

# Arandú

Revista de Teoría Social,  
Estudios Decoloniales  
y Pensamiento Crítico



# Acerca de **Arandu**

Revista de Teoría Social,  
Estudios Descoloniales  
y Pensamiento Crítico

En las ciencias en general, la publicación de artículos en revistas científicas constituye el principal instrumento de comunicación de los resultados de la actividad investigativa. La difusión de estos resultados busca legitimar, ante una comunidad de especialistas o de públicos más amplios, la autoría de investigaciones originales y los resultados de los procesos de producción de conocimientos, como también posibilitar su aplicación a problemas específicos y el desarrollo de nuevas investigaciones.

El saber científico es una creación histórica y tiene claramente un carácter colectivo y público. Es por tanto un bien cultural universal al que todos y todas deberían poder acceder ejerciendo el derecho al conocimiento y la información. La democratización de la producción y divulgación del conocimiento científico implica la decisión política de llevarla a cabo de manera colectiva como contribución al proceso de democratización de la sociedad. Esto se ve favorecido actualmente por el uso de tecnologías que facilitan el acceso a las publicaciones científicas.

**Arandu** es la concreción de uno de los objetivos del G-TEP, Grupo de Teoría Social, Estudios Descoloniales y Pensamiento Crítico integrado por investigadores y becarios del Instituto de Estudios Sociales y Humanos (CONICET-Universidad Nacional de Misiones) y de otras Universidades y Centros de Investigación del país. El nombre de la revista es un vocablo de origen guaraní, primera lengua indígena americana reconocida como idioma oficial. Su significado hace referencia a la sabiduría y el conocimiento. Con este nombre se quiere expresar el reconocimiento y la identificación de la revista con las culturas y los saberes de nuestros pueblos originarios y las luchas por la liberación y la emancipación americana desde la perspectiva descolonial.

**Arandu** es una revista de edición electrónica periódica, de libre acceso, licencia Creative Commons con referato por pares. Integra el núcleo básico de revistas científicas del CONICET. Se admiten artículos en español, portugués, francés e inglés. Esto facilita la lectura e interpretación de contenidos, la comunicación con diversos públicos, el diálogo e intercambio entre investigadores y otros sujetos sociales interesados, así como la transferencia de resultados a los decisores de políticas públicas.

Nos proponemos como objetivos:

- Contribuir a la difusión y circulación de la producción de conocimientos científicos en Teoría Social, Estudios Descoloniales y Pensamiento Crítico.
- Constituirse en un nexo o instrumento de vinculación entre instituciones, investigadores y grupos de estudio del campo de la Teoría Social, Estudios Descoloniales y Pensamiento Crítico.
- Generar un espacio de visibilización de las líneas, cuestiones y problemáticas de investigación que se vienen desarrollando en el campo de la Teoría Social, Estudios Descoloniales y Pensamiento Crítico.
- Promover un espacio de democratización de saberes, perspectivas y voces en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas en general y, en particular, de la Teoría Social, Estudios Descoloniales y Pensamiento Crítico.
- Aportar al conocimiento, análisis y reflexión de cuestiones socialmente significativas que apunten a la consolidación de la Democracia como forma de vida, la plena vigencia de los Derechos Humanos, la Justicia Social y el ejercicio efectivo de la Ciudadanía.
- Contribuir a la construcción de la Teoría Social, Estudios Descoloniales y Pensamiento Crítico con el fin de promover y consolidar procesos de Emancipación Social y Popular.





# STAFF EDITORIAL

Director:

Dr. Juan Agüero

Doctor en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Doctor en Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Docente Investigador Categoría I de la Universidad Nacional de Misiones. Director del Instituto de Estudios Sociales y Humanos IESYH-CONICET-Universidad Nacional de Misiones.

Editora Responsable:

Dra. Silvana Martínez

Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Doctora Honoris Causa, Universidad Andrés Bello, El Salvador. Investigadora Categoría I IESYH-CONICET-UNaM. Directora del G-TEP Grupo de Teoría Social, Estudios Descoloniales y Pensamiento Crítico. Profesora en la Universidad Nacional de Misiones y en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Comité Científico Asesor:

Dra. Dora Barrancos

Doctora en Historia de la Universidad Estatal de Campinas, Brasil. Investigadora Principal del CONICET. Miembro del Directorio del CONICET en representación de las Ciencias Sociales y Humanas. Profesora Consulta de la Universidad de Buenos Aires.

Dr. Atilio Borón

Doctor en Ciencia Política de la Universidad de Harvard, Estados Unidos. Investigador Superior del CONICET. Doctor Honoris Causa de las Universidades Nacionales de Cuyo, Salta y Misiones, Argentina. Premio Internacional José Martí de la UNESCO.

Dr. Nelson Maldonado Torres

Doctor en Estudios Religiosos de la Universidad de Harvard, Estados Unidos. Profesor del Departamento de Estudios Latinoamericanos y Caribeños y Programa de Literatura Comparada, Universidad de Rutgers, New Jersey, Estados Unidos.

Dr. Saul Kärsz

Doctor en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Doctor en Sociología de la Universidad La Sorbonne, París, Francia. Profesor en universidades de Canadá, España, Bélgica, Francia, Suiza, Venezuela, Chile, Uruguay y Argentina, entre otros países.

Dr. Franz Obermeier

Doctor en Lenguas Románicas y Eslavas de la Universidad de Regensburg, Alemania. Investigador de la Universidad de Kiel, Alemania.

Dra. Esterla Barreto

Doctora en Política Social de la Universidad de Brandeis, Boston, Estados Unidos. Profesora de Opresión, Justicia y Política Social en la Universidad de Puerto Rico.

Dr. Víctor Iván García Toro

Doctor en Sociología de la Universidad de San Pablo, Brasil. Profesor Consulto de la Universidad de Puerto Rico.

Dra. Alejandra Pastorini

Doctora en Servicio Social de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, Brasil. Profesora de Políticas Sociales en la Universidad Federal de Rio de Janeiro.

Dr. Carlos Belvedere

Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Investigador Principal del CONICET. Profesor de Fenomenología Social en la Universidad de Buenos Aires.

Dra. Mariana Giordano

Doctora en Historia de la Universidad del Salvador, Argentina. Investigadora Independiente del CONICET. Directora del Instituto de Investigaciones Geohistóricas IIGHI-CONICET-Universidad Nacional del Nordeste.

Dra. Carina Kaplan

Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Independiente del CONICET. Profesora de Teorías Sociológicas y Sociología de la Educación en la Universidad de Buenos Aires.

Dr. Ricardo Forster

Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Profesor de Corrientes Principales del Pensamiento Contemporáneo en la Universidad de Buenos Aires.





Dr. Eduardo Rinesi

Doctor en Filosofía de la Universidad de San Pablo, Brasil. Profesor de Teoría Política y Social en la Universidad de Buenos Aires. Director de la Especialización en Filosofía Política de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

Dr. Roberto Follari

Doctor en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Profesor de Epistemología de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Cuyo y en universidades de Uruguay, Chile, Ecuador, Venezuela, Costa Rica, España y México.

Dra. Mónica Tarducci

Doctora en Antropología de la Universidad de Buenos Aires. Profesora en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Directora de la Maestría en Poder y Sociedad desde la Problemática de Género de la Universidad Nacional de Rosario.

Comité Editorial

Dr. Julio Gambina

Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Profesor de Economía Política en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Dra. Ana Arias

Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Profesora en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata.

Dr. Alfredo Carballeda

Doctor en Servicio Social de la Universidad de San Pablo, Brasil. Profesor en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata.

Dr. Leonardo Cerno

Doctor en Lingüística de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Investigador Adjunto del Instituto de Estudios Sociales y Humanos CONICET-Universidad Nacional de Misiones.

Dr. César Iván Bondar

Doctor en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Investigador Asistente del Instituto de Estudios Sociales y Humanos CONICET-UNaM. Profesor en la Universidad Nacional de Misiones.

Dra. Cleopatra Barrios Cristaldo

Doctora en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Investigadora Asistente del Instituto de Investigaciones Geohistóricas CONICET-UNNE. Profesora en la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

Dra. Graciela Gayetzky

Doctora en Educación en Artes Visuales de la Universidad de Sevilla, España. Investigadora Categoría I del Instituto de Estudios Sociales y Humanos CONICET-UNaM. Profesora en la Universidad Nacional de Misiones.

Dr. Alberto Alcaraz

Doctor en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Becario Posdoctoral del Instituto de Estudios Sociales y Humanos CONICET-UNaM. Profesor en la Universidad Nacional de Misiones.

Lic. Paula Meschini

Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Profesora y Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Equipo Técnico

Guido Diblasi. Personal de Apoyo a la Investigación IESYH-CONICET-UNaM.

Ayelén Cavalli.

Becaria de Doctorado IESYH-CONICET-UNaM.

María del Carmen Denti.

Diseño de tapa.

Daniel Garay Fleck.

Diseño gráfico y sitio web.

ISSN 2683-6955





# ÍNDICE

Acerca de Arandu \_\_\_\_\_ **P 01**

Staff editorial \_\_\_\_\_ **P 02**

Presentación del primer número \_\_\_\_\_ **P 05**

El mundo de la vida en el pensamiento de Husserl, Schütz y Habermas

Juan Agüero \_\_\_\_\_ **P 06**

La idea de liberación y los estudios descoloniales

Silvana Martínez y Juan Agüero \_\_\_\_\_ **P 33**

La cuestión social y el Trabajo Social brasileño: contribuciones  
al debate desde la crítica marxista

Alejandra Pastorini \_\_\_\_\_ **P 52**

La influencia de Pierre Bourdieu en el debate de Trabajo Social  
en Argentina en el período 2003-2011

María Silvina Cavalleri \_\_\_\_\_ **P 62**

El Trabajo Social en espacios escolares: mandatos, creencias y  
prácticas rutinizadas

Esteban Julián Fernández \_\_\_\_\_ **P 94**

Categorías de artículos, procedimiento de edición y  
normas para la presentación de artículos \_\_\_\_\_ **P 107**



# PRESENTACIÓN DEL PRIMER NÚMERO

Presentamos el primer número de nuestra revista científica. Esto sin dudas es una muy buena noticia ya que se trata de una producción científica en un contexto donde es cada vez más evidente la intención de ahogo de la ciencia y la producción de conocimientos científicos y tecnológicos, por decisiones políticas que han priorizado otros intereses y no por desinterés o falta de voluntad de los investigadores que, por el contrario, no conformándonos con resistir en el olvido, queremos hacer visible, hoy más que nunca, y poner en circulación nuestra producción científica, para compartir nuestras ideas con otros investigadores pero también para confrontarlas con la realidad de nuestro pueblo, una realidad que ciertamente nos interpela y nos moviliza.

Este primer número de nuestra revista es un cable a tierra. Es un paso firme en el terreno de la disputa por los símbolos y significados sociales en el largo camino de la producción de conocimientos con sentido denziniano performativo, que busca no solo conocer o interpretar la realidad, sino también interpedarla con el fin de transformarla. Somos conscientes y sabemos que con este primer número se abre un enorme horizonte de desafíos de todo tipo y por supuesto de incertidumbres y riesgos. Pero por supuesto que optamos por asumirlos y no quedarnos en el cómodo lugar de la reproducción cotidiana de la inactividad, la inercia y el lento devenir anquilosado de la mediocridad, un lugar donde quedan sepultados los sueños y la pérdida de sentido se apodera de todo.

Posiblemente este primer número no esté exento de errores, pero ¿qué obra humana no lo tiene? Solamente aquella que no se realiza y queda en la mera intención. Seguramente con el tiempo iremos mejorando nuestra performance, como ocurre con cualquier niño que comienza a caminar. Con esta predisposición, aceptamos la crítica y agradecemos desde ya cualquier aporte de ideas o contribución tendiente a mejorar o enriquecer nuestra revista. Las cosas siempre pueden ser de otro modo y siempre podemos optar por otro curso de acción. Todo fluye y nada es inamovible, como ya lo sostenía Heráclito hace 2.700 años.

Este primer número de la revista tiene poca conexión temática entre los artículos, por tratarse justamente del primer número. Para el próximo número haremos una convocatoria abierta con la idea de ir hilvanando mejor los artículos entre sí, en el marco de los tres grandes ejes temáticos de la revista: la construcción de teoría social desde Nuestra América, la perspectiva de los estudios descoloniales y la construcción de pensamiento crítico.

Les invito a recorrer el primer número de nuestra revista y a leer los artículos incluidos en ella.

Afectuosamente,

Dr. Juan Agüero  
Director

# EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

Juan Agüero  
Doctor en Trabajo Social  
Director del IESYH-CONICET-UNaM  
juanaguerosposadas@gmail.com

## Resumen

En este artículo analizo la categoría mundo de la vida en el pensamiento de Husserl, Schütz y Habermas. Construida desde la fenomenología trascendental por el primero de los nombrados, esta categoría es llevada a la sociología comprensiva por el segundo y luego de varias décadas recuperada críticamente por el tercero para fundamentar su propia teoría social. Para Husserl el mundo de la vida es el último basamento de toda la experiencia humana, de todo lo vivido con otros en este mundo. El acceso a este último basamento requiere de epojé o puesta entre paréntesis de la realidad del mundo para apropiarnos de nuestro yo, de nuestra propia conciencia. Para Schütz es la vida cotidiana vivida de manera consciente en forma espontánea o actitud natural. Para Habermas es uno de los dos componentes básicos de su concepción binaria de la sociedad como sistema y mundo de la vida.

**Palabras claves:** fenomenología; mundo de la vida; teoría social

## Introducción

La expresión *mundo de la vida* proviene de la fenomenología trascendental, corriente de pensamiento filosófico que se inicia con Edmund Husserl a comienzos del siglo XX. ¿En qué contexto histórico y filosófico surge esta categoría? El mundo de la vida se entronca en la filosofía de la vida. La pregunta por la vida y por el sentido de la vida siempre fue una cuestión central en la filosofía. ¿Qué es la vida? ¿Cuál es el sentido de la vida? En sentido biológico tal vez resulte convincente decir que la vida es lo que se vive entre el nacimiento y la muerte, pero en sentido filosófico se abre todo un mundo infinito de posibilidades de respuestas que siempre seguirán siendo más preguntas que respuestas.

Y este mundo se abre aún más cuando vinculamos la vida con otras palabras y decimos por ejemplo "experiencia de vida", "arte de la vida", "expectativa de vida", "mundo de vida" o "mundo de la vida".

La vida como tema de la filosofía a comienzos del siglo XX es una arremetida del romanticismo contra la Ilustración. Sin embargo, es un tema plagado de ambigüedad. Por un lado, la vida es lo que fractura y destruye lo rígido. Es el poder de la liquidez contra las carcasas de todo tipo. Por otro lado, la vida es lo que vuelve a expresarse en formas, diseños o proyectos que sobreviven como nuevas carcasas a la propia vida. La vida contiene en si misma este doble movimiento dialéctico "contra" y "hacia" la forma que, visto desde una posición superior o a la distancia, se vincula con el tiempo, el espíritu de la época, la historia y la memoria.

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

Para Hans Blumenberg, uno de los fundadores de la filosofía alemana de la vida es Wilhelm Dilthey. En 1905 publica *La vivencia y la poesía*, traducida luego al español y publicada en México por el Fondo de Cultura Económica con el título *Vida y poesía*. La filosofía alemana de la vida tuvo su apogeo en la última década de vida de Georg Simmel, entre 1908 y 1918.

Sin embargo, en 1921 Eduard Spranger publica *Formas de vida* y en 1924 Karl Haushofer acuña el concepto de espacio vital. En 1925 Friedrich von Gottl-Ottlilienfeld publica *La economía como vida* (Blumenberg, 2013).

En este contexto de filosofía de la vida, Husserl acuña en 1922 la expresión *mundo de la vida*. Max Scheller ya había acuñado en 1913 la expresión mundo de vida, pero refiriéndose sólo al mundo orgánico biológico. Sin embargo, Husserl no acuña esta expresión influenciado por la filosofía de la vida sino por el positivismo de Richard Avenarius y Ernst Mach, que proponían una *visión natural del mundo* como punto de partida de la fundamentación de toda teoría. La visión de estos autores era un empirismo crítico y no se basaba sólo en la teoría de la experiencia, sino en la propia experiencia, en la intuición y en el concepto humano del mundo.

La categoría *mundo de la vida* tiene una aproximación a lo que Ernst Mach llamaba vida vulgar. Había en común una rebelión contra la ciencia como hecho primigenio. La filosofía se sentía desplazada por la ciencia, que se justificaba a sí misma como creadora del mundo. El mundo de la vida, por su naturaleza de hecho anterior a la ciencia y no accesible a ninguna forma científica, se constituye así en la génesis de cualquier forma de conciencia posible y se convierte en un tema de la fenomenología y la lógica genética que sostenía y enseñaba Husserl en la década de 1920.

En este artículo analizo la categoría mundo de la vida en el pensamiento de Husserl, Schütz y Habermas. Construida desde la fenomenología trascendental por el primero de los nombrados, esta categoría es llevada a la sociología comprensiva por el segundo y luego de varias décadas recuperada críticamente por el tercero para fundamentar su propia teoría social. Para Husserl el mundo de la vida es el último basamento de toda la experiencia humana, de todo lo vivido con otros en este mundo. Para Schütz es la vida cotidiana vivida de manera consciente en forma espontánea o actitud natural. Para Habermas es uno de los dos componentes básicos de su concepción binaria de la sociedad como sistema y mundo de la vida. En los tres apartados que integran este artículo, me refiero al pensamiento de cada uno de estos autores.

### 1. El mundo de la vida en el pensamiento de Husserl

Edmund Husserl nació en 1859 y falleció en 1938 a los 79 años. De familia judía, su primera formación fue en matemática, disciplina en la cual obtiene un doctorado en Viena en 1883. Sin embargo, su interés por la psicología y la filosofía surge cuando asiste a las clases de Franz Brentano en Viena en 1884 y luego completa su formación con un discípulo de éste: Carl Stumpf, con cuyo supervisión publica *Sobre el concepto de número* en 1887, que fue la base para su primera obra importante: *Filosofía de la aritmética*, publicada en 1891, donde analiza los conceptos aritméticos desde la psicología, a través de la intuición y la experiencia, y desde la fundamentación lógica.

Sin embargo, la gran invención de Husserl es la fenomenología, que aparece por primera vez en *Investigaciones lógicas*, publicada en dos tomos en 1900 y 1901, donde critica duramente el psicologismo,



## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

analiza conceptos aprendidos de Brentano como el de *vivencia intencional*, plantea otros conceptos como el de *objetos intencionales* y desarrolla los pasos del método fenomenológico. Va perfeccionando y complejizando su método filosófico con otras reflexiones y trabajos. En 1907 publica *La idea de la fenomenología*, donde explica acabadamente cada uno de los elementos y pasos de su método. En 1913 publica *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, donde analiza por primera vez la *epojé o reducción trascendental*.

Husserl distingue entre lo que él denomina actitud natural y actitud trascendental. La primera es la actitud en la que vivimos cotidianamente, mientras que la segunda se deriva del proceso de *epojé o reducción trascendental*. La denominación *fenomenología trascendental*, con que se conoce la filosofía de Husserl, aparece por primera vez en 1913 en *Ideas* y es a partir de este año cuando se desarrolla como tal. Para él la tarea de la filosofía es explicar el origen y el sentido del mundo mediante la reflexión sobre la experiencia intencional. El mundo es siempre el objeto al que se refiere nuestra experiencia intencional pero es también el contexto en el cual vivimos cotidianamente.

Al introducir en 1922 la idea de mundo de la vida, Husserl intenta explicar el fundamento último de su filosofía. En 1929 publica *Lógica formal y lógica trascendental* y en 1931 *Meditaciones cartesianas*, completando finalmente su obra en 1936, dos años antes de su muerte, con su publicación más importante: *La crisis de la ciencia europea y la fenomenología trascendental*. Husserl se negó a publicar en vida el tomo II de *Ideas* que, no obstante, ejerció una gran influencia en dos de sus discípulos que tuvieron acceso a la obra: Martin Heidegger y Maurice Merleau-Ponty.

Por su condición de judío, Husserl sufrió las consecuencias del régimen nazi en los años finales de su vida. Se jubila en 1928 como profesor de la Universidad de Friburgo, pero no obstante es designado profesor emérito, aunque es despojado de este título en 1933 por el nazismo que había asumido el poder y le prohíbe el ingreso a la biblioteca. Martín Heidegger le dedicó a Husserl su libro *El ser y el tiempo* publicado en 1927, pero en la reedición de 1941 elimina la dedicatoria a su maestro. Las obras de Husserl fueron trasladadas para evitar su destrucción por el nazismo y se encuentran en la Universidad Católica de Lovaina.

Como lo sostiene Ricardo Acebes Jiménez en su tesis doctoral, Husserl mantiene a lo largo de toda la trayectoria de su pensamiento un mismo ideal de filosofía como saber riguroso, primero y universal, capaz de resolver las cuestiones teóricas más complejas del mundo y de la vida de los hombres y posibilitar, desde el punto de vida práctico, una vida regida por normas racionales. Quería reorientar el quehacer filosófico occidental hacia una filosofía entendida como ciencia primera, en el sentido de saber fundamentado pero no alejado del mundo de la vida en el que los hombres viven empeñados en sus proyectos. Su interés por la filosofía nace justamente cuando ésta pierde influencia en la sociedad europea de fines del siglo XIX ante los avances del positivismo científico basado en la observación de hechos (Acebes Jiménez, R., 2001, p. 23-25).

Hay dos momentos bien diferenciados en la vida de Husserl. Uno es el matemático, que entra en contacto con la filosofía y psicología de Franz Brentano y se transforma en un gran pensador de la aritmética, las relaciones numéricas y la lógica formal, como lo habían sido los filósofos griegos de la antigüedad. Este momento va hasta la publicación de los dos tomos

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLER, SCHÜTZ Y HABERMAS

de *Investigaciones lógicas* en 1900 y 1901. Tenía 40 años de edad. Estaba en la mitad de su vida.

Como suele pasar con muchos pensadores, luego Husserl inicia su momento de pensador, que se extiende hasta su muerte. Este momento de su vida no se desvincula de la anterior sino que, por el contrario, implica nuevos procesos de reflexión que profundizan y complejizan su pensamiento y sus descubrimientos filosóficos. Preocupado por su ideal de transformar a la filosofía en una ciencia de las ciencias o ciencia primera, advierte la necesidad de contar con un método que tienda a este ideal, pero que parta de la experiencia de vida de los hombres. Descubre así el método fenomenológico, en cuya elaboración y fundamentación transcurre el resto de su vida.

