicales*, en Mabel Piccini, Ana Rosas Mantecón and

Graciela Schmilchuk. *Recepción Artística y Consumo Cultural*. Mexico. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Instituto Nacional de Bellas Artes. Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas. Ediciones Casa Juan Pablos. Pp. 331-369.

Wainerman, Catalina. 2003. *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.