En *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, publicada en 1936, Husserl critica al positivismo como mera ciencia de hechos, que transforma a los seres humanos en meros hechos. Para él la supuesta objetividad de la ciencia positivista y su abstracción de toda subjetividad exige que el investigador excluya cuidadosamente toda toma de posición valorativa, toda pregunta por la razón y la sin-razón de la humanidad, ya que la supuesta verdad científica objetiva es exclusivamente la comprobación de aquello que el mundo de hecho es (Husserl, E., 2008, p. 50).

Critica también lo que él denomina el objetivismo naturalista de la ciencia moderna. Como matemático, Husserl muestra sin embargo las limitaciones de las formas abstractas de la matemática y la física de Galileo y especialmente de la universalización de estas formas ideales como supuesto método científico objetivo de explicación del mundo. Esta crítica es importante porque Husserl va contraponiendo conceptos y categorías -como el mundo de la vida- que luego constituirán el fundamento de

su pensamiento filosófico.

Para Husserl, la matemática se ocupa de cuerpos y del mundo corporal como mera abstracción, es decir como formas abstractas en la espacio-temporalidad y como formas-límite puramente ideales. Sin embargo, en la realidad concreta, las formas reales, efectivas y empíricas posibles que primero intuimos, son "formas" de una "materia" de contenido sensible. Experimentamos cualidades concretas como color, aroma, entre otras. Además, los cuerpos sensibles que intuimos se relacionan entre sí como un conjunto, una unidad, una totalidad, en el marco de un mundo intuido "a priori" que él denomina *mundo de la vida*.

Esta matematización de la ciencia implica un "vaciamiento de sentido" porque opera con formas abstractas siguiendo un orden o procedimiento dado, "más allá de de la esfera de intuiciones experienciables inmediatamente y de los conocimientos posibles de experiencia del mundo de la vida pre-científico" (p. 86). Esta pérdida de sentido de la ciencia se debe a la sustitución del mundo real, efectivo, dado, experimentado y experienciable, el mundo de la vida cotidiana, por un mundo de idealidades y de formas abstractas.

El ser humano común que vive en el mundo empírico real, donde también vive el investigador científico, se hace preguntas prácticas y teóricas que conciernen a este mundo en su horizonte de lo desconocido abierto infinito. De esta inducción cotidiana, para Husserl, surge luego la inducción científica, pero esto no cambia el sentido del mundo pre-dado como horizonte de todas las inducciones dotadas de sentido. Vivimos en un mundo cotidiano como realidad corporal-vivida y no como idealidad o forma abstracta. Es una realidad dada inmediatamente, que intuimos y experimentamos efectivamente. Es el mundo de la vida.

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

Husserl pone el acento en la *inducción*, señalando que la vida se basa en ella y que, en su modo más primitivo, ella misma induce la certeza del ser de toda simple experiencia. Las cosas que vemos son siempre más de lo que nosotros efectivamente vemos de ellas, por eso el *mundo de la vida* se presenta ante nosotros como una infinitud abierta de experiencias posibles, aunque con nuestra capacidad de inducción podemos construir una previsión de acontecimientos todavía no dados. Sin embargo, la ciencia matematizada construye un revestimiento de ideas, de símbolos que recubren este mundo y lo reemplazan por el método científico como si fuera el mundo verdadero.

Así como critica el objetivismo matemático-naturalista de la ciencia moderna, Husserl también critica el subjetivismo trascendental. Esta contraposición entre objetivismo y subjetivismo se inicia con René Descartes, a quien Husserl considera "*el genio fundacional de toda la filosofía moderna*" (p. 116) y para quien el conocimiento filosófico es absolutamente fundado y debe basarse en un conocimiento inmediato y apodíctico que en su evidencia excluya toda posibilidad de duda. Descartes duda de la validez de todo conocimiento, evidencias, convicciones y experiencias del mundo. Sin embargo, el yo que piensa y duda queda excluido de ésta y se transforma en una evidencia absoluta. Dudo de todo, pero no puedo dudar del yo que está dudando. Desconecta el yo del cuerpo vivido, vinculado al mundo sensible intuible por la experiencia. Lo reduce sólo a la mente, el alma, el intelecto, como puro pensamiento.

Del yo cartesiano, entendido como mente, alma, razón o intelecto, se derivan el *racionalismo* y el *empirismo*. El primero se basa en el yo entendido como razón o intelecto y busca un conocimiento universal fundado del mundo, pensado como "*ser-en-sí*" trascendente. El segundo se basa en el yo

entendido como *mente o alma* y en la experiencia de *sí mismo* como única fuente del conocimiento y del auténtico trascendentalismo. Descartes concibe el alma como algo real cerrado en sí mismo y separado de la corporeidad. Todo lo sensible es externo. Concibe el alma como un pizarrón en blanco donde los datos sensibles se escriben y borran.

Este *subjetivismo filosófico* que se inicia con Descartes y transita por el racionalismo de Malbranche, Spinoza y Leibniz, el empirismo de Hobbes y Locke y el idealismo escéptico de Berkeley y Hume, termina en un *solipsismo (solus ipse)* (sólo uno mismo) donde no se puede conocer más allá de uno mismo, del propio yo considerado la única realidad evidente y absoluta. En este contexto de colapso del conocimiento objetivo, se desarrolla el *subjetivismo trascendental* de Kant y el idealismo alemán.

Kant desarrolla la idea de la capacidad de pensar puramente *apriórica*, la *razón pura*, que opera exclusivamente con conceptos innatos del alma cognoscente. Con esta capacidad innata se pueden leer y son inteligibles los datos proporcionados por la experiencia sensible. Esta capacidad opera mediante la *intuición pura* del mundo sensible y la *razón operante* que racionaliza los datos sensibles. El mundo corporal intuido es siempre una configuración subjetiva de nuestro intelecto y por lo tanto el conocimiento resulta siempre del juego entre la capacidad subjetiva de *intuición* y la capacidad de *entendimiento* o razón.

La expresión *subjetivismo trascendental o filosofía trascendental* se inicia con Kant. Lo trascendental se refiere a la pregunta retrospectiva por la fuente última de conocimiento y por la toma de conciencia del cognoscente sobre sí mismo y sobre su vida cognoscente. Husserl responde a esta pregunta retrospectiva por la fuente última

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

de conocimiento y por la toma de conciencia del cognoscente sobre sí mismo y sobre su vida cognoscente. Husserl responde a esta pregunta retrospectiva por la fuente última de conocimiento con la categoría mundo de la vida y profundiza la epojé cartesiana con la *fenomenología trascendental*. Estas dos cuestiones están relacionados entre sí porque se asientan en un sustrato común: la *subjetividad humana*. Estas tres cuestiones son los grandes temas de la filosofía de Husserl.

Para el análisis del *mundo de la vida*, Husserl retoma dos de las objeciones que Kant le hace al racionalismo: a) que nunca ahondó en la estructura subjetiva de nuestra conciencia del mundo y b) que nunca se preguntó cómo llega a ser cognoscible a priori el mundo que sin más se nos aparece. En estas objeciones de antemano se presupone el mundo de la vida como existente. Es el mundo en el que todos nosotros, incluyendo los científicos y filósofos, conscientemente tenemos existencia, y también la ciencia y la filosofía como hechos de la cultura.

En este mundo, *somos objetos* entre objetos de este mundo, siendo aquí y allá con la simple certeza que nos da la experiencia. Sin embargo, también *somos sujetos* para este mundo, somos yo que lo experimentamos, lo tomamos en consideración, lo valoramos, los únicos para los cuales este mundo tiene el *sentido* que le otorgan nuestras experiencias, pensamientos y valoraciones, y el modo de *validez* que le damos como sujetos validadores que actualizamos las adquisiciones habituales que poseemos desde antes y lo llevamos con nosotros como contenidos de la experiencia que podemos actualizarlos según nuestra voluntad. Lo que cambia son los contenidos del mundo que percibimos y también los modos de aparición del mismo. Lo que percibimos del mundo atraviesa los modos de aparición e intuye el

objeto presente en sí mismo, pero -reflexivamente- no tenemos una sola cosa sino lo múltiple.

La *percepción* es el modo originario de la *intuición* que pone en proto-origenariedad lo que está ahí en el modo de lo *presente en sí mismo*, pero hay otros modos de intuición que, en sí mismos, conscientemente, tienen presente las transformaciones de este mismo estar ahí *presente en sí mismo*. Son presentificaciones, procesos que hacen presente, transformaciones de la presentación, que "repiten" las múltiples apariciones del objeto de la percepción, los vuelve a poner en perspectiva, de manera consciente, pero en modificaciones rememorativas.

Ante todo, el mundo de la vida es el *mundo de la intuición sensible*. La intuición "sensiblemente" experienciante juega un papel preponderante porque toda cosa que se exhibe como concreta en el mundo de la vida, tiene *corporeidad*. Percibimos esta corporeidad en aspectos visuales, táctiles, acústicos o similares. También participa en el campo de percepción de esta corporeidad nuestro *cuerpo vivido*, con sus órganos de percepción y su capacidad de movimiento y acción. Este *yo activo* forma parte de la experiencia corporal y ésta transcurre conscientemente. Nuestro cuerpo vivido está permanentemente, de un modo único, en nuestro campo de percepción. Ya sea como *yo* de la *afección* o como *yo* de la *acción*, percibimos nuestro *yo* de manera inmediata, sin mediación y en un sentido de ser totalmente único.

Ahora bien, *cuerpos* y *cuerpos vividos* son dos cosas percibidas y en sí mismas diferentes. El cuerpo vivido, sostiene Husserl, es el único que es percibido efectivamente como cuerpo vivido, *mi cuerpo vivido*. Con el propósito de fundamentar esta afirmación, el filósofo se plantea dos preguntas:

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

a) ¿cómo existe la conciencia en la que al mismo tiempo mi cuerpo vivido alcanza validez de ser un cuerpo entre otros? y b) ¿cómo ciertos cuerpos de mi campo de percepción logran validez como cuerpos vividos, cuerpos vividos de otros yo-sujetos?

Para Husserl, única y solamente *mi cuerpo vivido* puede ser percibido, pero nunca un cuerpo vivido extraño como *corporeidad vivida* sino única y solamente como cuerpo. En mi campo de percepción yo me encuentro gobernando mis órganos de percepción y todo lo que concierne al modo de *mi ser yo* en acto y capacidades. Nosotros estamos siempre como *cuerpos vividos* junto a todos los *objetos* que existen para nosotros. Estamos también en la modificación del campo intuido y no-intuido, ya que podemos hacer representable lo que oscile ante nosotros.

Por otra parte, la *conciencia* que tenemos del mundo es como *horizonte universal*, como *universo unitario* de todos los *objetos* existentes. Mi *yo corporal vivido* lo percibo no solamente como yo-sujeto sino como *yo-el-ser-humano* y cada uno es un *yo-el-ser-humano* en el campo de percepción que puede abarcar el campo de nuestra conciencia. Cada yo de los seres humanos formamos parte del mundo como vivientes *uno-con-otro* y en este vivir *uno-con-otro* el mundo es para nosotros conscientemente existente-viviente.

Como *vivientes uno-con-otro* con conciencia del mundo, no sólo *tenemos* pasivamente un mundo sino que *somos* permanentemente activos en él, *somos afectados* en el campo de la conciencia por objetos pre-dados y *estamos ocupados* como yo-sujetos en nuestros propios intereses, que son nuestros proyectos, nuestro quehacer, nuestros actos y nuestros objetos temáticos.

La conciencia del mundo está en permanente movimiento. El mundo se hace consciente siempre en algún contenido objetivo, no sólo en el cambio de los diversos modos, sino también en el cambio de la *afección* y de la *acción*.

El mundo de la vida es un *mundo pre-dado* que tenemos en nuestro vivir uno-con-otro. Es el mundo que existe y tiene validez para nosotros y al que pertenecemos uno-con-otro; un mundo para todos nosotros, que nos es pre-dado con este sentido de ser; un mundo donde tomamos en consideración uno-con-otro los objetos pre-dados en común, pensamos, valoramos, tenemos propósitos y actuamos uno-con-otro. Es también el *mundo presupuesto como obvio* por la ciencia y la filosofía, cuya *validez de ser* no es interrogada ni interpelada por éstas, ya que presuponen como obvio que el mundo sea y sea siempre de antemano.

Husserl se pregunta por el sentido y validez del mundo de la vida como fenómeno obviamente existente, que en sí mismo es portador de implicaciones de sentido y de validez de sentido y que a su vez conduce en sí mismo a nuevos fenómenos, que pertenecen al reino de los fenómenos subjetivos y ejercen la función de constituir formaciones de sentido. Es un reino encerrado, anónimo, existente a su modo, que está presente de manera radicalmente inseparable en todo experimentar, pensar y vivir. Este reino subjetivo se objetiva a sí mismo y se contrapone al "afuera" y a la "externalidad" que supone la consideración "objetiva" del mundo.

El mundo de la vida es un mundo circundante, intuido, pre-dado en común como existente. El conocimiento que existe en él es pre-científico, pero suficiente para hacer posible la vida práctica, como subsuelo permanente de validez.

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

Mundo de la vida hubo siempre para la humanidad, antes de la filosofía y la ciencia y, como tal, continua su modo de ser también con la filosofía y la ciencia y después de éstas. Es un mundo familiar y conocido para nosotros por la experiencia, donde lo ocasionalmente desconocido se vuelve conocido por la *inducción* y ésta es suficiente para la práctica cotidiana.

¿Cómo funciona permanentemente el mundo de la vida como subsuelo? y ¿cómo sus múltiples valideces pre-lógicas son fundantes respecto de las lógicas y las verdades teoréticas? Para Husserl, la fuente de verificación última y profunda del mundo de la vida es la *experiencia pura*, con todos sus modos de percepción, recuerdo, etc. No se trata de meros "datos de la sensación", sino de "intuición meramente subjetivo-relativa". Aunque esto parezca una doxa, es en realidad "un ámbito de buena verificación, de conocimientos predicativos bien verificados, verdades aseguradas tan exactamente como lo exigen los propósitos prácticos de la vida, determinantes de su sentido" (Husserl, E., 2008, p. 167).

El mundo de la vida es el reino de las *evidencias originarias*. Lo evidente está en la percepción como *sí mismo* experimentado en presencia inmediata o en el recuerdo como *él mismo* recordado. Es una intuición directa, primaria, inmediata. Todo otro modo de intuición es presentificación, es conocimiento mediatizable, es inducción de lo intuible, definido como algo perceptible en sí mismo o recordable como habiendo sido percibido. En contraste con este mundo de la *vida* intuitivo de manera inmediata o efectivamente experimentado, el mundo *objetivo* es una sustracción lógica-teorética de algo no perceptible o no experienciable en su propio ser *sí mismo*.

El *conocimiento objetivo* se construye a partir de lo obvio del mundo de la vida y de lo meramente subjetivo-relativo. Éste es el fundamento -en última instancia- de la validez lógica-teorética de toda verificación objetiva. Lo efectivamente existente en el mundo de la vida es el punto de partida de toda validez objetiva, porque es el reino de las evidencias originarias fundadas en lo intersubjetivamente experienciable y verificable, en la vida operante en última instancia como pre-dada y pre-científica. La experiencia como evidencia originaria deviene exclusivamente del mundo de la vida, mientras que lo objetivo nunca es experienciable por sí mismo.

Husserl distingue -por un lado- *la cosa y el mundo* y -por otro lado- *la conciencia de la cosa y el mundo* como las estructuras universales formales más radicales del mundo de la vida. Por un lado, "el mundo es el todo de las cosas, de las cosas que participan de la espacio-temporalidad" (p. 183), en el doble sentido de lugar espacial y lugar temporal. Por otro lado, somos seres humanos vivientes "despiertos" (conscientes) en el mundo de la vida y éste, en la vida "despierta" (consciente), está siempre ahí como "suelo" para todos, "pre-dado como horizonte no una vez accidentalmente sino siempre y necesariamente como campo universal de toda práctica efectiva y posible" (p. 184).

El filósofo aclara expresamente los significados de esta vida "despierta" o "consciente" en el mundo de la vida, cuando sostiene que "Vivir es permanentemente vivir-en-la-certeza-de-mundo. Vivir despierto es estar despierto respecto del mundo, ser "consciente" del mundo permanentemente y actualmente, y de sí mismo como viviente en el mundo, vivenciar efectivamente la certeza de ser del mundo,

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

*ejecutarla efectivamente*" (p. 184). Esta frase condensa de alguna manera el pensamiento más profundo y original de Husserl. La certeza ya no es el cogito cartesiano, que ha quedado muy lejos, sino el vivir-en-la-certeza-de-mundo y ser consciente de ello y de sí mismo por la vivencia efectiva como viviente-en-el-mundo. Éste es un fundamento suficientemente sólido sobre el cual Husserl construye el andamiaje de su proyecto filosófico.

Por otra parte, en la vida "despierta" se dan dos modos de conciencia diferentes: *la conciencia del mundo y la conciencia de la cosa u objeto*. Estos dos modos forman una unidad inseparable porque se tiene conciencia de los objetos o cosas en tanto forman parte del horizonte del mundo y, a su vez, se tiene conciencia del horizonte del mundo en tanto formado por objetos existentes singulares. El mundo no existe como un ente sino que es una singularidad. Por tanto, la diferencia entre ser "un objeto en el mundo" y "el mundo mismo" implica dos modos correlativos diferentes de conciencia.

### 2. El mundo de la vida en el pensamiento de Schütz

La categoría mundo de la vida es introducida en la sociología como *fenomenología social* por Alfred Schütz, uno de los discípulos más cercanos de Husserl. Se refiere expresamente a esta categoría en su obra *La construcción significativa del mundo social*, publicada en Viena en 1932, cuando sostiene que su objeto de estudio es el ser humano que mira el mundo desde una actitud natural. Este ser humano nace en un mundo social, se encuentra con sus congéneres y da por sentada la existencia de éstos sin cuestionarla, así como da por sentada la existencia de los objetos naturales que encuentra.

Sin embargo, como lo sostiene Carlos Belvedere en su tesis de doctorado, la *fenomenología social* desarrollada por Schütz fue silenciada en las ciencias sociales por la vigencia hegemónica del pensamiento de Pierre Bourdieu, Anthony Giddens y Jürgen Habermas, al que Belvedere denomina "disenso ortodoxo" y que fue construido como oposición a otro pensamiento hegemónico, el estructural-funcionalismo de Talcott Parsons, Robert Merton y Paul Félix Lazarsfeld, que Giddens denominó "consenso ortodoxo". La *fenomenología social* de Schütz presenció el derrumbe del "consenso ortodoxo" y también del "disenso ortodoxo", sobreviviendo en "la intemperie sin fin" y recobrando una merecida vigencia (Belvedere, 2011).

Alfred Schütz nació en 1899 y falleció en 1959 a los 60 años de edad. Estudió derecho, economía y sociología en la Universidad de Viena. Desde muy joven sintió interés por las ideas de Max Weber, Edmund Husserl y Henri Bergson. En 1932 cuando publica su libro *La construcción significativa del mundo social* le dedica un ejemplar a Husserl y éste le contesta en una carta fechada el 3 de mayo de 1932:

Estoy ansioso por conocer a un fenomenólogo tan serio y completo, uno de los pocos que han penetrado el núcleo de la significación de la obra de toda mi vida, cuyo acceso es infortunadamente tan difícil, y que promete continuarla como representativa de la auténtica *philosophia perennis*, único futuro posible para la filosofía. (Walsh, 1967).

Desde entonces Schütz visita frecuentemente a Husserl hasta la muerte de éste en 1938. Huyendo del nazismo, abandona Europa y se traslada a Estados Unidos, donde entre 1939 y 1959 se contacta con

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

figuras destacadas del pensamiento filosófico y sociológico norteamericano como William James, George Mead, John Dewey, Talcott Parsons y Harold Garfinkel.

Schütz retoma de Husserl la categoría *mundo de la vida* y se obsesiona por comprender las *relaciones intersubjetivas* que configuran el mismo. Sus escritos se publican en inglés en tres tomos en 1962, 1964 y 1966, con el título *Collected Papers*. Al momento de su muerte en 1959, estaba escribiendo una obra que reuniría en un solo cuerpo todos sus escritos y sistematizaría su pensamiento, pero no la concluyó y fue completada por su discípulo Thomas Luckmann y publicada en alemán con el título *La estructura del mundo de vida*.

En el prefacio de la primera edición de *La construcción significativa del mundo social*, Schütz reconoce que durante muchos años tuvo un acentuado interés por las ideas de Max Weber. Sin embargo, critica a Weber no haber profundizado en los fundamentos que hubieran permitido resolver muchos de los problemas de las ciencias sociales. Por lo tanto, él profundiza en estos fundamentos, basándose en las ideas de Weber, pero también en los aportes de Henri Bergson y Edmund Husserl, hacia quienes manifiesta tener una profunda admiración.

Schütz adopta de Georg Simmel y Max Weber el individualismo metodológico pero además, siguiendo a Weber, adopta una postura a-valorativa de la ciencia tal como lo proponía el positivismo a mediados del siglo XIX. Leemos en *La construcción significativa del mundo social* cómo describe su postura:

[...] el principio básico de la investigación científica nos requiere simplemente comprender y describir los hechos que tenemos ante nosotros.

El propósito por el cual debe guiarse toda investigación social digna del nombre de ciencia, es el de ver el mundo de los hechos sociales con una mirada no prejuiciada, clasificar esos hechos bajo conceptos de una manera honesta y lógica y someter a análisis exacto el material así obtenido (Schütz, A., 1993, p. 34).

Para Simmel, todos los fenómenos sociales concretos se originan en modos de conducta individual y la forma social particular de estos modos puede comprenderse solamente mediante la descripción detallada de los mismos. Esta misma idea es la base de la sociología comprensiva de Weber, pero éste, a diferencia de Simmel, sostiene además que la ciencia social no puede formular juicios de valor porque no es ideología sino ciencia y su tarea es la descripción simple y cuidadosa de la vida social.

En la sociología comprensiva de Weber, y también en la fenomenología social de Schütz, es central la idea de *significado*. La sociología weberiana estudia la conducta social interpretando su significado subjetivo, tal como se encuentra en la intención de los individuos, es decir, interpreta las acciones de los individuos en el mundo social y la manera como éstos asignan significado a los fenómenos sociales.

Sin embargo, Schütz plantea una serie de problemas no resueltos por Weber: la diferencia entre los significados de la acción en sí misma y del producto de la acción; la diferencia entre los significados de mis propias acciones y las de los otros y las formas como se relacionan; los modos como se establecen y modifican los significados; la diferencia entre los significados atribuidos por mis contemporáneos o congéneres, mis predecesores y mis



## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

sucesores; la diferencia entre las distintas experiencias y vivencias de los individuos; y los modos como se relacionan las conductas individuales, el contexto y el mundo social en su conjunto, entre otras cuestiones.

En el pensamiento weberiano, toda acción es significativa para el que actúa y esto distingue a la acción de la mera conducta. Sin embargo, para que una acción sea social tiene que basarse en la conducta de otros. Por lo tanto, como sostiene Schütz interpretando a Weber, tenemos aquí dos niveles distintos de significado: uno que corresponde al significado de la acción individual llevada a cabo por un sujeto y otro referido al significado de la acción social. La acción social presupone la existencia de otros sujetos, pero esto de por sí no implica acción social ya que una acción puede implicar mero contacto con otros sujetos. Para que sea acción social, el que actúa tiene que ser consciente del significado de la conducta del otro e interpretarlo.

El *otro*, a su vez, puede ser alguien conocido por nosotros o alguien desconocido, pero cuya conducta es significativa para nosotros. Éste es otro nivel de significado, ya que concentramos nuestra atención en el significado de la conducta del *otro* sin conocerlo, como miembro de una pluralidad que permanece en el anonimato para nosotros, no concentramos nuestra atención en él sino sólo en el significado de su conducta. Otro nivel es el que corresponde a la acción social cuando su significado surge de su orientación hacia la conducta del *otro*. En este caso, el que lleva a cabo la acción social orienta su acción en base a la comprensión que tiene de la conducta del otro y la interpretación que realiza de ésta. Finalmente hay otro nivel que corresponde a la tarea interpretativa que realiza la sociología.

Estas *estructuras de significados* son constitutivas del mundo social, de manera que -para comprenderlo e interpretarlo- deben conocerse los procesos de constitución y modificación de dichas estructuras. El significado que una acción o una conducta tiene para un sujeto no tiene por qué ser idéntico al significado que tiene para otro sujeto que observa las mismas. El significado subjetivo que tiene la acción o la conducta para un sujeto sería evidente para otro sujeto si éste pudiera acceder a la vivencia de aquél, tal como accede a su propia vivencia.

Sin embargo, ¿cómo acceder a los significados de la acción o conducta de otros para comprenderlos e interpretarlos? Esto presupone la existencia del otro como un yo pre-dado, una mente, una conciencia productora de significados, ya que las objetivaciones de significados del mundo externo son meras *indicaciones*, definidas como objetos o situaciones cuya existencia indica, señala o refiere la existencia de otros objetos o situaciones.

Los significados son siempre subjetivos y provienen de procesos constituyentes que se dan en la conciencia de los sujetos sociales y por tanto son siempre intencionales. El estudio de estos procesos es la clave para entender cómo los sujetos sociales construyen significados. Schütz aborda este tema en profundidad apelando a argumentos que provienen de las ideas de Bergson y Husserl. Bergson, al igual que Husserl, se preocupa por el auge del positivismo en Europa. Por tanto, centra su interés en el estudio de la conciencia y el espíritu, desarrollando la idea de la *durée* o duración como tiempo interior continuo y heterogéneo que corresponde a la corriente interna de la conciencia, en contraposición al tiempo exterior homogéneo, discontinuo,

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLER, SCHÜTZ Y HABERMAS

espacializado y cuantificado. Un sujeto puede vivir en la corriente de la vivencia, en la pura *durée*, donde la conciencia es un flujo continuo, o puede vivir en el mundo espacio-temporal, que siempre es fragmentado.

Para Schütz son dos niveles diferenciados de conciencia. La conciencia espacio-temporal está presente en la vida cotidiana. A partir de ella tenemos la noción del aquí y ahora, diferente del pasado y del futuro. Tenemos vivencias discretas. Con esta conciencia podemos reflexionar, volver sobre nuestros actos, retener vivencias concluidas para recordarlas. En cambio la conciencia del flujo de duración es una vivencia continuada, unidireccional, irreversible, donde toda diferenciación es artificial. Para que una vivencia sea significativa, tiene que ser una vivencia discreta, que se hace presente por la mirada retrospectiva libre de devenir. En palabras de Schütz: "*sólo lo ya vivenciado es significativo, no lo que está siendo vivenciado*" (Schütz, A., 1993, p. 82).

Schütz distingue dos tipos de vivencias: las que se "soportan" o "sufren" de manera pasiva y las "actitudes" que se adoptan respecto a estas vivencias. Éstas últimas se denominan conductas. Las conductas son actos del yo que siempre implican intencionalidad y reflexión, mientras que las meras vivencias vividas como experiencias pasivas o como afecciones, no lo son. Las conductas están conformadas por vivencias que se distinguen de otras vivencias por su intencionalidad y su significación. Es decir, son vivencias observadas que se interpretan por sus significados.

Para Schütz hay una tensión entre pensamiento y vida. Mientras el primero hace referencia al mundo espacio-temporal, la

segunda corresponde al ámbito de la *durée* o duración. En esta tensión se ubica el sentido más originario de la significatividad. Las vivencias en sí mismas no tienen significado. Tampoco los significados residen en las vivencias. En realidad, el significado radica en cómo el yo interpreta las vivencias mediante la reflexión sobre las mismas.

El yo es el que hace significativa una vivencia, pero sólo puede hacerlo reflexionando sobre una vivencia concluida, transcurrida, no sobre una corriente continua de vivencia que está transcurriendo en la *durée* o duración de la conciencia. Es decir, necesita ubicar la vivencia en el mundo de la conciencia espacio-temporal, para reflexionar sobre ella e interpretar su sentido y significado.

La tensión está entre la vivencia vivida como flujo continuo de la conciencia y la reflexión de la conciencia espacio-temporal sobre la vivencia ya vivida, transcurrida o experimentada. Para Schütz, el *acto de atención* del yo que se dirige hacia una corriente continua de vivencia es como un *cono de luz* que ilumina la fase de la corriente ya transcurrida. La hace brillante y bien definida, es decir *significativa*.

Este acto de atención del yo se va modificando, va adquiriendo diferentes modos. Cada uno de estos modos constituye el significado específico de una vivencia, que permite -por ejemplo- distinguir el significado específico de una acción como diferente de otra acción. El significado de una vivencia sufre modificaciones según la clase particular de atención que el yo tenga de esa vivencia y según el momento desde el cual la observa, ya que el significado puede variar según la distancia temporal con que se mira la vivencia. En la vida diaria

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLER, SCHÜTZ Y HABERMAS

muchos significados suelen ser tomados más superficialmente que con la mirada más profunda y reflexiva que se puede tener al cabo de un tiempo. De hecho, muchas cosas que se dan por sentadas en la cotidianidad, con el tiempo pueden transformarse en problemáticas.

Existen configuraciones dentro de nuestra vida consciente. La corriente continua de vivencias sólo se transforma en intervalos con la mirada reflexiva del yo. Las vivencias son diversas, pero las vivo como *mías* en un primer nivel pre-fenoménico de consciencia. La mirada reflexiva del yo es un acto que transforma las vivencias en *significativas*, elevándolas a un segundo nivel fenoménico de consciencia. En un tercer nivel, todos estos actos de consciencia reflexiva se transforman en una *síntesis* de orden superior que constituye un objeto dentro de la consciencia. Este objeto constituye una configuración o *contexto de significado*.

Esto mismo vale para la experiencia. Nuestra experiencia del mundo como tal está constituida por actos que conforman una síntesis que identificamos como lo experimentado y que constituye el objeto de la experiencia. Este objeto es una configuración o contexto de experiencia, que Schütz define como un contexto de significado de orden superior o como el contenido de la totalidad de las configuraciones de significado reunidas en un momento.

Todas las percepciones que tenemos del mundo conforman el contenido total de nuestra experiencia, que es reunido y coordinado en el contexto total de la experiencia, que se amplía con cada nueva vivencia como núcleo creciente de experiencia acumulada. Son actos y síntesis de consciencia que una vez acumulados se dan por

sentados y comúnmente no se presta atención en ellos, permaneciendo como contenidos pasivos de la consciencia, aunque pueden ser reactivados en cualquier momento, incluso con nuevos significados o *síntesis de reconocimiento* como lo llama Husserl.

El ordenamiento de nuestra experiencia acumulada se da a través de esquemas o contextos de significado. Estos esquemas son configuraciones de nuestras experiencias pasadas que abarcan diversos tipos de objetos de experiencia. Sin embargo, los esquemas no incluyen los procesos por los cuales se constituyeron estos objetos de experiencia, es decir los actos del yo que pusieron la mirada reflexiva en la corriente continua de vivencias e interpretaron sus significados.

En estos esquemas, las experiencias vividas-una-vez se conectan unas con otras, condicionándose mutuamente y formando estructuras de orden superior con configuraciones de significado. Hay una configuración total de nuestra experiencia, que constituye una síntesis de todas nuestras experiencias vividas. Esta síntesis conforma una unidad, lo que no quiere decir que todos los objetos de experiencia y esquemas que la integran estén en igual plano de consciencia, ya que esto depende del grado de atención del yo sobre cada uno de ellos.

Los esquemas de la experiencia son esquemas interpretativos de las vivencias. Permiten dotar de significado específico a una vivencia, como auto-explicación en el ordenamiento que provee la configuración total de la experiencia. El yo refiere la vivencia a los esquemas objetivados que están disponibles en el repositorio de la experiencia, mediante actos intencionales donde la

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

percepción y la significación parecen ocurrir en un solo paso. La interpretación de la vivencia se realiza haciendo referencia de lo desconocido a lo conocido, de lo aprehendido en la percepción a los esquemas de la experiencia.

Estos esquemas son configuraciones de significado que están presentes y disponibles como algo conocido o sabido. No obstante, existen vivencias que no pueden ser interpretadas con este mecanismo porque son vividas por primera vez y no tienen antecedentes en nuestra experiencia. En este caso tanto la mirada reflexiva del *yo* hacia la vivencia como el repositorio de esquemas de experiencia sufrirán modificaciones.

Schütz se concentra en el ser humano que mira el mundo desde una actitud natural, aceptando simplemente su existencia como dada. Este ser humano nace en un mundo social, se encuentra con sus congéneres y da por sentada la existencia de éstos y de los objetos naturales con los cuales se encuentra, sin cuestionarlos. El problema es cómo comprender desde un *yo* las vivencias del *tú* y los significados que éste construye en su propia corriente de conciencia. La cuestión radica en cómo interpretar la experiencia del *tú* cuando el significado que el *yo* otorga a las vivencias de aquél no puede ser exactamente el mismo que el significado que les da el *tú* cuando las interpreta.

Podemos percibir las vivencias del otro, pero no de manera directa o interna porque no lo podríamos hacer, sino de manera externa y en la medida que el otro exprese sus propias vivencias y sus propias interpretaciones de ellas. Tomamos nota de las vivencias del otro, pero nosotros no las vivimos sino sólo él. No percibimos estas vivencias como cualquier objeto del mundo sino de manera significativa. El *yo* aprehende las vivencias del *tú* por la representación significativa de las mismas como

*signos* o como *campo de expresión*, ya que aprehendemos las vivencias desde nuestro propio repositorio de experiencia del otro, desde nuestras propias vivencias de su cuerpo, su conducta, sus acciones y los artefactos culturales que ha producido.

La corriente de vivencias puede ser mirada reflexivamente por la conciencia del *yo* sólo cuanto transcurre efectivamente. El acto de reflexión no se hace sobre una vivencia que está transcurriendo, sino sobre una vivencia ya vivida. Esto vale tanto para mi *yo* como para el *yo* del otro. Sin embargo, podemos observar, percibir y reflexionar sobre las vivencias del otro en el mismo momento en que están transcurriendo. El otro no lo puede hacer, pero nosotros sí lo podemos hacer porque son vivencias del otro, no nuestras propias vivencias.

Hay una simultaneidad o sincronismo entre dos corrientes de conciencia: lo que está vivenciando el otro y lo que estoy percibiendo *yo*. Esta simultaneidad no es en sentido físico, sino de *durée* o duración de la conciencia. Esto permite una comprensión del otro, pero no en términos de presencia física, sino de vivencias. Esta comprensión puede darse incluso a través de escritos del otro, de la música, del arte o puede referirse al pasado.

La simultaneidad de corrientes de conciencia no significa que se tenga igual experiencia. Mi vivencia del otro tiene la marca de mi subjetividad, no la del otro. Presupongo que el otro y *yo* nos estamos refiriendo a los mismos objetos. *“Es el mundo de la actitud natural, el mundo de la vida cotidiana en el cual uno tiene experiencia directa de sus congéneres, el mundo en el cual supongo que el otro ve la misma mesa que veo yo”* (Schütz, A., 1993, p. 134).

Nuestra comprensión del otro, sin embargo, es siempre parcial, porque no tenemos acceso a toda la corriente de vivencias del otro, sino sólo a fragmentos que lo interpretamos

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

según nuestros propios esquemas de experiencia o contextos de significado. Aunque el otro nos comunicara algunos de sus contextos de significado y quisiéramos ordenar en ellos la percepción que tenemos de las vivencias del otro, no sabríamos en cuál de ellos hacerlo, porque en realidad todo el repositorio de conocimientos que podemos tener acerca de la vida consciente del otro se basa sólo en nuestras propias vivencias. Por esta parcialidad de comprensión, nuestro conocimiento acerca de la conciencia del otro está siempre expuesto a la duda, mientras que el conocimiento que tenemos de nuestra propia conciencia, al basarse en actos que son inmanentes a nosotros, resulta indubitable.

La expresión comprensión del otro tiene varios significados. Puede referirse a las vivencias del otro, a los significados de estas vivencias o a los signos que expresan estas vivencias. En sí mismo comprender es correlativo de significar, porque toda comprensión apunta a significados y solamente lo que se comprende es significativo. En sentido general, los actos reflexivos del yo por los cuales éste interpreta las vivencias son actos de comprensión. De hecho, los seres humanos en actitud natural comprenden el mundo interpretando sus propias vivencias de él. Por lo tanto, cuando decimos comprensión del otro, decimos interpretación de nuestras vivencias de los otros seres humanos como tales.

Aunque la comprensión del otro se base en nuestras propias vivencias, es posible trascender esta esfera y percibir vivencias que pertenecen a la conciencia del otro. En este caso no sólo percibimos nuestras propias vivencias, sino que simultáneamente percibimos las vivencias del otro, aunque no las podamos interpretar acabadamente porque no conocemos los contextos de significado del otro. Las vivencias del otro podemos conocerlas únicamente por signos o indicaciones, interpretados

a su vez dentro de un contexto de significados. Estos signos o indicaciones pueden ser movimientos o expresiones corporales, gestos, palabras, frases, sonidos, silencios, entre otros, que señalan, delatan, muestran o expresan lo que está ocurriendo u ocurrió en la subjetividad del otro.

Los signos o símbolos se diferencian de las indicaciones o síntomas. En este último caso, se trata de un objeto o estado de cosas cuya existencia o presencia indica la existencia o presencia de otro objeto o estado de cosas. Entre el objeto que sirve de indicación y el objeto indicado no hay una relación causal o lógica, sino una relación puramente formal. En el caso de los signos o símbolos, se trata de un objeto que no es visto como objeto sino como representación de algo. Es un objeto al que se atribuye un significado o representación. Los signos o símbolos son siempre significantes de algo asignado socialmente que se interpreta dentro de un sistema de signos como significado o función del signo. Por eso en el mundo de la naturaleza no hay signos o símbolos, sólo indicaciones o síntomas.

Schütz prefiere hablar no de acción social o conducta social en el sentido que lo hace Weber, sino de "*vivencias intencionales conscientes dirigidas hacia el yo del otro*" (Schütz, A., 1993, p. 174). Esto significa que incluye sólo los actos intencionales dirigidos hacia la subjetividad del otro y no hacia un mero cuerpo percibido como un objeto. Schütz denomina *conducta social* a las vivencias intencionales espontáneas dirigidas hacia el yo del otro, mientras que llama acción social a las proyectadas previamente. En ambos casos hay una actitud de orientación hacia el yo del otro, que nuestro autor denomina *orientación-otro*. Esta orientación-otro no implica que haya reciprocidad del otro o efecto externo o acto comunicativo. Incluso no implica que haya signos o interpretación de éstos.

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

Por otra parte, cuando la acción social tiene como motivo-para la producción de una vivencia en el yo del otro, nuestro autor la denomina *actuar-sobre-el-otro* o simplemente *actuar social*. En este caso, no hay conducta social sino acción social, pero no cualquier acción social sino aquella proyectada previamente para influenciar en el yo del otro. Esto es lo que ocurre con el *acto de comunicación*, por eso toda comunicación es un actuar-sobre-el-otro. Cuando hay reciprocidad del otro, tanto en la orientación-otro como en el actuar-sobre-el-otro, entonces hay una *relación social*. Las relaciones sociales en las cuales hay una acción-sobre-el-otro son más fácilmente reconocibles para un observador que aquellas en las cuales sólo hay orientación-otro. A las primeras, Schütz denomina *interacción social* y, a las segundas, *relación de orientación*.

Una relación social se constituye por una acción de contacto o una situación de contacto con el otro. Hay una modificación de la atención hacia el otro o del otro hacia mí, un vivir en vivencias conscientes mutuamente relacionadas, una mutua orientación de uno hacia el otro. Schütz la denomina *relación social viviente* y puede ocurrir en una *situación cara a cara* o de relación-nosotros. La relación de orientación puede transformarse en una interacción social. Existe *interacción social* cuando actuamos-sobre-el-otro con la expectativa de que éste responda o al menos se dé cuenta. No es necesario que haya reciprocidad, pero sí que el otro se dé cuenta o interprete nuestra acción. Toda interacción se basa en actuar-sobre-el-otro en una situación social. El objeto es producir en el otro una vivencia y la condición necesaria es que el otro se dé cuenta de nuestra acción.

Sin embargo, no siempre actuar-sobre-el-otro implica una interacción social, ni siquiera una relación social en sentido amplio.

El otro puede no tener una orientación hacia mí, puede no darse cuenta o no percibir mi acción. Si bien tengo la expectativa que el otro perciba mi acción, para que haya interacción social el otro tiene que darse cuenta de mi acción. En la interacción social se da lo que Schütz denomina "*un contexto motivacional intersubjetivo*" (Schütz, A., 1993, p. 188). El *motivo-para* de una acción-sobre-el-otro tiene siempre la expectativa de transformarse en el *motivo-porque* de la acción del otro. Es el caso de la pregunta que se hace con el motivo de obtener una respuesta del otro, sin importar el contenido en sí mismo de esta respuesta sino la atención del otro hacia mí.

Schütz denomina "*mundo de la realidad social directamente vivenciada*" (p. 192) a aquella donde los seres humanos comparten una *comunidad* de espacio y una *comunidad* de tiempo. Compartir una *comunidad* de espacio significa estar presentes físicamente como seres humanos particulares, tener conciencia de esta presencia y percibir los cuerpos como campos en los cuales se manifiestan los síntomas de esta conciencia. Compartir una *comunidad* de *tiempo* significa vivir la experiencia del otro como flujo paralelo al mío, percibir el pensamiento del otro a medida que se produce y estar al alcance de la experiencia directa del otro. Es la realidad social donde los seres humanos están en *situación cara a cara*, de inmediatez espacial y temporal, donde se presupone que hay simultaneidad real de las corrientes de conciencia y todos los actos de orientación-otro y de actuar-sobre-el-otro se dan en esta situación cara a cara y están atravesados por esta inmediatez espaciotemporal.

En la situación cara a cara la experiencia del otro es directa. Asumimos conscientemente una actitud que Schütz denomina *orientación-tú* o conciencia del otro. El yo percibe la existencia del otro como sí-mismo original. Presupone la presencia real del

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

otro y percibe que está ahí, como ser humano vivo y consciente, con sus propias características y rasgos personales. El *dasein* del otro, el estar ahí como existencia, como algo vivo y real, es aquello a lo cual se dirige la orientación-tú o conciencia del otro, que puede ser unilateral o recíproca. Cuando la relación cara a cara es recíproca, la conciencia del otro es mutua, hay una mutua participación en la vida del otro. Se constituye así una "relación-nosotros pura" (p. 193).

Sin embargo, esta relación-nosotros pura es más bien un concepto límite, porque la *relación-nosotros* básica ya está dada por el mero hecho de nacer en el mundo de la realidad social directamente vivenciada. En esta *relación-nosotros básica* se fundamenta la validez de todas mis vivencias directas del otro y mi conocimiento de un mundo más amplio, el mundo de mis contemporáneos, que también lo puedo vivenciar directamente. En esto Schütz se basa en el pensamiento de Max Scheler, quien en *Formas de conocimiento y sociedad*, publicado en 1926, sostiene que la experiencia del nosotros en el mundo de la realidad inmediata es la base de la experiencia del yo acerca del mundo en general.

La *relación-nosotros* pura es un concepto límite porque es una mirada teórica de la relación cara a cara, ya que ésta tiene siempre un contenido concreto que se da en la relación-nosotros básica de la realidad social que se vivencia directamente. Los sujetos que participan en la *relación-nosotros* no la vivencian en forma pura sino en forma concreta y real. Es más, la *relación-nosotros* pura no tiene vivencias específicas concretas que le correspondan, porque éstas se dan siempre en la *relación-nosotros* básica, donde la realidad social se vivencia directamente con diferentes grados de inmediatez, intensidad, intimidad y conocimiento mutuo.

La relación cara a cara es muy particular, ya que se da únicamente con otros y nunca con nosotros mismos. En ella ponemos todo nuestro bagaje de conocimiento previo y experiencia acumulada. Esto incluye esquemas interpretativos, hábitos, lenguaje, motivos-para, motivos-porque, contextos de significado, entre otros. Hay una situación de entrelazamiento mutuo, de reflejo especular mutuo, de un *continuum* de vivencia dentro de una sola experiencia, de una unidad de experiencia única e irrepetible. Es una situación que permite el conocimiento de la intimidad del otro. En ella se genera un ambiente indiviso y común, no sólo referido a lo físico sino también a lo social y cultural. El mundo de la relación cara a cara no es privado de cada uno, sino *nuestro* mundo común, único, intersubjetivo, que está ahí y es percibido por nosotros de manera directa desde la vivencia común.

### 3. El mundo de la vida en el pensamiento de Habermas

Jürgen Habermas nació en 1929, estudió filosofía, historia, psicología, literatura, economía y se doctoró en filosofía a los 25 años de edad. Nunca publicó su tesis de doctorado. Durante cinco años trabajó en el Instituto de Investigación Social de Frankfurt con Theodor Adorno, uno de los tres filósofos fundadores de la Escuela de Frankfurt. Fue profesor de la Universidad de Frankfurt durante 18 años. Su obra principal *Teoría de la acción comunicativa* fue publicada en dos tomos en 1981.

Habermas es considerado el principal exponente de la llamada "segunda generación" de filósofos de la *Escuela de Frankfurt*, que se inicia en 1930 como corriente filosófica en el Instituto de Investigación Social de Frankfurt cuando Max Horkheimer asume la dirección y, junto con Herbert Marcuse y Theodor Adorno, conforman la

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

primera generación de filósofos fundadores de esta escuela de pensamiento, que integran también Walter Benjamin, Franz Neumann, Otto Kirchheimer, Erich Fromm, Leo Löwenthal y Friedrich Pollock.

La formación de Habermas no se ajustaba estrictamente a la tradición filosófica del núcleo más duro de la Escuela de Frankfurt. Tenía influencias de corrientes de pensamiento que incluso eran rechazadas por Horkheimer, Marcuse y Adorno y que provenían de la antropología filosófica, la hermenéutica, el pragmatismo, el análisis del lenguaje y la teoría general de sistemas.

El fundamento de la teoría social de Habermas es la idea de la intersubjetividad lingüística de la acción social. Para desarrollarla, se apoya fundamentalmente en la filosofía hermenéutica de Gadamer y en el análisis del lenguaje de Wittgenstein. La tesis central de Habermas es que la forma de vida de los seres humanos se distingue por la intersubjetividad basada en estructuras lingüísticas; por lo tanto, el entendimiento lingüístico entre sujetos constituye el requisito fundamental para la reproducción de la vida social.

Basado en esta tesis, Habermas sostiene que las tareas de reproducción de la vida social siempre están determinadas por la autocomprensión normativa de sujetos comunicativamente socializados. Esto implica una concepción de la historia que colisiona con la teoría marxista, ya que si la forma de vida humana se caracteriza por la consecución del entendimiento en el lenguaje, no es posible reducir la reproducción social a la mera dimensión del trabajo.

En este sentido, considera que la praxis de la interacción -mediada por el lenguaje- es una dimensión tan importante como el trabajo para el desarrollo histórico. Por lo tanto, el rasgo característico de la socialización humana no es sólo el procesamiento de la naturaleza, que era la tesis central

sostenida por Horkheimer, Adorno y Marcuse, sino que, para garantizar la reproducción material de la vida social, es imprescindible el mantenimiento simultáneo de un acuerdo comunicativo.

Por otra parte, los seres humanos sólo pueden tener identidad personal en la medida que puedan desarrollarse y desenvolverse en un mundo intersubjetivamente heredado de un grupo social. La interrupción de este proceso comunicativo atenta contra la supervivencia humana, que es un requisito tan importante como el procesamiento de la naturaleza. La acción comunicativa, como proceso que hace posible la comunicación lingüística, constituye el medio para que la sociedad pueda resolver el problema de la reproducción material. Por tanto, para Habermas, el trabajo y la interacción son las dos dimensiones centrales de la reproducción social, que a su vez requieren formas específicas de racionalidad. En la argumentación de esta tesis, si bien parte de la idea de racionalidad de Weber, critica sus limitaciones porque no tiene en cuenta estas formas específicas de racionalidad.

Habermas se ubica permanentemente en dos planos de la realidad: el que corresponde a los sistemas de acción, organizados con una racionalidad con arreglo a fines, y el que corresponde a la praxis comunicativa cotidiana del mundo de la vida. Este concepto lo introduce provisoriamente Habermas en el apartado 2, punto [4], de la primera parte del primer tomo de *Teoría de la acción comunicativa* y lo desarrolla ampliamente en la sexta parte del segundo tomo de su obra, con el título de *Sistema y Mundo de la Vida*, aludiendo precisamente a los dos planos de la realidad señalados más arriba.

La idea de la sociedad concebida en dos planos, apoyada en la teoría comunicacional y en la teoría general de sistemas, es la



## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

base de la crítica de la modernidad que realiza Habermas. Por un lado, considera que la búsqueda del entendimiento comunicativo es el mecanismo central de reproducción de las sociedades modernas, pero, por otro lado, también considera que se reproducen al mismo tiempo las esferas del universo vital, a las que sólo se puede acceder mediante el análisis de la teoría de sistemas.

La explicación de Axel Honneth es que *"todo análisis de estos procesos de entendimiento mediante los que las sociedades actuales reproducen los fundamentos de su universo vital requiere el auxilio del análisis de sistemas para investigar las formas sistémicas de reproducción material"* (Honneth, A., 1995, p. 479).

En su crítica a la modernidad, Habermas atribuye a ésta la constitución de dos esferas coordinadas por medios no lingüísticos como el dinero y el poder, que están separadas del universo vital comunicativo y que corresponden a la producción económica y a la actividad política. En ambos dominios, hay una institucionalización del dinero y el poder como mecanismos de control que no requieren la búsqueda de entendimiento comunicativo. Estos sistemas se regulan anormativamente y están enfrentados con las esferas del universo vital, donde tienen lugar los procesos de reproducción simbólica de la vida social y cuya lógica de organización y coordinación es la búsqueda del entendimiento mediante la acción comunicativa. En consecuencia, la racionalidad comunicativa tiene, para Habermas, el mismo papel central que tiene el dominio de la naturaleza para Adorno y Horkheimer, tal como estos autores lo fundamentan en Dialéctica de la Ilustración (Adorno, T. y Horkheimer, M., 2007).

Habermas recupera de la fenomenología de Husserl y Schütz el concepto de *mundo de la vida*, pero le asigna nuevos significados

con el fin de utilizarlo en el desarrollo de su propia teoría de la sociedad, entendida simultáneamente como sistema y como mundo de la vida, aclarando en este sentido que cualquier teoría de la sociedad que se reduzca sólo a la teoría de la comunicación o únicamente al mundo de la vida sería de alcance limitado.

Esta concepción dual lo justifica en la propia evolución social de la especie humana, la racionalización del mundo de la vida, la complejización de los sistemas sociales y la conexión que establece Durkheim entre las formas de integración social y las etapas de diferenciación sistémica, temas a los cuales se refiere Habermas en la introducción a la sexta parte de *Teoría de la Acción Comunicativa*.

En el pensamiento de Habermas, el *mundo de la vida* se relaciona con tres mundos que están en la base de las definiciones comunes de la situación que los sujetos sociales realizan en la acción orientada al entendimiento: el *mundo objetivo*, el *mundo social* y el *mundo subjetivo*. El primero comprende la "totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos", el segundo la "totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas" y el tercero la "totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público" (Habermas, J., 1992, t. II, p. 171).

En este sentido, el *mundo de la vida* es como un trasfondo del escenario donde se lleva a cabo la acción comunicativa. Es el contexto de la situación en cuyo marco se inscribe la acción y a su vez es el horizonte por donde se desplaza esta situación, que siempre es cambiante. Centrando nuestra mirada en la situación, el *mundo de la vida* parece una especie de depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, que son usadas por los sujetos sociales en

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

los procesos cooperativos de interpretación, pero sólo en la medida que son relevantes para una situación, ya que operan como un saber consensuado y aporoblemático, pero también como un saber problematizable.

Alejándose de la concepción de mundo de la vida de Husserl, Habermas define el mundo de la vida como "un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente" (Habermas, J., 1992, t. II, p. 176). Su argumento es el siguiente: cuando en una situación comunicacional determinada los sujetos sociales utilizan ciertos plexos de remisiones para relacionar entre sí los elementos de la situación y para relacionar a ésta con el mundo de la vida, no necesitan acudir a la fenomenología ni a la psicología de la percepción, ya que son plexos semánticos regulados gramaticalmente como un saber organizado lingüísticamente.

En este sentido, el lenguaje y la cultura juegan un papel clave en la relación entre el mundo de la vida y las imágenes lingüísticas del mundo, porque son elementos constitutivos del mundo de la vida, ya que en una situación comunicacional los participantes se mueven dentro de un lenguaje y no pueden ponerlo frente a sí como algo externo. Tampoco son externos los patrones de interpretación cultural que son transmitidos por el lenguaje, ya que éste tiene una peculiar afinidad con la imagen del mundo articulada lingüísticamente. Los lenguajes conservan los contenidos de las tradiciones culturales porque éstas sólo pueden tener existencia en forma simbólica y, en la mayoría de los casos, esta forma simbólica es el lenguaje.

Este acervo cultural provee a los participantes en la comunicación de un saber muy particular que Habermas denomina "convicciones de fondo aporoblemáticas" (Habermas, J., 1992, t. II, p. 178) y que

conforman el contexto de los procesos comunicacionales. El mundo de la vida provee una interpretación de todo este bagaje cultural y por eso Habermas sostiene que los participantes en una situación de comunicación ya cuentan con una interpretación de la conexión entre el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo. Esto se ve en la práctica comunicativa cotidiana, donde no hay situaciones absolutamente desconocidas ni nuevas situaciones que se den por fuera del mundo de la vida, constituido a partir de este acervo cultural que incluye el lenguaje.

Habermas distingue el mundo de la vida como categoría, de los conceptos formales con los cuales es posible diferenciar la realidad en mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo, como también en mundo hablante y oyente. En cambio en el mundo de la vida no es posible este tipo de diferenciación. Los agentes comunicativos se mueven siempre dentro de su horizonte, al igual que sus interpretaciones y sus actos comunicacionales. No pueden establecer una relación con "algo" del mundo de la vida, como sí lo establecen con los hechos del mundo objetivo, las normas del mundo social o las vivencias del mundo subjetivo.

En el mundo de la vida ya están establecidas las formas de intersubjetividad que permiten el entendimiento posible. El lenguaje y la cultura, al ser elementos constitutivos del mundo de la vida, envuelven a los participantes y éstos no pueden guardar distancia de ellos como sí lo hacen de los hechos, normas y vivencias que conforman el mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo, que constituyen un sistema de referencia para el mundo de la vida.

En su teoría de la acción comunicativa, Habermas distingue el aspecto teleológico de realización de fines o ejecución de planes de acción, del aspecto comunicativo de interpretación de la situación y

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLER, SCHÜTZ Y HABERMAS

obtención de un acuerdo. En esto coincide con Alfred Schütz y Thomas Luckmann (2009), para quienes la interpretación del mundo posibilita la interpretación de la situación y esto a su vez permite la acción. Otra semejanza es que la interpretación de la situación se basa en el acervo de saber que ya tienen los actores en el *mundo de la vida*.

Sin embargo, Habermas critica la concepción fenomenológica del mundo de la vida de Schütz y Luckmann porque se circunscribe a la filosofía de la conciencia. Sin embargo, reconoce que es una subjetividad "productiva", porque constituye al mundo de la vida como marco trascendental de toda experiencia cotidiana posible, proyectándose más allá de la teoría del conocimiento, hacia una teoría de la acción. Reconoce también que, conectado con la fenomenología, cualquier análisis realizado desde la psicología, la sociología e incluso la teoría de sistemas, adquiere profundidad y relieve.

Con el fin de superar las limitaciones de la filosofía de la conciencia, cuyo punto de referencia último es el sujeto vivenciante o las estructuras de vivencias subjetivas de un actor solitario, Habermas explica los rasgos fundamentales del *mundo de la vida* introduciendo este concepto como complementario del concepto de acción comunicativa. Para Schütz y Luckmann, el mundo de la vida es experimentado por los sujetos de manera aproblemática. Para Habermas en cambio los elementos componentes del *mundo de la vida*, con los cuales están familiarizados los sujetos, no son hechos, normas o vivencias involucrados en procesos de entendimiento, sino que constituyen el trasfondo de estos procesos, una red intuitivamente presente de presuposiciones que hacen posible y dan sentido y validez a los procesos.

Tanto para Husserl como para Schütz y Habermas, el *mundo de la vida* es el fundamento incuestionado de toda experiencia y deviene, para Habermas, de un *a priori* social inscripto en la intersubjetividad del entendimiento lingüístico. Es previo a todo disentiendo posible y no está sujeto a discusión. Es un conocimiento intersubjetivamente compartido. Los miembros de un colectivo social se atribuyen el *mundo de la vida* en primera persona del plural, como un sujeto se atribuye su mundo subjetivo en primera persona del singular. Como fundamento incuestionado, el *mundo de la vida* es un acervo cultural de saber que los miembros del colectivo comparten y sobre el cual existe consenso.

En la práctica comunicativa cotidiana, nunca todo es totalmente distinto, porque las estructuras del *mundo de la vida* mantienen su sentido y validez y también las experiencias anteriores y la capacidad de operar sobre el mundo. Esta imposibilidad de cambio total del *mundo de la vida* tiene que ver con la imposibilidad de trascender sus propios límites, ya que es un entorno en el cual los horizontes de situación comunicacional se desplazan, se expanden o se reducen.

El *mundo de la vida* es un contexto que delimita y enmarca las situaciones de comunicación. Es una realidad aproblemática que se mantiene en la penumbra y no forma parte de manera directa del proceso de entendimiento, sino que sólo puede ser visibilizado como un fragmento de autoevidencia cultural intuitivamente familiar, transformándose en un saber cultural utilizable para definiciones de la situación.

En el análisis del *mundo de la vida*, Habermas apela a la noción de conciencia colectiva de Durkheim y a los procesos de diferenciación social observados por éste, sosteniendo que estos procesos pueden entenderse como que el *mundo de la vida* pierde su capacidad de delimitar la práctica comu-

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

nicativa cotidiana a medida que los actores llevan a cabo procesos de entendimiento basados en su propio esfuerzo de interpretación.

La diferenciación de Durkheim entre cultura, sociedad y personalidad es recuperada por Habermas como componentes estructurales del mundo de la vida. Mientras que la cultura y el lenguaje no forman parte de la definición de la situación comunicacional, porque son constitutivos del mundo de la vida, no sucede lo mismo con las insti-

tuciones sociales y las estructuras de la personalidad, que sí intervienen como componentes de la situación. La sociedad y la personalidad no sólo condicionan la situación, sino también son recursos.

El concepto de *mundo de la vida* elaborado por Habermas desde la teoría de la comunicación excede el ámbito de la filosofía de la conciencia, pero no deja de lado el concepto trascendental de mundo de la vida de la fenomenología. Para los participantes en una situación comunicacional, el mundo de la vida constituye el contexto y el horizonte de los procesos de entendimiento. Sin embargo, esta perspectiva fenomenológica no es utilizable directamente en la teoría social. Es más adecuado el uso del concepto *cotidiano de mundo de la vida*, que se ubica en un espacio social y en un tiempo histórico y corresponde a la práctica comunicativa cotidiana, donde las narraciones dan cuenta de los sucesos y hechos socio-culturales del *mundo de la vida cotidiana* y sus relatos son reflejos de historias verdaderas.

Para Habermas, lo cotidiano implica deslindar del mundo objetivo los sucesos narrables y los hechos históricos. La narración responde a necesidades cotidianas de entendimiento de los miembros de un colectivo social. Satisface necesidades de autocomprensión de los mismos, de pertenencia al *mundo de la vida* y de desarrollo

de una identidad social. El estilo narrativo es una metodología fecunda para la clarificación del mundo de la vida y es un punto de engarce para la teoría social. El desarrollo teórico depende del grado de elaboración de un sistema de referencia que describa y explique el *mundo de la vida* como totalidad y no sólo como sucesos que acontecen en él. Mientras que la narración describe lo que acontece en el *mundo de la vida*, la teoría debe explicar cómo se reproduce este mundo.

El *concepto cotidiano de mundo de la vida* se basa en la perspectiva del narrador, mientras que en la perspectiva de los participantes el *mundo de la vida* es sólo contexto. Para poder usar este concepto teóricamente, Habermas propone partir de las tres funciones fundamentales atribuidas al lenguaje en la reproducción del *mundo de la vida*: la reproducción cultural, la integración social y la socialización. Estas funciones corresponden a la cultura, la sociedad y la personalidad, los tres componentes estructurales del *mundo de la vida*.

La cultura es el acervo de saber que permite la interpretación del mundo, la sociedad son los ordenamientos que regulan la pertenencia a grupos sociales y la personalidad son las competencias para el lenguaje y la acción. En el proceso de entendimiento, la acción comunicativa hace uso de las tradiciones culturales y renueva el saber cultural; en la coordinación de la acción, favorece la integración social y crea solidaridad; finalmente, en la socialización, favorece la formación de identidades personales y la capacidad de acción.

El *mundo de la vida* se reproduce por la continuación del saber válido, por la solidaridad entre los grupos y por la formación de actores capaces de responder por sus acciones. Esto se da en la dimensión semántica de los significados o contenidos de la tradición cultural y el saber cultural, la

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLER, SCHÜTZ Y HABERMAS

dimensión del espacio social de integración social y pertenencia a grupos sociales y la dimensión del tiempo histórico de sucesión de las generaciones. Éstas son también las dimensiones de la acción comunicativa. La red de prácticas comunicativas cotidianas constituye un entretejido de interacciones que posibilitan la reproducción de la cultura, la sociedad y la personalidad.

Para Habermas, la reproducción del mundo de la vida asegura la continuidad de la tradición y la coherencia del saber. Su indicador es la racionalidad del saber aceptado como válido, mientras que las dificultades para la reproducción generan pérdida de sentido y crisis de legitimación y orientación, ya que los esquemas de interpretación fracasan y el sentido se vuelve escaso como recurso.

Diferenciándose de Husserl y Schütz, para quienes el *mundo de la vida* es siempre algo pre-dado o pre-existente, Habermas sostiene como tesis que la acción comunicativa es el fundamento del *mundo de la vida* y por tanto hay una situación de *contingencia del mundo de la vida* en relación con las estructuras de naturaleza lingüística que hacen posible la acción comunicativa. La acción comunicativa implica restricciones estructurales que operan como marcos de la dinámica evolutiva del *mundo de la vida*, el cambio sociocultural y la reproducción material. Cuanto más se diferencian los componentes estructurales del mundo de la vida y los procesos de reproducción de los mismos, tanto más dependientes se vuelven de la búsqueda de entendimiento.

Para Habermas, la modernidad ha implicado un *proceso de racionalización del mundo de la vida*, que se lleva a cabo mediante tres mecanismos bien concretos: a) la diferenciación estructural del mundo de la vida entre sociedad, cultura y personalidad; b) la separación entre las formas y los contenidos culturales que se transmiten por las

tradiciones y c) la especialización funcional de los procesos de reproducción vinculados a las tradiciones culturales, la integración social y la educación. Este fenómeno de racionalización tiene consecuencias que han sido analizadas por Weber como pérdida de sentido y de libertad, Durkheim como anomia y Marx como alienación, fetichismo y reificación.

Habermas sostiene como tesis que en el proceso histórico de evolución de sociedades primitivas a sociedades modernas, hay una tendencia hacia el desacoplamiento entre el sistema y el *mundo de la vida*. En las sociedades primitivas, el concepto de sociedad se identifica con el concepto de mundo de la vida y las interacciones sociales se orientan al entendimiento y se desarrollan en un contexto de mundo social vivido en común. En este tipo de sociedades, las diferencias entre mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo son confusas y ciertos factores como el parentesco, el sexo, la edad, el linaje y lo mítico-religioso ejercen un papel decisivo en la organización y diferenciación social.

A medida que avanza el proceso histórico de evolución hacia formas modernas de sociedad, las estructuras del *mundo de la vida* se van diferenciando. Se inicia un proceso de racionalización social, donde la organización y la diferenciación social ya no se asientan en el parentesco, el sexo, la edad, el linaje o lo mítico-religioso, sino en un poder político identificado con el Estado, con capacidad para sancionar y aplicar normas jurídicas obligatorias que legitiman la dominación social. En este proceso surgen también los mercados económicos, como ámbitos diferenciados de la organización estatal regidos por relaciones de intercambio expresadas en dinero.

Los tipos de sociedades no se distinguen solamente por las formas de diferenciación

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLER, SCHÜTZ Y HABERMAS

y de integración social, sino también por las instituciones que instalan y reproducen estas formas en el mundo de la vida. En las sociedades primitivas, una de las instituciones más importantes es el sistema de parentesco; en las sociedades estratificadas, el sistema de status; en las sociedades con organización estatal, la autoridad ligada al cargo público; finalmente, en las sociedades con medio de control sistémico, el dinero y el derecho privado, especialmente la propiedad privada, institución que permitió el desarrollo y expansión del capitalismo.

Si bien la propuesta teórica de Habermas constituye una crítica fundada de la sociedad, no reúne sin embargo las características ni pretende ser una crítica revolucionaria del orden social. Para Daniel Innerarity (1990) es un intento por restablecer la racionalidad de la vida social, a partir del paradigma de los procesos discursivos. Para Marta Rodríguez Fouz (1997) es una propuesta que desalienta cualquier intento revolucionario, porque difícilmente la búsqueda de transformación del orden social resulte compatible con las exigencias de una racionalidad basada en la *competencia comunicativa*, definida como capacidad de los sujetos sociales para estar en condiciones de establecer una comunicación sin deformaciones.

A pesar de que la crítica a la dominación social y la búsqueda de emancipación son dos cuestiones centrales abordadas por los filósofos de la Escuela de Frankfurt, para Rodríguez Fouz la teoría social de Habermas es una propuesta de emancipación abreviada, reducida y limitada, ya que rechaza la concepción marxista del trabajo y las fuerzas productivas como dimensiones centrales del orden social y no cree que el sujeto de la acción revolucionaria siga siendo el proletariado, toda vez que en las sociedades capitalistas desarrolladas ya no existe una clase o un grupo social que clara-

mente represente el interés general.

Por su parte, para Tania Rodríguez Salazar (1996) la idea de *mundo de la vida* incorporada por Habermas como dimensión complementaria de su teoría subestima -al igual que Schütz- el papel del poder en los procesos de entendimiento. Las tres dimensiones que conforman la estructura del *mundo de la vida*, esto es la cultura, la sociedad y la personalidad, pareciera que reproducen y constituyen el mundo de la vida mediante procesos de entendimiento libres de dominación y de disputas de poder por parte de los actores y grupos sociales, como si dispusieran de competencias comunicativas y recursos simbólicos similares.

No obstante, Rodríguez Salazar reconoce que el concepto de *mundo de la vida* de Habermas pone el acento en los procesos simbólicos de construcción de la realidad y que estos procesos son comunicacionales y están presentes en los tres componentes estructurales del mundo de la vida: la sociedad, la cultura y la personalidad. Sin embargo, aunque los procesos comunicacionales constituyen el mecanismo idóneo por el cual los sujetos construyen situaciones comunicacionales, plantean definiciones de la realidad y desarrollan procesos de entendimiento, la comunicación sólo es posible en un contexto de lenguaje, cultura y sociedad particular, donde el proceso comunicacional tiene sentido para los sujetos y es comprensible intersubjetivamente.

Este contexto se va modificando con nuevos procesos de significación producidos por la acción comunicativa que llevan a cabo los sujetos y por tanto el *mundo de la vida* resulta en un concepto dinámico y no estático, porque expresa este dinamismo de la vida cotidiana. Por un lado expresa el lenguaje, la cultura y la sociedad como objetivaciones de la comunicación, es decir como contexto que los sujetos dan

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

por supuesto y, por otro lado, expresa el proceso y los resultados de la acción comunicativa que llevan a cabo los sujetos y que les permite "no sólo moverse en un mundo previamente significado, sino transformarlo en sus procesos cotidianos de interacción y comunicación" (Rodríguez Salazar, T., 1996, p. 213).

Por otro lado, Carlos Belvedere (2011) ubica a Habermas, junto con Bourdieu y Giddens, en el grupo que denomina "disenso ortodoxo", en contraposición al paradigma que Giddens denominó "consenso ortodoxo" y que fue hegemónico en la teoría social entre mediados de la década de 1940 y fines de la década de 1960. El "consenso ortodoxo" representado por Parsons, Merton y Lazarsfeld se basaba en la filosofía positivista de Carnap, Hempel y Nagel y tenía un fuerte predominio del funcionalismo. Sostenía que las ciencias sociales debían modelarse sobre la base de las ciencias naturales y que la ciencia natural de la sociedad era la sociología, desarrollando como contenidos centrales el concepto de sociedad industrial y la teoría de la modernización.

Las fuertes críticas que se formulan al positivismo y el funcionalismo y los profundos cambios sociales de la época, que impactan también en las ciencias sociales, terminan erosionando el "consenso ortodoxo" y su resquebrajamiento genera una diversidad de perspectivas teóricas. En este contexto se construye el "disenso ortodoxo", como acuerdo en contra de los postulados del "consenso ortodoxo". Los representantes del disenso coinciden en la crítica a la visión dicotómica de las ciencias sociales y desarrollan su propia teoría con el propósito de superar esta dicotomía: Giddens la teoría de la estructuración, Bourdieu la teoría del campo y el habitus y Habermas la teoría de la acción comunicativa.

La crítica a la visión dicotómica de las cien-

cias sociales abarca tanto a la fenomenología como al estructuralismo, por sus miradas subjetivista y objetivista, respectivamente, enfrentadas entre sí. Particularmente, se critica a la fenomenología su perspectiva centrada en los procesos de constitución de las relaciones sociales y no en el análisis del mundo ya constituido, como asimismo su mirada focalizada exclusivamente en los procesos cognitivos, lo que transforma a la fenomenología de una teoría social en una sociología del conocimiento. Belvedere denomina a estas críticas reduccionismo subjetivista, reduccionismo constructivista y reduccionismo idealista.

A pesar de su crítica a la fenomenología, Habermas toma de ésta la categoría *mundo de la vida* y, con una nueva significación, la incorpora a su propia teoría de la acción comunicativa. En esto se diferencia nítidamente de Giddens y Bourdieu, los otros dos integrantes del "disenso ortodoxo", quienes en su afán por criticar a la fenomenología ni siquiera se detienen a analizar este concepto. Al respecto sostiene Belvedere, "encontramos en Habermas a un mejor lector de Schütz, que incluso dedica extensos párrafos a citarlo y a glosar sus textos. Muy distinta es, entonces, su actitud, no sólo ante la obra de Schütz sino también, en particular, ante la interpretación sociológica del mundo de la vida" (Belvedere, C., 2011, p. 76).

Esto no oculta sin embargo los serios problemas de reduccionismo y dualismo que Belvedere observa en la concepción habermasiana del *mundo de la vida*. Por un lado, Habermas considera que el concepto fenomenológico de *mundo de la vida* es demasiado complejo y por eso lo reduce al concepto de imagen del mundo, al plano de las representaciones culturales, como si sólo se tratara de algo ideal, abstracto o simbólico. Este reduccionismo simbólico cultural se advierte en su misma definición

## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLER, SCHÜTZ Y HABERMAS

de mundo de la vida como “*un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente*” (Habermas, J., 1992, t. II, p. 176).

Por otro lado, Habermas considera que la fenomenología es sólo una teoría del conocimiento, no una teoría social y, por esta razón, atribuye a Husserl la pérdida de objetividad del conocimiento de la naturaleza, por cuanto éste considera al *mundo de la vida* como el fundamento de todo conocimiento. Sin embargo, es Habermas el que manifiesta una evidente concepción dual de la realidad social, al separar la imagen del mundo, del mundo mismo; el mundo interno, del mundo externo; el sistema social, del *mundo de la vida* (Belvedere, C., 2011, p. 79).

En esta concepción dual, para Habermas la sociedad es un agregado de “sistema social” por un lado y “mundo de la vida” por otro. El *mundo de la vida* es concebido como un saber intuitivo que está determinado por el cambio estructural. Es un ámbito de entendimiento entre los seres humanos, mientras que la estructura social es concebida como externa al *mundo de la vida*. Este dualismo tiene enormes consecuencias políticas, económicas y sociales, por cuanto pareciera que los cambios estructurales y las transformaciones del orden social provienen sólo del “sistema social” y afectan unidireccionalmente al “mundo de la vida”, sin que los sujetos sociales puedan hacer algo al respecto.

Para fundamentar la dicotomía entre el mundo de la vida, el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo o bien entre el mundo de la vida y el sistema social, Habermas apela a la teoría general de sistemas formulada por el biólogo Ludwig von Bertalanffy y llevada al campo social por Talcott Parsons y luego por Niklas Luhmann. Esta teoría proviene de las ciencias naturales y ha sufrido fuertes críticas al ser trasplantada al campo de las ciencias sociales, ya que excluye el conflicto social, las lógicas de

poder, las disputas de sentido y el juego de intereses, entre otras cuestiones.

### Conclusión

El *mundo de la vida* es una categoría filosófica y sociológica muy útil para reflexionar sobre los fundamentos de la vida social. Sin embargo, es una categoría polisémica, que puede interpretarse de diferentes maneras según el marco de pensamiento que se esté utilizando. Hemos comprobado esto en este artículo, donde tres grandes pensadores contemporáneos al utilizar esta categoría lo hacen con diferentes contenidos y para fundamentar ideas muy diversas.

Desde la perspectiva de pensamiento descolonial, también es necesario advertir que lo desarrollado en este artículo es pensamiento eurocéntrico. Son ideas elaboradas desde y para Europa, no para el resto del mundo. Esto no invalida obviamente la enorme importancia filosófica y científica que tiene la categoría *mundo de la vida*, pero es necesario ubicarla en contextos específicos desde el punto de vista de un pensamiento situado. Para el caso de nuestra realidad latinoamericana, o mejor, indoamericana, es necesario repensar esta categoría desde nuestra realidad histórica específica, con el fin de reconfigurarla o resemantizarla.

La mayor importancia de la categoría *mundo de la vida* radica en su potencialidad para la comprensión de la compleja trama de procesos y construcciones históricas, políticas y culturales, materiales y simbólicas, subjetivas e intersubjetivas, por los cuales se constituye y se reproduce la vida social. Asimismo no es menor su potencialidad como totalidad de sentido para comprender los contextos, escenarios e imbricaciones de los discursos y prácticas de los sujetos sociales y del entramado de relaciones sociales que éstos construyen y reproducen.



## EL MUNDO DE LA VIDA EN EL PENSAMIENTO DE HUSSLERL, SCHÜTZ Y HABERMAS

### Referencias Bibliográficas

- Acebes Giménez, R. (2001). *Subjetividad y mundo de la vida en Husserl y Merleau-Ponty: historia, cuerpo y cultura*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Buenos Aires: Akal.
- Belvedere, C. (2011). *Problemas de fenomenología social. A propósito de Alfred Schütz, las ciencias sociales y las cosas mismas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Blumenberg, H. (2013). *Teoría del mundo de la vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (1953). *Vida y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I Racionalidad de la acción y racionalización de la sociedad. Tomo II Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Trotta.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.
- Innerarity, D. (1990). *Dialéctica de la modernidad*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Rodríguez Fouz, M. (1997). La emancipación abreviada. Límites en la teoría social de Jürgen Habermas. En *Política y Sociedad*, N° 24, p. 61-75.
- Rodríguez Salazar, T. (1996). *El itinerario del concepto de mundo de la vida. De la fenomenología a la teoría de la acción comunicativa*. En *Comunicación y Sociedad*, N° 27, Mayo-Agosto 1996, p. 199-214.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

# LA IDEA DE LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

Silvana Martínez  
Doctora en Ciencias Sociales  
IESYH-UNaM-CONICET  
silvanamarstinezts@gmail.com

Juan Agüero  
Doctor en Trabajo Social  
IESYH-UNaM-CONICET  
juanaguerosposadas@gmail.com

## Resumen

En este artículo presentamos una historiografía analítica de las trayectorias en torno a la idea de la liberación en el pensamiento indoamericano, intentando hacer una contribución al pensamiento crítico indoamericano desde una mirada epistemológica transdisciplinaria-indisciplinada, construida con aportes de la teología de la liberación, la pedagogía de la liberación, la filosofía de la liberación y los estudios descoloniales. En este sentido, pretende ser un aporte para la construcción de una teoría social desde Nuestra América, que desborde, exceda, traspase y atraviese las disciplinas de la ciencia moderna y sus implicancias en términos de dicotomías, fragmentación del sujeto del conocimiento y de la realidad histórica, a-historicidad y neutralidad valorativa, entre otras.

**Palabras claves:** Liberación; Pensamiento Crítico; Teoría Social Indoamericana

## Introducción

Los procesos de liberación que se desarrollaron en Nuestra América<sup>1</sup>, a lo largo de más de cinco siglos, constituyen expresiones de resistencia y lucha contra la dominación y la opresión desplegadas por las fuerzas de ocupación de los colonizadores europeos que invadieron, usurparon y saquearon estos territorios en nombre de una supuesta gesta civilizatoria, carente absolutamente de cualquier legitimidad.

Estos procesos se desarrollaron de muy variadas maneras, abarcando -en el plano territorial- levantamientos militares, rebeliones de pueblos originarios y toda clase de protestas sociales y movilizaciones populares, más o menos organizadas, y -en el plano de las ideas- una variada gama de publicaciones y propuestas de acción revolucionarias difundidas por intelectuales,

poetas, escritores y exponentes del arte y la cultura popular.

Desde los planteos iniciales y aportes de Bartolomé de las Casas, fraile dominico y obispo de Chiapas, México, en defensa de los pueblos originarios en el siglo XVI, y de su discípulo Antonio de Valdivieso, obispo de Nicaragua asesinado en 1550, se ha desarrollado en nuestros países un genuino pensamiento crítico indoamericano, que ha construido conceptos, categorías e hipótesis a partir de los cuales se elaboraron marcos teórico-analíticos que permitieron comprender e interpretar esta realidad histórica de dominación y opresión y, sobre todo, fundamentar las luchas por la liberación y la emancipación social que se llevaba a cabo en estas tierras. Entre estos marcos teórico-analíticos se destacan las teorías de la dependencia, la teología de la liberación, la pedagogía de la liberación, la filosofía de

<sup>1</sup>Expresión acuñada por José Martí.

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

la liberación y los estudios descoloniales.

En este artículo presentamos una historiografía analítica de las trayectorias en torno a la idea de la liberación en el pensamiento indoamericano, intentando hacer una contribución al pensamiento crítico indoamericano desde una mirada epistemológica transdisciplinaria-indisciplinada, construida con aportes de la teología de la liberación, la pedagogía de la liberación, la filosofía de la liberación y los estudios descoloniales. En este sentido, pretende ser un aporte para la construcción de una teoría social desde Nuestra América, que desborde, exceda, traspase y atraviese las disciplinas de la ciencia moderna y sus implicancias en términos de dicotomías, fragmentación del sujeto del conocimiento y de la realidad histórica, a-historicidad y neutralidad valorativa, entre otras.

En la primera parte hacemos un breve abordaje del sentido bíblico de la liberación, contrastándolo con el sentido que le dieron los colonizadores europeos que invadieron Nuestra América en los siglos XV y XVI. En la segunda analizamos los orígenes, desarrollo y principales ideas sostenidas por la teología de la liberación. En la tercera abordamos la pedagogía de la liberación y su concepción de la educación como práctica de la libertad y pedagogía del oprimido. En la cuarta analizamos los orígenes, trayectoria y principales debates desarrollados por la filosofía de la liberación. Finalmente nos referimos a los estudios descoloniales como tributarios del pensamiento crítico indoamericano construido en torno a la idea de liberación.

### 1. El sentido bíblico de la liberación

Iniciamos nuestra labor cartográfica abordando distintas trayectorias del pensamiento indoamericano en torno a la idea de *liberación*. Es una idea de vieja data que se instala en nuestro continente en el mismo momento de llegada de los invasores-saqueadores-colonizadores europeos. Como un hecho trágico e increíblemente paradójico, se pretendía santificar con la cruz, y por tanto *liberar* de todo mal, lo que se intentaba usurpar y saquear con la espada, por la fuerza, en nombre de Dios y de los monarcas europeos.

Estaba presente en este acto vandálico y genocida un particular sentido religioso de época respecto a la *liberación*. Era un sentido religioso construido en el Medioevo, fundado en la creencia de que Dios era la única fuente de poder y que, por lo tanto, el poder de los monarcas, al fundarse en este origen divino, se tornaba incuestionable, como también las acciones que se derivaban de él. Lo que era terrible y cruel para los pueblos originarios que habitaban este continente, era santo y liberador para los invasores europeos, porque la cruz liberaba y santificaba.

El sentido bíblico de la liberación tiene un origen ancestral, vinculado a la historia de la salvación. Por mandato divino, Moisés *libera* al pueblo israelita de la *esclavitud* de Egipto y lo conduce por el desierto durante cuatro décadas hacia la tierra prometida. Los libros del Antiguo Testamento, escritos a lo largo de varios milenios, hablaban de la llegada de un Mesías que *liberaría* definitivamente a los hombres de la *esclavitud* del pecado y pagaría con su propia vida el precio por su libertad y su redención.

En sentido bíblico, la liberación se refiere siempre al fin de la esclavitud y la recuperación de la libertad. ¿Cuál esclavitud y cuál libertad? Tanto la esclavitud física, como en

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

Egipto, como la esclavitud espiritual, la del pecado o enemistad con Dios. Igualmente la libertad se refiere tanto a lo físico-corporal como a lo espiritual, de reconciliación o amistad con Dios. No es sólo libertad sino redención, rescate, recuperación. En el Nuevo Testamento el sentido de la liberación se profundiza al incluir la renuncia al dinero, el poder y la acumulación de bienes materiales, para vivir como hermanos, sin esclavitud ni opresión.

Sin embargo, este sentido bíblico de liberación no es el que está presente en la llegada de los invasores-saqueadores-colonizadores europeos de fines del siglo XV sino otro basado en el enorme poder acumulado por la Iglesia Católica desde el siglo IV, cuando Constantino declara al cristianismo religión oficial del Imperio Romano.

En diez siglos, los papas y obispos expanden el dominio de la Iglesia Católica en Europa, utilizando la estructura de poder que ya tenía el Imperio Romano y luego construyendo su propio dispositivo de poder mediante la injerencia en cuestiones políticas; la coronación de reyes; la regulación de la vida social; la acumulación de riqueza; la fundación de órdenes religiosas; la educación religiosa; la persecución de paganos, herejes y ateos con la inquisición y la censura de todo conocimiento, enseñanza o publicación no autorizados.

Este pensamiento religioso de los invasores-saqueadores-colonizadores europeos, basado en el poder y la dominación y no en el sentido bíblico de la liberación, se impone por la fuerza en Nuestra América, despreciando, sustituyendo, negando y ocultando las creencias y prácticas religiosas ancestrales, genuinas y pluriversas de los pueblos que habitaban estas tierras. Se construye una idea de liberación fundada en la necesidad de desterrar todas estas creencias y prácticas religiosas nativas, consideradas paganas y contrarias a la

doctrina católica.

Se instala la idea de *salvación, redención y liberación de los pueblos originarios* mediante la conversión compulsiva a la doctrina religiosa de los invasores-saqueadores-colonizadores europeos. Para esta tarea o misión se utilizaron muchas estrategias, una de ellas fueron las llamadas *reducciones*, dispositivos físicos que permitieron la concentración de grandes grupos de población originaria que eran controlados por órdenes religiosas europeas con el objetivo de convertirlos a la religión de los invasores-saqueadores-colonizadores, imponerles el modo de vida y las prácticas culturales europeas y explotarlos como mano de obra para la producción económica y artesanal.

### 2. La teología de la liberación

Esta visible contradicción entre el sentido bíblico de la liberación y las prácticas de poder, dominación y opresión ejercidas durante siglos por la Iglesia Católica desde la llegada de los invasores-saqueadores-colonizadores europeos, es uno de los orígenes del movimiento de laicos, sacerdotes y obispos católicos que surge en la década de 1960 en América del Sur con el nombre de *teología de la liberación*.

Buscaba un cambio profundo en la Iglesia Católica Latinoamericana, para acompañar los acelerados procesos de cambio que ocurrían en el mundo y las demandas de liberación de los pueblos latinoamericanos y caribeños, en un contexto de lucha contra la opresión y la dominación y sus consecuencias en términos de pobreza, desigualdad social, marginalidad, exclusión social, ignorancia, miseria, abuso de poder y explotación.

Las tres figuras más importantes de este movimiento en cuanto al aporte teórico, la crítica a la teología clásica, la originalidad de la contribución y la notoriedad e influen-

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

cia que logran a nivel continental e intercontinental, son Hugo Assmann de Brasil, Gustavo Gutiérrez de Perú y Leonardo Boff de Brasil. Otras figuras se destacan por su testimonio y compromiso, como el obispo de Recife, Brasil, Helder Cámara y el sacerdote colombiano Camilo Torres. En Argentina se destacan Juan Carlos Scannone, Lucio Gera y Rafael Tello, entre otros, por ser los fundadores de la *teología del pueblo*, una versión argentina de la teología de la liberación (Scannone, J. C., 2014).

La *teología de la liberación* surge en un contexto de cambios profundos que ocurren a nivel mundial y latinoamericano en la década de 1960. A nivel mundial las Naciones Unidas llevan adelante una política de descolonización que se inicia con la *Declaración sobre Concesión de Independencia a los Países y Pueblos Coloniales* del 14 de diciembre de 1960. Por entonces, un tercio de la población mundial vivía en colonias que dependían de países colonizadores.

Fue un proceso de descolonización política impulsado por las Naciones Unidas, que implicó un proceso de liberación política de las colonias que en su mayoría declararon su independencia, aunque todavía hoy subsisten países y territorios que continúan siendo colonias o en algunos casos se encuentran en un falso estado de descolonización bajo la figura eufemística de *Estados Libres Asociados*.

También a nivel mundial se produce un gigantesco *movimiento contracultural* que abarca prácticamente todos los ámbitos y dimensiones de la vida social. Es un gran movimiento que se conforma con una constelación de expresiones y movimientos sociales, políticos y culturales que critican y rechazan el individualismo, el sistema capitalista, el patriarcado, el colonialismo, el imperialismo, los mandatos religiosos, la acumulación de bienes, la sociedad de consumo, el armamentismo, las guerras, la

opresión de las mujeres, la destrucción del ambiente, el racismo y la discriminación, entre otros.

Algunos de estos movimientos son el pacifismo, el hipismo, el feminismo, la nueva izquierda, el ambientalismo, el vanguardismo, entre otros. Su punto culminante son las revueltas estudiantiles y huelgas generales ocurridas en mayo y junio de 1968 en Francia, acontecimiento mundialmente conocido con el nombre de *El Mayo Francés*, cuya influencia se propagó rápidamente por muchos lugares y ámbitos.

En los países latinoamericanos y caribeños, a partir del triunfo obtenido por la Revolución Cubana el 1° de enero de 1959, se configura un contexto de movimientos insurgentes y revolucionarios que emergen en varios países, desencadenando un fuerte proceso de politización y resistencia popular, en el marco del movimiento contracultural que ocurría en el mundo. La lucha revolucionaria se expande por el continente protagonizada por tres actores políticos principales: los movimientos estudiantiles universitarios, el campesinado y las organizaciones sindicales.

Ante el fracaso del desarrollismo, se elaboran *teorías de la dependencia* con el fin de explicar el problema del *subdesarrollo* del continente. No se circunscriben a una disciplina en particular sino que participan economistas, sociólogos, politólogos, filósofos e historiadores, entre otros. Sus figuras principales son Raúl Prebisch, Celso Furtado, André Gunder Frank, Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto, Aníbal Quijano, Agustín Cueva, Ruy Mauro Marini, Theotonio Dos Santos y Vania Bambirra, entre otros.

Estas teorías se desarrollan en Santiago de Chile, en la sede de la Comisión Económica para América Latina, y su vigencia concluye abruptamente por las cruentas dictaduras

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

cívico-militares impulsadas en la década de 1970 por Estados Unidos en América Latina, en el marco de la Doctrina de la Seguridad Nacional. En la década de 1960 había impulsado el desarrollismo en el marco de la Alianza para el Progreso. El objetivo político era el mismo: Disciplinar y controlar a los países latinoamericanos y caribeños. Sostiene Atilio Borón:

En la década de los 60, fundamentalmente después del golpe de 1964 en el Brasil, ese país (Chile) se había convertido en el centro de atracción de los refugiados y exiliados políticos de toda América Latina. El papel que desde mediados de la década de los 70 iría a cumplir México, gran receptor de todo el exilio latinoamericano, lo había cumplido Chile en la segunda mitad de la década anterior (Borón, A., 2008, p. 28).

Otro de los grandes orígenes de la *teología de la liberación* son los grandes cambios promovidos por el Concilio Vaticano II, convocado en 1962 por el papa Juan XXIII, que se desarrolla entre 1962 y 1965. Este pontífice, que pasa a la historia con el nombre de "Papa bueno", gobierna la Iglesia Católica durante un período muy breve entre 1958 y 1963. A poco de iniciado el Concilio fallece y asume Pablo VI como nuevo papa, quien no sólo continúa con el Concilio sino que lo profundiza y lo lleva a la práctica.

Gobierna por un período de 15 años entre 1963 y 1978, durante el cual se producen cambios muy profundos en la Iglesia Católica, entre los cuales los más importantes son el ecumenismo, la apertura y presencia en el mundo, la búsqueda de justicia como requisito para la paz, el involucramiento en cuestiones políticas y sociales, el respeto por la diversidad cultural, el uso de lenguas nativas en las celebraciones litúrgicas, la sencillez de los símbolos eclesiales, la preeminencia de lo pastoral y la participación de laicos y mujeres, entre otros.

Estos cambios promovidos por el Concilio levantan las barreras que se habían construido en la Iglesia Católica y que la habían cerrado sobre sí misma, aislándola de los problemas del mundo. Además, habilitan la participación de laicos y sacerdotes en las luchas por la liberación popular contra la opresión y la dominación, protagonizadas por estudiantes, intelectuales, artistas, campesinos y obreros.

Se va tomando conciencia y construyendo la dimensión política de la fe: Éste es el origen más genuino de la *teología de la liberación*, que comienza a construirse desde una base conformada al principio por pequeños grupos de laicos y sacerdotes. En marzo de 1964 se lleva a cabo una primera reunión de teólogos latinoamericanos en Petrópolis, Brasil, donde se destaca la participación de Juan Luis Segundo de Uruguay, Lucio Gera de Argentina y Gustavo Gutiérrez de Perú (Oliveros Maqueo, R., 1977, p. 22).

A partir de este primer encuentro se multiplican las reuniones de trabajo de teólogos y laicos que analizan diversos aspectos de la realidad latinoamericana en relación al nuevo modo de vivir la fe que proponía el Concilio Vaticano II. Aportan a estas reflexiones los estudios de las ciencias sociales que dan cuenta del fracaso del desarrollismo en América Latina y la profundización de la dependencia, la pobreza y la explotación.

Para estas reuniones se elaboran diversos documentos que se discuten y van instalando temas como la pobreza, la justicia, la caridad y la violencia, la unidad de la historia y la dimensión política de la fe. Entre 1965 y 1970 se produjeron cerca de 300 documentos (Muñoz, R., 1974).

En 1968 se lleva a cabo en Medellín, Colombia, la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, convocada

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

para analizar los documentos y conclusiones del Concilio Vaticano II. En esta conferencia la discusión se centra en la profundización de los mismos temas en los que ya se venía trabajando y que luego serían los temas centrales de la *teología de la liberación*.

En este período se conforman y manifiestan diversos grupos, como los laicos del Perú; los 38 sacerdotes chilenos que elaboran un documento sobre la encíclica *Populorum Progressio*; el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo de Argentina fundado en 1967 y liderado por Lucio Gera, Gerardo Ferrari y Carlos Mujica, cuya actuación se extiende hasta 1976; los 18 Obispos de América Latina, Asia y África liderados por Helder Cámara, obispo de Recife, Brasil, que elaboran un documento en 1967 interpretando la encíclica *Populorum Progressio* en el marco de la realidad del Tercer Mundo, entre otros. También se destaca la figura del sacerdote Camilo Torres de Colombia (Oliveros Maqueo, R., 1977, p. 27).

Específicamente en lo que respecta a la idea de liberación, Helder Cámara expresa muy claramente su pensamiento al respecto, en un documento presentado en la X Reunión de la Conferencia Episcopal Latinoamericana desarrollada en Mar del Plata en el año 1966, donde sostiene:

La Iglesia se encuentra efectivamente presente en nuestra América Latina en vías de desarrollo. Esta situación humana de una sociedad en crisis, exige de Ella una toma de conciencia y un esfuerzo decidido de ayudar al Continente a realizar su liberación del subdesarrollo [...] La Iglesia debe preocuparse por el hombre nuevo que está por nacer, y por el sentido de la evolución social. Es en esto, particularmente, que la concepción cristiana del hombre puede ayudar a encontrar una solución. El hombre nuevo no puede ser un gigantesco productor-consumidor, órgano de una sociedad-máquina, aunque consiga el

dominio de toda la naturaleza exterior. La meta por alcanzar, es la de un ser libre y consciente, en una progresiva liberación de mil servidumbres para que pueda crecer su libertad fundamental: ser libre hasta poder liberarse de sí mismo y poder darse a los otros. (Citado por Oliveros Maqueo, R., 1977, p. 28).

La *idea de liberación* de este obispo tiene tres dimensiones: a) la liberación del continente del subdesarrollo, b) la liberación del hombre de mil servidumbres y c) la liberación del hombre de sí mismo para poder acoger a los demás. La primera dimensión es macro-estructural y se refiere al subdesarrollo como problema central de América Latina producto de la dependencia fundamentalmente de Estados Unidos. La segunda dimensión es colectiva y se refiere al entramado social y al lugar de servidumbre que ocupan los hombres en el sistema capitalista. La tercera dimensión es subjetiva y se refiere al hombre en sí mismo como sujeto social.

La liberación aparece como una tarea urgente e imperativa para la Iglesia, que le exige toma de conciencia, esfuerzo y preocupación por el *hombre nuevo* y el sentido de su devenir histórico. Esta idea se opone al reduccionismo del hombre como mero productor-consumidor de una sociedad-máquina. Por el contrario, implica la liberación progresiva en las tres dimensiones mencionadas.

Por su parte, para el teólogo peruano Gustavo Gutiérrez, el fundamento más profundo de la *teología de la liberación* es la experiencia de la pobreza y el pobre. Esta dolorosa realidad es también su punto de partida como campo científico de reflexión sobre la fe. No se parte de una teoría de la pobreza sino del dolor del pobre, de la sangre derramada, del hambre, de la enfermedad de los pobres. Ésta es la experiencia originaria que interpela a la teología. Al

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

respecto sostiene:

El pobre hoy es el oprimido, el marginado por la sociedad, el proletario que lucha por sus más elementales derechos, la clase social explotada y despojada, el país que combate por su liberación [...] En concreto, ser pobre quiere decir morir de hambre, ser analfabeto, ser explotado por otros hombres, no saber que se es explotado, no saber que se es hombre (Gutiérrez, G., 1971:367).

Para este teólogo, cuando la *teología de la liberación* habla de pobre se está refiriendo a una clase social explotada. Su punto de partida es la constatación de un hecho muy concreto, una situación estructural de injusticia. No es una espiritualización de la pobreza ni tampoco una sacralización. La liberación se vincula con la lucha de clases como un hecho histórico. Por eso es praxis liberadora. Reconoce como hecho la lucha entre oprimidos y opresores, entre explotados y explotadores. Es una lucha por abolir y no por disimular las causas que generan pobreza y explotación, con el fin de construir una sociedad socialista más justa, libre y humana y no una sociedad de conciliación y de igualdad aparente y falaz (Gutiérrez, G., 1971, p. 355).

Gutiérrez concibe la liberación como sinónimo de salvación. Es decir que la teología de la liberación es también teología de la salvación. La liberación tiene para este autor tres significados fundamentales que, si bien son diferenciados, no son independientes entre sí sino que forman una unidad de sentido como complejidad:

1. En primer lugar, expresa las aspiraciones de las clases sociales y pueblos oprimidos y subraya el aspecto conflictual del proceso económico, social y político que los opone a las clases opresoras y pueblos opulentos. 2. Más en profundidad, concebir la historia como un proceso de liberación del hombre, en el que éste va asumiendo conscientemente su propio

destino, coloca en un contexto dinámico y ensancha el horizonte de los cambios sociales que se desean. Un hombre que se va haciendo a lo largo de su existencia y de la historia. La conquista paulatina de una libertad real y creadora lleva a una revolución cultural permanente, a la construcción de un hombre nuevo, hacia una sociedad cualitativamente diferente. 3. Finalmente, hablar de liberación permite otro tipo de aproximación que nos conduce a las fuentes bíblicas que inspiran la presencia y el actuar del hombre en la historia. En la Biblia, Cristo nos es presentado como aportándonos la liberación. Cristo Salvador libera al hombre del pecado, raíz última de toda ruptura de amistad, de toda injusticia y opresión y lo hace auténticamente libre, es decir, vivir en comunión con El, fundamento de toda fraternidad humana (Gutiérrez, G., 1971:355).

Los dos primeros significados de la liberación que observamos en este texto son socio-históricos y políticos. Por un lado, expresan las aspiraciones de libertad de quienes están oprimidos por una realidad económica, social y política siempre conflictiva por la confrontación de intereses con los opresores. Por otro lado, expresan el carácter histórico del proceso de liberación del hombre como sujeto que se va construyendo en su devenir histórico, asumiendo conscientemente su propio destino. No hay determinismo alguno ni cristalización en este proceso. La libertad real y creadora se va conquistando. El hombre nuevo va surgiendo de este proceso y también la sociedad.

El tercer significado en cambio tiene un carácter estrictamente teológico y recupera lo más genuino y auténtico del sentido bíblico de la liberación, tal como lo expusimos en el apartado anterior. Se refiere al fin de la esclavitud del pecado como fuente de toda opresión e injusticia, con el fin de vivir como hermanos en amistad con Dios. Es la recuperación de la libertad, la redención, el



## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

rescate o salvación. En este significado se observa muy claramente cómo la liberación es sinónimo de salvación para Gutiérrez.

Por su parte, Hugo Assmann desarrolla una teología desde la *praxis de la liberación*. Vincula la fe con la revolución e introduce en su análisis teológico categorías de las ciencias sociales para comprender críticamente la realidad social latinoamericana. En este sentido, critica duramente la asepsia y alienación de la teología clásica basada exclusivamente en la filosofía. Por el contrario, en su análisis teológico Assmann parte de la situación de dependencia y dominación en que se encuentra América Latina, vinculando la teología con la política y la economía. Al respecto sostiene que la teología de la liberación “se presenta explícitamente como una forma latinoamericana de teología política” (Assmann, H., 1971, p. 24).

La teología de Assmann parte de un hombre situado en el Tercer Mundo, que vive en el conflicto de la confrontación de clases sociales. En este conflicto, ser cristiano es optar por los oprimidos, los fracturados sociales, y asumir las contradicciones de su realidad histórica. Éste es el punto de partida de la *praxis de la liberación* que no es una reflexión teórica ni una categoría metafísica, sino un hecho histórico cargado de significación.

En la primera mitad de la década de 1970, la *teología de la liberación* se expande por todo el continente latinoamericano y entra en contacto con otras teologías de Asia y África, aumentando enormemente su difusión e influencia a través de reuniones, publicaciones, revistas, centros de estudios y la incorporación de nuevos teólogos que enriquecen el debate. Entre estos nuevos teólogos se destacan Leonardo Boff de Brasil, Raúl Vidales de México, Ronaldo Muñoz de Chile, Jon Sobrino e Ignacio Ellacuría de El Salvador, Pablo Richard

Guzmán de Chile y Enrique Dussel de Argentina (Silva, S., 2009, p. 97).

Otra de las figuras importantes es el teólogo brasileño Leonardo Boff, para quien el término *liberación* surge en Brasil a principios de la década de 1960 cuando comienza a hablarse del problema del *subdesarrollo*. Primeramente se entendía a éste como un problema de retraso técnico o de interdependencia asimétrica dentro de un mismo sistema. Luego como un problema de dependencia de centros hegemónicos. Esto da origen a la liberación como contracara de un mismo proceso.

La correlación opuesta que mejor explicaba el problema era dependencia-liberación. La idea de la liberación se instala en el documento final de la III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano realizada en 1979 en Puebla, México, como “un marco inamovible para la teología y la iglesia de América Latina” (Boff, L., 1979, p. 7). Puebla concibe la liberación como *liberación integral* de todos los hombres y de todo el hombre en sus distintas dimensiones: personal, política, social, económica, cultural y religiosa.

Para Boff la liberación no es sólo una aspiración sino una estrategia de transformación de las relaciones sociales que generan opresión y dominación. Para llevarla a cabo se deben dejar de lado las otras dos estrategias que comúnmente se han aplicado en América Latina en situaciones de pobreza: El asistencialismo y el reformismo.

El primer caso está vinculado a la ayuda social, pero transforma al pobre en un objeto de caridad, refuerza la dependencia, no lo ve como sujeto de su propia liberación al no valorar su capacidad de resistencia, concientización, organización y lucha por sus propios derechos. El segundo caso busca mejorar la situación pero sin modificar la estructura del orden social. Puede

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

haber desarrollo material y progreso técnico pero a costa del pueblo oprimido y sin beneficiarlo.

Boff describe en qué consiste y cómo se lleva a cabo una *estrategia de liberación*:

Los pobres superan su situación de opresión cuando elaboran una estrategia más adecuada a la transformación de las relaciones sociales, la estrategia de la liberación. En la liberación, los oprimidos se unen, entran en un proceso de concienciación, descubren las causas de su opresión, organizan sus movimientos y actúan de forma articulada. Inicialmente reivindican todo lo que el sistema imperante puede dar: mejores salarios, condiciones de trabajo, salud, educación, vivienda, etc.; luego proceden a una transformación de la sociedad actual en el sentido de una sociedad nueva, caracterizada por una amplia participación, por relaciones sociales más equilibradas y justas y por formas de vida más dignas (Boff, L., 1985, p. 13-14).

Lo que Boff propone tiene un fuerte correlato con las ideas de la *pedagogía de la liberación* de Paulo Freire que abordaremos más adelante. Es un proceso no secuencial sino dialéctico de a) juntarme con otros que están en la misma situación de opresión, b) tomar conciencia de las condiciones que producen esta situación, c) organizar los movimientos y d) llevar a cabo la acción de manera articulada. El primer objetivo consiste en la reivindicación de derechos en las condiciones actuales. El segundo en la transformación de estas condiciones para construir una sociedad más justa. El autor, 20 años después, pone como experiencia histórica de esta estrategia de liberación a su propio país:

Cuando hablamos de pueblo, no lo hacemos en el sentido de la retórica populista, sino en el sentido del análisis social: el pueblo como aquella parte de la población que anteriormente era masa y que, a base de una nueva conciencia y de organizarse

en una red de movimientos y comunidades unidos por un mismo sueño: el de un Brasil distinto, ha conseguido articularse y acumular fuerza social (Boff, L., 2006:58).

Para Boff, el sujeto de todo proceso de liberación es el propio *pueblo oprimido*. La liberación es ciertamente una aspiración legítima, pero no alcanza con esto si no se la transforma en *praxis liberadora*, es decir, en un hecho histórico, y esto sólo es posible a través de un trabajo en conjunto, un proceso de concientización, objetivos en común, organización y una acción colectiva articulada, es decir una *estrategia de liberación*.

Esta manera de concebir la *teología* de la liberación de Leonardo Boff tiene una impronta muy similar a la *teología del pueblo* desarrollada en Argentina por Lucio Gera, Juan Carlos Scannone y Rafael Tello, y también similar a la *educación cultural popular* desarrollada en Brasil por Paulo Freire.

### 3. La pedagogía de la liberación

En el mismo contexto mundial y latinoamericano en el cual surge la *teología de la liberación*, también surge a comienzos de la década de 1960 en Recife, Brasil, un movimiento pedagógico que utiliza un método novedoso basado en la praxis de la liberación. Estaba liderado por Paulo Freire, quien funda el *Movimiento de Cultura Popular* de Recife y pone en marcha el *Proyecto de Educación de Adultos*.

Desde comienzos de la década de 1950 Freire tenía experiencia como educador popular de campesinos y proletarios analfabetos, a quienes enseñaba a leer y escribir en muy corto tiempo, utilizando este método novedoso como práctica pedagógica. El Proyecto se trunca en 1964 por el derrocamiento y asesinato del presidente Joao Goulart y el inicio de un período prolongado de dictadura militar que se extiende hasta 1989.

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

Exiliado en Chile, Freire relata su experiencia en un primer libro que titula *La educación como práctica de la libertad*, concluido en 1965 y publicado en 1967. Luego profundiza sus ideas en otro libro que titula *Pedagogía del oprimido*, concluido en 1968 y publicado en 1970. El Proyecto tenía dos instrumentos organizativos fundamentales: los Círculos de Cultura y los Centros de Cultura. La experiencia se expande por todo Brasil. En 1964 había unos 20.000 Círculos de Cultura.

Como el mismo Paulo Freire lo denomina, se trata de una *educación cultural popular* basada en debates de grupo. Para no reproducir la lógica de la educación tradicional, que Freire críticamente denomina *bancaria*, reemplaza las figuras de profesor por la de coordinador de debates y alumno por participante del grupo. Además, reemplaza el discurso áulico por el diálogo sobre temas propuestos por los propios grupos y que para ellos eran significativos.

El método de Freire se basa en una concepción política del acto educativo, en la educación como práctica de la libertad, a partir de un proceso de concientización de los oprimidos. Este proceso posibilita que los oprimidos pasen de una conciencia *intransitiva*, de alcance muy limitado y centrado en los procesos vitales, a una conciencia *transitiva ingenua* y finalmente a una conciencia *transitiva crítica*.

Esta última conciencia le permite a los oprimidos aprehender críticamente su propia realidad. Es, por lo tanto, una conciencia histórica que transforma a los oprimidos en sujetos, iniciándose un proceso de politización cuyo objetivo es la praxis liberadora de las condiciones históricas que generan opresión. Para Freire, no es posible la *libertad y la liberación* sin conciencia crítica, ya que es ésta la que posibilita a los oprimidos constituirse en sujetos políticos capaces de luchar colectivamente por la transforma-

ción de su propia realidad histórica (Freire, P., 1967).

Con su método, Freire busca superar la contradicción expresada en el binomio opresor-oprimido o dominador-dominado. Busca una praxis que libere tanto a los oprimidos como a los opresores, para no reemplazar a los opresores por los oprimidos transformados a su vez en nuevos opresores. Los sujetos de la praxis liberadora son los oprimidos, porque son los que sufren la situación de opresión y tienen experiencia de ella. Es "*la gran tarea humanística e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismo y liberar a los opresores*" (Freire, P., 1970, p. 25).

Esta praxis de liberación no es una tarea sencilla sino una *lucha* por desalojar de los oprimidos el opresor que tienen alojado. Freire denomina a su método pedagogía del oprimido porque "*es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación*" (Freire, P., 1970, p. 34). Esta idea de liberación tanto de los oprimidos como de los opresores, es un aporte genuino a la discusión que se venía dando a nivel latinoamericano sobre la idea de *hombre nuevo*.

El hombre nuevo de Freire sólo puede surgir de la superación de la contradicción opresores-oprimidos:

La liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos. La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo; ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose (Freire, P., 1970, p. 29).

Freire asume una posición epistemológica respecto a la liberación, al considerarla un hecho objetivo y subjetivo. Para él no es un idealismo subjetivista. Por el contrario, rescata tanto la objetividad como la subjetivi-

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

vidad del proceso de liberación y crítica tanto el objetivismo como el subjetivismo o psicologismo, como también el falso planteo dicotómico objetividad versus subjetividad.

Al respecto señala: "no se puede pensar en objetividad sin subjetividad. No existe la una sin la otra, y ambas no pueden ser dicotomizadas" (Freire, P., 1970, p. 31). La relación objetividad-subjetividad es dialéctica porque se constituyen y modifican mutuamente. Por esta razón, para el autor, la praxis liberadora es acción y reflexión, no activismo ni verbalismo.

### 4. La filosofía de la liberación

En el mismo contexto mundial y latinoamericano en el que surgen la *teología de la liberación* y la *pedagogía de la liberación*, también surge hacia finales de la década de 1960 un movimiento filosófico que se denomina *filosofía de la liberación* cuya vigencia llega hasta nuestros días. Como aquéllas, es una genuina creación latinoamericana, en el marco más amplio de una construcción de pensamiento crítico en la periferia del mundo. Constituye una ruptura epistemológica con el pensamiento metropolitano europeo y norteamericano (Solís Bello Ortiz, N. y otros, 2009).

Con esta creación filosófica genuinamente latinoamericana comienza el proceso de descolonización epistemológica de la filosofía, criticando la pretensión de universalidad del pensamiento moderno europeo y norteamericano. Si bien desde comienzos de la década de 1950 se venían realizando estudios historiográficos sobre la filosofía latinoamericana, el surgimiento de la *filosofía de la liberación* se da a partir de la discusión que genera el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy con su libro publicado en 1968 con el título *¿Existe una filosofía de nuestra América?* (Salazar Bondy, A., 1968). Este interrogante desencadenó una gran discusión en el campo filosófico latinoame-

ricano que se inicia con la respuesta del filósofo mexicano Leopoldo Zea publicada en 1969 en su ensayo *La filosofía americana como filosofía sin más* (Zea, L., 1969).

Augusto Salazar Bondy sostiene como tesis:

Sostengo que la filosofía, como producto de expresión de una cultura, cuando se trata de una filosofía que se hace dentro de un país que está en situación de dominación, es una filosofía que tiene los mismos caracteres, o sea, es una filosofía de la dominación" (Salazar Bondy, A., 1974, p.6).

Para este autor, toda filosofía es expresión de una cultura, definida como "*la articulación orgánica de las manifestaciones originales diferenciales de una comunidad, susceptibles de servir de pauta para contrastar la obra histórica de los pueblos y las épocas*" (Salazar Bondy, A., 1968, p. 82). Por lo tanto, en los países latinoamericanos, como en el resto de países del Tercer Mundo, hay una *cultura de dominación* que impide la construcción de una filosofía auténtica y original:

Nuestra filosofía fue un pensamiento originalmente impuesto por el conquistador europeo, de acuerdo a los intereses de la corona y la Iglesia española. Más adelante ha sido un pensamiento de clase dirigente o de élites oligárquicas refinadas y ha correspondido generalmente a olas de influencia económico-política extranjera. En todos estos casos operan el subdesarrollo y la dominación (Salazar Bondy, A., 1968, p. 84).

Por su parte, Leopoldo Zea no niega la dominación en que se encuentran los pueblos latinoamericanos, pero critica a Salazar Bondy por relacionar a modo de causa-efecto la inautenticidad de la filosofía latinoamericana con su situación de dominación y subdesarrollo. Para Zea esto no es lo que determina lo auténtico o inauténtico de la filosofía:

La inautenticidad filosófica estriba en crear una idea del hombre que sea la negación

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

del mismo hombre. Inautenticidad hay cuando se reflexiona sobre la libertad y se impide su ejercicio real al hombre concreto. Inauténtica es la filosofía de pueblos supra desarrollados que, en nombre de la seguridad y de los valores que dicen proteger, justifica la destrucción de pueblos, la mutilación del hombre y las restricciones de su libertad [...] Lo esencial en una filosofía auténtica o inauténtica no estriba en el lugar en donde se realice la reflexión, sino en la calidad de la misma filosofía y en la actitud del filósofo [...] La autenticidad en la filosofía, en América o en cualquier otro lugar vendrá de la capacidad de enfrentarse el filósofo con los problemas humanos en su raíz (Zea, L., 1969, p. 22).

Para este filósofo la autenticidad de una filosofía tiene que ver con tres condiciones: a) la calidad de la reflexión filosófica, b) la actitud que asuma el filósofo y c) los temas sobre los cuales se reflexiona. Por tanto, puede haber filosofía auténtica o inauténtica en Europa o en cualquier otro continente, independientemente de su situación de desarrollo o subdesarrollo. Incluso *"se perfila una nueva actitud filosófica en América Latina, que se preocupa no sólo por la teoría, sino por la acción eficaz, que sea capaz de transformar la situación de subdesarrollo, mostrando sus causas y las vías de liberación"* (Zea, L., 1969, p. 24).

Luego de este debate, la discusión se profundiza en torno a la importancia de la dialéctica dependencia-liberación. En las reflexiones influyen los aportes de Franz Fanon, Orlando Fals Borda y Camilo Torres, las teorías de la dependencia de la CEPAL, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y la teología de la liberación de Gustavo Gutiérrez. También influye el pensamiento de Herbert Marcuse, la politización de la ontología, la reflexión sobre la alienación de la conciencia, el análisis de la libertad como necesidad profunda del ser humano, el arte como reflexión sobre la propia realidad y la política como posibilidad de cambio.

En este marco, en el año 1971 se llevan a cabo tres eventos en Argentina, que originan el surgimiento de la *filosofía de la liberación*, como lo sostiene Juan Carlos Scannone, uno de los protagonistas de este surgimiento. El primero es una reunión entre este filósofo y Enrique Dussel, con jóvenes filósofos provenientes de la ciudad de Santa Fe. La reunión se realiza en Santa Rosa de Calamuchita, Córdoba (Argentina), a comienzos del año, *"donde se plantea la filosofía de la liberación como camino de respuesta a Salazar Bondy, desde una relectura social y situada de la fenomenología ética del rostro del pobre según Emmanuel Lévinas"* (Scannone, J. C., 2009, p. 2).

El segundo evento es el *II Congreso Nacional de Filosofía* que se realiza del 6 al 12 de Junio en Alta Gracia, Córdoba (Argentina), *"donde se congregaron numerosos filósofos interesados en la filosofía latinoamericana, en torno al Simposio "América como problema", y así se pusieron en contacto con la naciente filosofía de la liberación"* (Scannone, J. C., 2009:2). En este evento el filósofo argentino Enrique Dussel presenta una ponencia titulada *Metafísica del sujeto y liberación* en la que expresa muy claramente el sentido que tenía la filosofía de la liberación:

¿Es posible una filosofía auténtica en nuestro continente subdesarrollado y oprimido aun cultural y filosóficamente? Es posible sólo con una condición: que, desde la autoconciencia de su alienación, opresión, sabiéndose entonces estar sufriendo en la propia frustración la dialéctica de la dominación, piense dicha opresión; vaya pensando junto, desde dentro de la praxis liberadora una filosofía ella misma también liberadora (Dussel, E., 1973, p. 27).

El tercer evento es la Segunda Semana Académica de las Facultades de Filosofía y Teología de San Miguel, Buenos Aires, realizadas en el mes de agosto, donde *"se discutió interdisciplinariamente el tema de la "libe-*

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

*ración latinoamericana*”, en diálogo entre las ciencias sociales, la filosofía y la teología” (Scannone, J. C., 2009, p. 2). En 1972 se desarrolla la Tercera Semana Académica y en 1973 la Cuarta Semana Académica, aumentando considerablemente el número de asistentes que, en esta última, superan los 800 participantes (Solís Bello Ortiz, N. y otros, 2009).

Las discusiones llevadas a cabo en estos eventos originan un primer libro colectivo titulado *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana* que se publica en 1973, en el que participan Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Arturo Andrés Roig, Juan Carlos Scannone, Aníbal Fornari, Osvaldo Ardiles, Julio de Zan, Horacio Cerutti-Guldberg, Mario Casalla, Carlos Cullen, Hugo Assmann, Antonio E. Kinen, Daniel E. Guillot, entre otros (Solís Bello Ortiz, N. y otros, 2009).

En esta obra colectiva aparecen los acuerdos fundacionales del grupo en torno a la *filosofía de la liberación*. El primero y más importante es querer hacer filosofía latinoamericana, que sea auténticamente filosofía, y por ello de valor universal, y sin embargo genuinamente latinoamericana, es decir, históricamente situada en nuestro aquí y ahora. El segundo es el convencimiento de que para conseguirlo es necesaria una ruptura con el sistema de dependencia y su filosofía. El tercero es que el filósofo debe ser intérprete de la filosofía implícita del pueblo latinoamericano, interpretándola críticamente. El cuarto es que en el pobre y oprimido es en donde se manifiesta lo nuevo de la historia, que el filósofo ha de pensar y decir (Moreno Villa, M., 1992).

Al final de esta obra se publica a modo de manifiesto un texto que condensa muy claramente cuáles son los presupuestos básicos y las premisas que orientan a la *filosofía de la liberación*:

*Sin lugar a dudas un nuevo estilo de pensar filosófico ha nacido en América Latina. No se trata ya de un pensar que parte del ego, del yo conquisto, yo pienso o yo como voluntad de poder europeo imperial (teniéndose en cuenta que Estados Unidos y Rusia son las dos prolongaciones del hombre moderno europeo). Es un pensar que parte del oprimido, del marginado, del pobre, desde los países dependientes de la Tierra presente. La filosofía de la modernidad europea constituyó como un objeto o un ente al indio, al africano, al asiático. La filosofía de la liberación pretende pensar desde la exterioridad del Otro, del que se sitúa más allá del sistema machista imperante, del sistema pedagógicamente dominador, del sistema políticamente opresor. Una filosofía que tome en serio los condicionamientos epistemológicos del pensar mismo, los condicionamientos políticos de un pensar Latinoamérica desde la opresión y la dependencia, no puede ser sino una filosofía de la liberación. En América Latina, y muy pronto en África y Asia, la única filosofía posible es la que se lanza a la tarea destructiva de la filosofía que los ocultaba como oprimidos y, luego, al trabajo constructivo, desde una praxis de liberación, del esclarecimiento de las categorías reales que permitirán al pueblo de los pobres y marginados acceder a la humanidad de un sistema futuro de mayor justicia internacional, nacional, interpersonal. La filosofía de la liberación sabe que las opciones políticas, pedagógicas, eróticas previas al pensar son determinantes, y por ello les presta atención primera. La ontología abstracta deja así de ser el origen y cobra en cambio fisonomía de philosophie prima la política como posición primera del hombre ante el hombre, de la totalidad ante la alteridad, de alguien con alguien otro. Filosofía de la liberación entre nosotros es la única filosofía latinoamericana posible, que es lo mismo que decir que es la única filosofía posible entre nosotros. El pensar filosófico que no tome debida cuenta crítica de sus condicionamientos y que no se juegue históricamente en el esclarecimiento y la liberación del pueblo latinoamericano es ahora, pero lo será mucho más en el futuro, un pensar decadente, superfluo, ideológico,*

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

*encubridor, innecesario* (Ardiles, O. et al., 1973, p. 271-272).

En 1974 la revista *Mundo Nuevo* dedica un número al tema *El problema de la constitución de una filosofía latinoamericana*, con aportes de O. Ardiles, H. Assmann, M. Casalla, H. Cerutti-Guldberg, C. Cullen, J. de Zan, E. Dussel, A. Fornari, E. Guillot, R. Kusch, A. Roig y J. C. Scannone. A mediados de 1975 comienza el exilio de filósofos argentinos a distintos países de América Latina ante el aumento de la violencia política protagonizada por el grupo paramilitar Alianza Anticomunista Argentina (Triple A) y que se profundiza con la dictadura cívico-militar instalada a partir del 24 de Marzo de 1976.

Los exiliados en distintos países latinoamericanos expanden las ideas de la filosofía de la liberación mediante el ejercicio de la docencia, la organización y participación en eventos y las publicaciones. Entre el 14 y el 19 de agosto de 1975 se lleva a cabo en Morelia (Michoacán, México) el *Primer Coloquio Nacional de Filosofía* donde participan Enrique Dussel y Arturo Andrés Roig y presentan una síntesis de las tesis básicas de la filosofía de la liberación. Posteriormente se realizan muchos otros eventos relacionados con el tema. A partir de la década de 1980 se expande al mundo mediante la participación en eventos organizados por Federación Internacional de las Sociedades de Filosofía con sede en Friburgo (Solís Bello Ortiz, N. y otros, 2009).

En el año 2003, después de 30 años de la primera publicación de esta generación de filósofos de la liberación, se realiza un evento en Río Cuarto, Córdoba, donde se renuevan las discusiones y los acuerdos sobre 1) la vigencia y actualidad del movimiento, 2) las cuestiones metodológicas y temas fundamentales, 3) la crítica filosófica a la situación agravada de los pobres en el mundo y en América Latina, así como a la ideología y prácticas neoliberales y 4) la

contribución teórica desde la filosofía a nuevas alternativas viables de liberación, en especial en referencia a una globalización alternativa.

En este encuentro se elabora un nuevo manifiesto, como en 1973, que lo firman Mario Casalla, Aníbal Cerutti-Guldberg, Carlos Cullen, Julio de Zan, Enrique Dussel, Horacio Fornari, Antonio Kinen, Alberto Parisí, Arturo Andrés Roig y Juan Carlos Scannone, donde se expresa "*Asumimos, como filósofos, la opción ético-política que implican estas declaraciones y manifestamos que la filosofía de la liberación tiene un aporte específico que dar a estos desafíos históricos*" (Scannone, J. C., 2009, p. 5).

### 5. Los estudios descoloniales

Los estudios descoloniales rescatan, problematizan y son herederos de muchas de las ideas que fundamentaron las luchas por la liberación y que se fueron desarrollando en los países latinoamericanos como teología de la liberación, filosofía de la liberación, pedagogía de la liberación, teorías de la dependencia, educación popular, investigación-acción participativa, historia oral, indigenismo, feminismo negro y chicano y estudios culturales y postcoloniales (Escobar, A., 2005; Grosfoguel, R., 2006).

El pensamiento descolonial es tributario de estas luchas y ha cobrado auge como perspectiva epistémica por los aportes del grupo latinoamericano de estudios de la modernidad/colonialidad integrado por Arturo Escobar, antropólogo colombiano; Walter Mignolo, semiólogo argentino; Aníbal Quijano, filósofo peruano; Edgardo Lander, sociólogo venezolano; Ramón Grosfoguel, sociólogo puertorriqueño; Catherine Walsh, lingüista argentina; Enrique Dussel, filósofo argentino; Santiago Castro-Gómez, filósofo colombiano y Nelson Maldonado Torres, filósofo puertorriqueño (Vargas Soler, J. C., 2009).

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

Este grupo latinoamericano se conforma a partir del año 1998, como desprendimiento de un grupo más grande de estudios subalternos, integrado también por académicos latinoamericanos que vivían en los Estados Unidos, que tenía contactos con otro grupo surasiático de estudios subalternos. La división se produce ante la necesidad de descolonizar los estudios subalternos, ya que el grupo más grande seguía inspirado en teorías y epistemologías europeas y en autores como Foucault, Deleuze y Derridá (Grosfoguel, R., 2006).

La idea de *descolonialidad* tenía por finalidad superar la visión eurocéntrica que consideraba que el mundo se había descolonizado por el solo hecho de finalizar las administraciones coloniales y por constituirse estados-nación en las antiguas colonias. En cambio, para el grupo latinoamericano se trataba sólo de una descolonización política y jurídica, ya que el patrón colonial de poder continuaba intacto y también las formas coloniales de dominación, más allá de finalizadas formalmente las administraciones coloniales.

La idea de liberación es rescatada por el grupo latinoamericano, como contracara de la colonialidad del poder. La nueva dialéctica era colonialidad-liberación o colonialidad del poder-liberación. Se trataba de un nuevo planteo, desde los estudios de la *modernidad/colonialidad* y la perspectiva de la *colonialidad del poder*, del problema persistente de la opresión, dominación, dependencia, subdesarrollo y explotación de Nuestra América, que originó en las décadas de 1960 y 1970 las ideas construidas por la teología de la liberación, la pedagogía de la liberación, la filosofía de la liberación y las teorías de la dependencia. Como lo señala Juan Carlos Vargas Soler:

La perspectiva decolonial constituye una propuesta epistémica, teórica y metodológica "latinoamericana" para comprender

las relaciones de poder/dominio en el espacio-tiempo, así como para la superación de la matriz histórica-colonial de poder y la liberación de los sujetos subalternos de esa matriz (Vargas Soler, J. C., 2009, p. 48).

Se trataba de una nueva manera de analizar este problema persistente, identificando los dispositivos que producen, sostienen y reproducen esta matriz de poder: el patriarcado, el eurocentrismo, el capitalismo, la modernidad y la colonialidad. Además, analizando las múltiples formas o modos de opresión/dominación derivados de esta matriz: sexo/género, raza/etnia, subjetividad/intersubjetividad, producción de conocimientos, trabajo/producción, vida cotidiana, entre otros.

Los estudios de la modernidad/colonialidad y la perspectiva de la *descolonialidad* tenían por objeto la búsqueda de la liberación de los sujetos y la superación de la matriz histórica de *colonialidad del poder*, expresión acuñada por Aníbal Quijano que, junto con Enrique Dussel, fueron protagonistas de los movimientos que originaron el surgimiento de la teología de la liberación y la filosofía de la liberación en las décadas de 1960 y 1970.

Para la perspectiva descolonial resulta fundamental el concepto de *colonialidad del poder* propuesto por Quijano (2000) y perfeccionado por Grosfoguel (2006). Este último desarrolla el concepto de *heterarquías* para referirse a la imbricación o interseccionalidad de jerarquías globales múltiples y heterogéneas de formas de dominación y explotación sexual, política, económica, espiritual, lingüística y racial, donde la jerarquía racial/étnica de la línea divisoria europeo/no europeo reconfigura de manera transversal todas las demás estructuras globales de poder.



## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

Asimismo resulta fundamental el concepto de *colonialidad del ser* desarrollado por Maldonado Torres (2007). Para este autor, el ser de la modernidad tiene un lado colonial, esto es, la tendencia a someter todo a la luz de un modo de entendimiento y significación particular, en este caso europeo. Esto implica la negación del ser del otro o su desvalorización. Desde esta lógica, los otros no piensan, no conocen y por tanto no son. O bien sus conocimientos, sus prácticas y su ser carecen de valor. Para Mignolo (2007) se trata de una *herida colonial* resultado de los proyectos colonizadores, imperiales y modernizantes, tanto de Europa como de Estados Unidos.

Igualmente resulta fundamental el concepto de *colonialidad del saber* o conocer desarrollado por Lander (2000) y entendido como dispositivo que organiza la totalidad del espacio y del tiempo de todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, en una gran narrativa universal cuyo centro es Europa y Estados Unidos. Todo otro saber o conocimiento se excluye, omite, silencia, invisibiliza, subvalora o ignora. Grosfoguel (2006) habla de un *sistema mundo moderno-colonial-capitalista-patriarcal*. El conocimiento que resulta de esta lógica es universal, neutral, objetivo, no situado y sin sujeto que lo produce. Para Castro-Gómez (2007) es una perspectiva que denomina punto cero de la ciencia y las filosofías eurocéntricas.

### Conclusión

En este artículo hemos intentado recorrer la trayectoria histórica y los diversos sentidos que se fueron construyendo en torno a la liberación en Nuestra América. Se trata sin dudas de una categoría teórica con un fuerte significado histórico, político y social, que no sólo explica muchos movimientos y luchas populares sino que da cuenta de una aspiración profunda del ser humano que ha llevado a muchas mujeres y hombres a luchar e incluso a morir por ella.

La liberación de Nuestra América surge de la toma de conciencia de la situación estructural de opresión, dominación, explotación, dependencia y subdesarrollo de nuestros pueblos y países. Si bien en los movimientos independentistas del siglo XIX ya aparecía como objetivo político de las luchas revolucionarias, es a partir de la década de 1960 cuando cobra un sentido más amplio como aspiración y lucha colectiva por superar aquella situación. Es también a partir de esta década cuando surgen los movimientos de la teología, pedagogía y filosofía de la liberación que analizamos en este trabajo.

En todos estos movimientos aparece muy fuerte la idea de que no sólo se trata de liberar al pueblo de la opresión, sino también a la propia teología, pedagogía y filosofía de su concepción clásica europea reproductora de la dominación y la opresión. Se trata de un doble proceso de liberación, hacia afuera y hacia adentro. Esto implicó rupturas epistemológicas y construcción de nuevas categorías y metodologías que no sólo buscaron comprender la realidad latinoamericana sino fundamentalmente transformarla.

El significado bíblico ancestral de la liberación es muy rico en términos de ruptura de la esclavitud del pecado, redención y salvación del hombre como creación de Dios. Sin embargo, éste no es el sentido que ha estado presente en el acto político y económico de invasión, despojo y explotación llevado a cabo "en nombre de Dios" por los colonizadores europeos hace más de cinco siglos. Esta contradicción ha marcado profundamente a la Iglesia Católica latinoamericana y fue uno de los orígenes de la teología de la liberación y de un nuevo modo de vivir la fe con conciencia histórica y compromiso social.

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

La teología de la liberación no sólo recupera teológicamente el sentido bíblico más genuino de la liberación, sino que la relaciona con la superación de la dependencia, la pobreza y la explotación. En este sentido es una teología política, que propone la construcción del hombre nuevo no sólo como aspiración sino como praxis de liberación. Los sujetos de esta praxis son los pobres como clase explotada y pueblo oprimido. Por esta razón es también una teología del pueblo y una teología revolucionaria que busca transformar la estructura de relaciones sociales que producen y perpetúan la dependencia, la pobreza y la explotación.

La pedagogía de la liberación se centra en los oprimidos y en el pueblo oprimido. Concibe la liberación como praxis y la educación como práctica de la libertad. A través de la toma de conciencia de la situación histórica de opresión se inicia un proceso de politización que lleva a la acción transformadora de la realidad. En esta praxis de liberación no sólo se busca liberar a los oprimidos sino también a los opresores, con el fin de superar la dialéctica opresor-oprimido o dominador-dominado. La praxis de liberación es siempre un proceso colectivo, no individual. El sujeto histórico de este proceso son los oprimidos porque son los que padecen la experiencia de opresión.

La filosofía de la liberación plantea la posibilidad de construir un pensamiento filosófico auténtico y genuinamente latinoamericano. Devela los condicionamientos que ocultan la situación de opresión y dependencia. No reniega del pensar filosófico acerca de los grandes temas, pero construye un pensamiento que parte del oprimido, del pobre, del marginado de nuestro continente. En este sentido se trata de un pensar universal situado que sólo es posible a partir de la autoconciencia de la dependencia y la opresión y que se va construyendo desde una praxis liberadora.

Los estudios descoloniales son tributarios de estos debates y grandes aportes realizados por la teología, la pedagogía y la filosofía de la liberación. Sin embargo, han ampliado y enriquecido estos debates centrando su mirada en la matriz histórica-colonial de poder y su relación dialéctica con la liberación. Esto demuestra la vigencia y vigor de la liberación como categoría clave para una teoría social desde Nuestra América, no sólo en sentido hermenéutico como posibilidad de comprensión de la realidad de nuestro continente sino también en sentido performativo como posibilidad de transformación de la misma.

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

### Referencias Bibliográficas

- Ardiles, O. et al. (1973). *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Bonum.
- Assmann, H. (1971). *Opresión-Liberación, desafío a los cristianos*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Boff, L. (1985). *Cómo hacer teología de la liberación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Boff, L. (2006). *Florece en el yermo. De la crisis de civilización a una revolución radicalmente humana*. Santander: Sal Terrae.
- Boff, L. & Boff, C. (1979). *Da libertação. O sentido teológico das liberdades socio-históricas*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- Borón, A. (2008). Teoría(s) de la dependencia. En *Realidad Económica*, N° 238, p. 20-43.
- Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Denzin, N. (2003). *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and Politics of Culture*. New York: Sage Publications.
- Dussel, E. (1973). Metafísica del sujeto y liberación. En *II Congreso Nacional de Filosofía Actas*. Buenos Aires: Sudamericana, p. 27-32.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: ICAN.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da libertade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Grosfoguel, R. (2006). La decolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: trasmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. En *Revista Tabula Rasa*, N° 4, Bogotá, p. 18-48.
- Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la liberación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En Santiago Castro-Gómez (ed.) *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar.
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: desarrollo de un concepto. En Castro & Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

## LA IDEA DE LA LIBERACIÓN Y LOS ESTUDIOS DESCOLONIALES

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Castro & Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Moreno Villa, M. (1992). La Filosofía de la Liberación Latinoamericana: "más allá" de la Filosofía Europea. En Oliver Alcón & Martínez Fresneda (Eds.) *América, variaciones de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia, p. 415-451.

Muñoz, R. (1974). *Nueva conciencia de la Iglesia en América Latina*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Oliveros Maqueo, R. (1977). *Liberación y teología. Génesis y crecimiento de una reflexión (1966-1976)*. México: Centro de Reflexión Teológica.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Recuperado el 6 de febrero de 2019 de <https://rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>

Salazar Bondy, A. (1968). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* México: Siglo XXI Editores.

Salazar Bondy, A. (1974). Filosofía de la dominación y filosofía de la liberación. En *Revista Stromata*, Año 29, N° 4.

Scannone, J. C. (2009). La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual. En *Revista Teología y Vida*, V. 50, p. 59-73.

Scannone, J. C. (2014). El papa Francisco y la teología del pueblo. En *Revista Razón y Fe*, T. 271, N° 1395, p. 31-50.

Silva, S. (2009). Teología de la liberación. En *Revista Teología y Vida*, V. 50, p. 93-116.

Solís Bello Ortíz, N.; Zúñiga, J.; Galindo, M. y González Melchor, M. Á. (2009). La filosofía de la liberación. En Dussel, Mendieta & Bohórquez (Ed.) *El pensamiento filosófico latinoamericano y "latino" (1300-2000)*. Historia, Corrientes, Temas y Filósofos. México: Siglo XXI Editores.

Vargas Soler, J. C. (2009). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de *Otra economía*. En *Revista Otra Economía*, V. 3, N° 4, Primer Semestre 2009, p. 46-65.

Zea, L. (1969). *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI.

## CUESTIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO: CONTRIBUCIONES AL DEBATE DESDE LA CRÍTICA MARXISTA

Alejandra Pastorini  
Doctora en Trabajo Social  
Universidad Federal de Rio de Janeiro (Brasil)  
alejapasto@yahoo.com.br  
alejandrapastorini@gmail.com

### Resumen

Con estas reflexiones buscamos contribuir con el debate crítico sobre la importancia de la discusión de la cuestión social y de las políticas sociales para la construcción de los proyectos profesionales, académicos e institucionales de Trabajo Social en América Latina. Entendemos que la producción teórica y académica respaldada en la teoría social de Marx aporta elementos importantes para el debate sobre la formación profesional de los trabajadores sociales. En este ensayo mencionaremos algunas contribuciones de esta teoría para pensar la relación entre trabajo social y cuestión social en el contexto brasileño y latinoamericano.

**Palabras claves:** Trabajo Social; Cuestión Social; Política Social; Teoría Crítica.

**Abstract :** With these reflections seek to contribute to critical debate on the importance of the discussion of social questions and social policies for building professionals and institutional academic projects of social work in Latin America . We understand that the theoretical and academic production in social theory supported Marx provides important elements for discussion on vocational training of social workers. In this essay we mention some contributions of this theory to think about the relationship between social work and social issue in the Brazilian and Latin American context.

**Keywords:** Social Work; Social Question; Social Policy; Critical Theory.

### Introducción

En la actualidad presenciamos un aumento significativo de publicaciones y trabajos académicos que se proponen discutir la cuestión social, sus manifestaciones y las formas utilizadas para atender sus expresiones inmediatas. Una parte importante de esas producciones e investigaciones vinculan la cuestión social con la sociedad capitalista -relación que es pensada y analizada de formas variadas- y sus expresiones son entendidas como resultado de las desigualdades sociales, como consecuencia de las

luchas políticas o como producto de la reproducción ampliada del capital, entre otras maneras.

Otros conjunto de autores definen la cuestión social a través de sus expresiones (haciendo referencia a la violencia, al desempleo, a los problemas de salud, pobreza, entre otras), desvinculando las reflexiones sobre la cuestión social de los fundamentos del modo de producción capitalista. Son las producciones de pensadores apoyados en las elaboraciones de Marx y Engels quienes buscan relacionar de

## **CUESTIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO: CONTRIBUCIONES AL DEBATE DESDE LA CRÍTICA MARXISTA**

manera directa el origen de la cuestión social con los fundamentos del orden burgués.

La discusión sobre la cuestión social y sus manifestaciones a partir de la crítica marxista se coloca en el centro del debate desarrollado por el Trabajo Social brasileño a partir de los años 1980. Con la publicación del libro *Relaciones Sociales y Trabajo Social en Brasil: Esbozo de una interpretación histórico-metodológica* (cuya primera edición es de 1982), de M. Yamamoto y R. de Carvalho, el tema asume un lugar destacado en el Trabajo Social cuando estos autores, tomando como referencia la teoría social de Marx, vinculan la génesis de la profesión con el proceso de industrialización y pauperización del proletariado urbano. Sostienen los autores:

El Trabajo Social se origina y se desarrolla como profesión reconocida en la división social del trabajo en el marco del desarrollo capitalista industrial y la expansión urbana, procesos aprehendidos aquí desde la óptica del surgimiento de las nuevas clases sociales -la conformación y expansión del proletariado y de la burguesía industrial- y de los cambios acontecidos en la constitución de los grupos y sectores de clases que comparten el poder del Estado en coyunturas históricas específicas. En ese contexto (...) surge (...) la "cuestión social", base que justifica ese profesional especializado (Yamamoto, M. y Carvalho, R., 1991, p. 77).

Sin embargo esta temática, pensada a partir de otras referencias teórico-metodológicas, acompaña las reflexiones de los profesionales de Trabajo Social desde las primeras producciones académicas y publicaciones. Las manifestaciones inmediatas de la cuestión social (desempleo, pobreza, hambre, violencia, entre otras) y las diversas formas de alivio (políticas sociales, acciones punitivas, entre otras) ya estaban presentes como problemáticas teóricas y prácticas entre las producciones de los pioneros del

Trabajo Social, que se encontraban fuertemente influenciados por pensadores positivistas y conservadores en general. El libro *Diagnóstico Social*, de Mary Richmond, puede ser mencionado como un ejemplo al respecto.

Esta discusión acompaña el desarrollo de la profesión hasta la actualidad. Sin embargo, a partir de la segunda mitad de los años 1980 y en la década siguiente, cuando se empiezan a sentir de forma más intensa las consecuencias de la crisis del capital, se incluye otro elemento vinculado a esta discusión, que se relaciona con las novedades que presenta la cuestión social en la contemporaneidad. Las transformaciones sociales ocurridas en este contexto estimulan el debate, en diferentes partes del globo, sobre la existencia de una "nueva cuestión social"<sup>2</sup>.

Con el objetivo de analizar las contribuciones de la perspectiva marxista a la problematización de la cuestión social y de las políticas sociales, buscando reforzar una propuesta de formación profesional y de actuación crítica, iniciamos este trabajo mencionando los principales elementos incorporados por la tradición marxista al debate sobre la cuestión social. En un segundo momento, discutimos la importancia que asume esta temática en la formación de los trabajadores sociales en Brasil. Finalmente, identificamos algunos elementos de tensión que atraviesan estas discusiones en el debate académico y en las publicaciones producidas en el interior del Trabajo Social en Brasil.

<sup>2</sup> Para profundizar esta discusión puede ser consultado: Netto, J. (2012), Yamamoto, M. (2007) y Pastorini, A. (2014).

## CUESTIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO: CONTRIBUCIONES AL DEBATE DESDE LA CRÍTICA MARXISTA

### 1. La cuestión social y la tradición marxista

Tal como lo sostienen Marilda Iamamoto y Raúl de Carvalho (1991) el Trabajo Social se origina en el contexto del capitalismo industrial y se desarrolla en el interior de la división social del trabajo como especialización del trabajo colectivo. Este nuevo momento del capitalismo, tensionado por las luchas de clases y por la organización del proletariado, requiere de profesionales calificados para aliviar las manifestaciones inmediatas de la cuestión social (desempleo, hambre, pobreza absoluta).

Entre estos profesionales se destacan los trabajadores sociales, que comienzan a actuar junto con el Estado en la ejecución de políticas sociales, generalmente elaboradas por otros profesionales y/o técnicos. De esta forma, afirmamos que el Trabajo Social tiene como fundamento socio-histórico la cuestión social, toda vez que sus manifestaciones inmediatas son objeto de intervención de las políticas sociales implementadas por los trabajadores sociales (entre otros profesionales y técnicos).

Como sostiene José Paulo Netto:

El proceso por el cual el orden monopolista instaura el espacio determinado que, en la división social (y técnica) del trabajo, propicia la profesionalización del Trabajo Social, tiene su base en las modalidades a través de las cuales el Estado burgués se enfrenta con la "cuestión social", tipificadas en las políticas sociales (...). En este ámbito se sitúa el mercado de trabajo para el trabajador social: *éste es investido como uno de los agentes ejecutores de las políticas sociales* (Netto, J., 1997, p. 69-70).

Es en este contexto monopolista que se evidencia el reconocimiento político de la cuestión social por parte de la burguesía y que comienza a desarrollar un conjunto de acciones orientadas por el pensamiento reformista conservador. Estas intervencio-

nes buscan aliviar las tensiones sociales y reducir las luchas de los trabajadores frente a la situación de explotación. En este proceso el Estado asume un elenco variado de funciones económicas y políticas con el objetivo de crear las condiciones necesarias para la valorización y acumulación del capital.

De esta forma y considerando las reflexiones de Pimentel (2012) no es posible comprender la cuestión social (y las políticas sociales articuladas con ella) solamente en su aspecto político-ideológico, desvinculada de la base material que la origina. En ese sentido, la ley general de la acumulación capitalista, analizada por Marx en *El Capital*, pasa a ser un recurso heurístico fundamental para develar la esencia de esta problemática.

Tomando como referencia la teoría social de Marx, y específicamente sus elaboraciones sobre el proceso de acumulación ampliada del capital, es posible entender con más claridad y precisión el proceso de pauperización de los trabajadores y el origen de la superpoblación relativa<sup>3</sup>. Como indica Netto, estas discusiones son centrales para analizar la cuestión social porque

Está elementalmente determinada por el trazo propio y peculiar de la relación capital/trabajo y la explotación. La explotación, sin embargo, apenas remite a la determinación esencial de la "cuestión social"; en su integralidad, distanciándonos de la mono causalidad, la "cuestión social" implica en (...) [su expresión particular considerar los] componentes históricos, políticos y culturales. Pero, sin herir de muerte a los dispositivos explotadores del régimen del capital, toda lucha contra sus implicaciones políticas, económicas, sociales y humanas está condenada a enfrentar síntomas, consecuencias y efectos (Netto, J., 2012, p. 206).

<sup>3</sup> "La producción del pauperismo está incluida en la producción de superpoblación relativa, así como su necesidad; ambos constituyen la condición de existencia de la producción capitalista y del propio desarrollo de la riqueza" (Pimentel, E., 2012, p. 156).

## CUESTIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO: CONTRIBUCIONES AL DEBATE DESDE LA CRÍTICA MARXISTA

Podemos decir entonces que la cuestión social es la expresión ampliada de las desigualdades sociales cuya esencia nos remite, necesariamente, a la explotación. Es importante destacar que esa ley general tiene un carácter universal, pero son las particularidades históricas, políticas, nacionales, entre otras, las que señalan la forma como la misma es objetivada en cada formación socio-histórica. En este sentido, también afirmamos que en cada formación social y en las diferentes etapas del modo de producción capitalista, la cuestión social puede asumir distintas manifestaciones y, también, pueden ser variadas las formas utilizadas para aliviar sus expresiones particulares.

Por un lado, tal como dijimos antes, no es posible dejar de considerar la ley general de la acumulación capitalista cuando buscamos pensar la cuestión social tomando como referencia la idea de totalidad, toda vez que ésta, como menciona Netto, *"nos revela la anatomía de la 'cuestión social', su complejidad, su carácter de corolario necesario del desarrollo capitalista en todas sus etapas"* (Netto, J., 2012, p. 206). De esta forma, acordamos con este autor en que *"la 'cuestión social' es constitutiva del capitalismo: no se suprime aquella si éste se conserva"* (p. 206).

Por otro lado, es necesario mencionar un segundo elemento, no menos importante, que nos ayuda a explicar de forma más clara esta concepción de cuestión social entendida como expresión ampliada de las desigualdades sociales. Este segundo aspecto se relaciona con las luchas protagonizadas por la clase trabajadora que, a partir de la toma de conciencia política y teórica, se propone como horizonte de lucha eliminar la contradicción capital/trabajo basada en la explotación.

Son estas luchas las que contribuyen a tensionar el orden vigente encontrando como respuesta, por parte de la burguesía y del Estado capturado por esta clase, la incorporación de algunas de las demandas de los traba-

jadores. Claro que se trata de aquellas demandas y reivindicaciones que son pasibles de ser atendidas sin afectar los fundamentos del orden burgués. Como sostiene Netto:

El capitalismo monopolista, por su dinámica y contradicciones, crea condiciones tales que el Estado por él capturado, al buscar legitimación política a través del juego democrático, es permeable a demandas de las clases subalternas, que pueden hacer incidir en él sus intereses y sus reivindicaciones inmediatas. Y que este proceso está en su conjunto tensionado no sólo por las exigencias del orden monopólico, sino también por los conflictos que éste hace emanar en toda la escala societaria (Netto, J., 1997, p. 18).

A partir de estas reflexiones afirmamos, por un lado, que la raíz de la cuestión social nos remite necesariamente a los fundamentos del orden burgués, a la explotación, a la expropiación del productor directo, al antagonismo de las clases sociales y a la propiedad privada. Por otro lado, sostenemos que el reconocimiento político de la cuestión social, por parte de la burguesía, se relaciona con la organización y la lucha protagonizadas por la clase trabajadora, y también con las propias necesidades y condiciones del proceso de valorización y acumulación del capital.

Es verdad que esta forma de abordar la cuestión social no siempre está presente o son tomadas como referencia en las producciones teóricas y académicas desarrolladas en el Trabajo Social. Sin embargo, ésta es la concepción teórica y política que orienta las directrices curriculares actuales<sup>4</sup>, cuando se define la temática de la cuestión social como una problemática que atraviesa diagonalmente toda la formación de los trabajadores sociales en Brasil, a partir de la segunda mitad de los años 1990.

Esta prioridad del debate de la cuestión social con relación a la discusión de las políticas sociales y de los demás mecanismos de intervención del Estado deriva, como menciona

<sup>4</sup> Directrices Generales para el Curso de Trabajo Social con base en el Currículo Mínimo aprobado en la Asamblea General Extraordinaria de la Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS el 8 de noviembre de 1996



## CUESTIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO: CONTRIBUCIONES AL DEBATE DESDE LA CRÍTICA MARXISTA

Iamamoto,

de la lectura de las relaciones entre el Estado y la sociedad en este campo teórico [en la teoría social crítica]. Se trata de una prioridad ontológica de la sociedad de clases en relación al Estado, lo mismo que, en la expansión monopolista, el Estado también es determinante en la constitución de la sociedad (...). La cuestión social explica la política social, pero la política social no explica la cuestión social tout court (Iamamoto, M., 2007, p. 185).

O sea, el punto de partida para entender la cuestión social, el Trabajo Social y las políticas sociales, es la sociedad (o sea, los hombres produciendo en sociedad, la producción de individuos socialmente determinada) y no el Estado (complejo social que regula las relaciones sociales), ya que, como sostiene Karl Marx (1977) la esencia del Estado moderno se encuentra en la sociedad, en las relaciones sociales<sup>5</sup>.

Esta afirmación no significa entender que el estudio y análisis de las políticas sociales no sean importante para la formación de los trabajadores sociales, sino que en esta perspectiva (apoyada en la teoría social de Marx) estas políticas públicas son concebidas como un resultado de la existencia de la cuestión social, o bien como una respuesta del Estado burgués a las manifestaciones inmediatas de la cuestión social.

Es por esta visión que la temática de la cuestión social tiene un lugar destacado en las Directrices Curriculares y en los diferentes cursos de Trabajo Social en todo el territorio brasileño. Esta centralidad que adquiere la cuestión social en el debate y en la formación profesional se hace perceptible a partir de la década de 1990, con el aumento de las producciones teóricas y académicas preocupadas por develar la cuestión social, sus manifestaciones

contemporáneas y las formas de alivio. Estas reflexiones y publicaciones, en su mayoría, tienen como telón de fondo las transformaciones sociales que ocurren a partir de la década de 1970.

### 2. El debate sobre la cuestión social y la formación profesional en Brasil

En el debate actual sobre la cuestión social existe una gran imprecisión conceptual. Este término es utilizado por un amplio espectro de pensadores que se extiende desde los sectores más conservadores hasta aquellos que se orientan por perspectivas críticas. En este sentido, la noción de cuestión social es manejada por autores que la reducen a "problemas naturales", entendiendo que éstos forman parte de la esencia humana (o del carácter imperfecto del hombre) o que los mismos se derivan del desarrollo y evolución de toda y cualquier sociedad.

También esta denominación forma parte del vocabulario de aquellos pensadores que definen la cuestión social través de sus manifestaciones (reproduciendo la lógica de la fragmentación y haciéndole perder sus vínculos con la economía y la política). A su vez, una parte de los teóricos orientados por la teoría crítica hacen referencia a la cuestión social vinculando su raíz con los fundamentos del orden burgués.

A este debate se suma la discusión sobre la nueva cuestión social, que toma como referencia las reflexiones de autores franceses y norteamericanos sobre el fin del trabajo y de la sociedad industrial, y que exaltan la novedad en oposición a los trazos que permanecen a lo largo del tiempo. Muchos de estos estudios poco colaboran para capturar los elementos de continuidad y de ruptura de las transformaciones sociales contemporáneas y de la cuestión social<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> En la Introducción a la Crítica de la Economía Política, Marx (1977) tomando como punto de partida la producción de individuos socialmente determinada analizará las relaciones entre producción, distribución, intercambio y consumo desarrollando una crítica a los pensadores que insisten en su disociación.

<sup>6</sup> Para profundizar ese debate consultar: Pastorini (2014) y ABEPSS (2007).

## CUESTIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO: CONTRIBUCIONES AL DEBATE DESDE LA CRÍTICA MARXISTA

Todas estas discusiones tornaron más complejo y rico el debate sobre la formación profesional y tensionan en la actualidad la puesta en práctica de las Directrices Curriculares en Brasil, evidenciando que se trata de un tema polémico, tanto dentro como fuera del Trabajo Social. Debido a las limitaciones de este trabajo, no abordamos las polémicas sobre la cuestión social en las ciencias sociales y nos concentramos en la importancia que asume esta temática en la formación de los trabajadores sociales en Brasil, a partir de la segunda mitad de los años 1990.

El primer dato a ser mencionado es que la incorporación de la discusión de la cuestión social como eje orientador, que atraviesa toda la formación profesional de los trabajadores sociales en Brasil, aparece en forma explícita en las Directrices Curriculares aprobadas por la *Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)* en 1996<sup>7</sup>. Esto no significa que la temática no estuviera presente en el Plan de Estudios anterior, sin embargo la misma no asumía la centralidad que adquiere en la actualidad.

A partir de 1996, la cuestión social es colocada en el centro del Plan de Estudios (conjuntamente con la discusión sobre trabajo, investigación, ética, fundamentos y práctica profesional) como una temática que atraviesa los tres núcleos constitutivos de la formación profesional de los trabajadores sociales, a saber: fundamentos teórico-metodológicos de la vida social, fundamentos de la particularidad de la formación socio-histórica de la sociedad brasileña y fundamentos del trabajo profesional.

La discusión sobre la raíz de la cuestión social vinculada a los fundamentos del modo de producción capitalista es abordada, principal-

mente, por el conjunto de materias que componen el primer núcleo. Entre estas materias se destacan: economía política, teoría política, teoría sociológica, filosofía, trabajo y cuestión social, antropología, política social y Estado, clases y movimientos sociales.

El segundo núcleo aborda las particularidades económicas, políticas, históricas y culturales de la formación social brasileña. Contiene materias como economía del Brasil contemporáneo, cuestión social en Brasil, Derechos Humanos, Trabajo Social y las expresiones de la cuestión social. Las materias articuladas en este eje le permiten al futuro profesional entender las objetivaciones particulares del proceso de acumulación capitalista en este país dependiente localizado en la periferia del capitalismo.

El tercer conjunto de materias que integran el núcleo de los fundamentos del trabajo social permiten develar las relaciones entre la cuestión social y el ejercicio profesional de los trabajadores sociales. Estos contenidos son agrupados en las siguientes materias: Introducción al Trabajo Social, Trabajo Social I-IV, Trabajo Social Contemporáneo, Ética Profesional, Técnicas de Intervención, Administración y Presupuesto, Planificación y Proyectos, Evaluación y Materias de Acompañamiento de la práctica profesional.

Las diferentes materias que conforman estos tres núcleos permiten comprender el ser social, los fundamentos del orden burgués, las particularidades de la realidad brasileña y al trabajador social en este entrelazado de relaciones, una vez que se entiende que

La cuestión social expresa (...) desigualdades económicas, políticas y culturales de las clases sociales, mediadas por relaciones de

<sup>7</sup> La "Proposta de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social" es resultado del debate colectivo realizado por las universidades brasileñas e incentivado por ABEPSS (junto con CFESS y ENESSO) a partir de 1994, después de la decisión de reformar el plan de estudios vigente desde 1982. En un primer momento se evaluaron los límites y dificultades que afectan la formación profesional, que fue un insumo fundamental para la elaboración de la propuesta base (que definía los contenidos mínimos, presupuestos, directrices y núcleos de fundamentación) que después de muchos debates, talleres y discusiones dio lugar a la Propuesta Nacional de Plan de Estudios Mínimo para los Cursos de Trabajo Social (que busca garantizar un contenido mínimo común, respetando la autonomía y pluralidad). La propuesta final fue analizada por el Consejo Nacional de Educación del Ministerio de Educación, que realizó algunos cambios importantes y finalmente fue aprobada en el año 2001 (ABEPSS, 1996).

## **CUESTIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO: CONTRIBUCIONES AL DEBATE DESDE LA CRÍTICA MARXISTA**

género, características étnico raciales y formaciones regionales, limitando el acceso a los bienes de la civilización a amplios segmentos de la sociedad civil. (...) Ese proceso está plagado de conformismos y rebeldías, expresando la conciencia y la lucha por el reconocimiento de los derechos de cada uno y de todos los individuos sociales. Es en este espacio de disputa que actúan los trabajadores sociales (Iamamoto, M., 1997, p. 160).

Tal como mencionamos anteriormente la discusión sobre la cuestión social atraviesa los tres núcleos de formación de los futuros trabajadores sociales y es tratada desde el punto de vista de sus fundamentos y de las particularidades de la formación social brasileña, buscando develar sus relaciones con la profesión. Estas reflexiones refuerzan la idea de que la cuestión social es el fundamento socio-histórico del Trabajo Social y, en cuanto tal, da forma y materialidad a la profesión, contribuyendo al mismo tiempo a imprimirle historicidad, o sea impregnando la profesión de historia.

Por un lado, queremos destacar que el propio documento de las Directrices Curriculares advierte no incurrir en el equívoco de buscar clasificar los contenidos mínimos necesarios para la formación profesional entre los tres núcleos de fundamentación, ya que los mismos no son autónomos y que los *"componentes curriculares remiten a un conjunto de conocimientos indisociables para la aprehensión de la génesis, de las manifestaciones y del enfrentamiento de la cuestión social"* (ABEPSS, 1996, p. 9).

Por otro lado, es importante mencionar que esta nueva propuesta curricular no reduce la formación de los trabajadores sociales a un agregado de materias, sino que los contenidos mínimos se traducen pedagógicamente a través del conjunto de componentes curriculares, rompiendo, así, con la visión formalista del plan de estudios. Esta articulación favorece una nueva

forma de realización de las mediaciones -aquí entendida como la relación teoría-práctica- que deben permear toda la formación profesional, articulando docencia-investigación-extensión.

Así, las directrices definen componentes curriculares variados, que no se restringen a las disciplinas (antes mencionadas y vinculadas a uno o más de los 3 núcleos de concentración). Incluyen también la práctica profesional supervisada, la tesis final del curso y otras actividades complementarias como monitorea docente (ayudantes de cátedras), participación en grupos de investigación (iniciación científica) y en proyectos de extensión, participación en seminarios, debates, oficinas, laboratorios y otras actividades académicas. Todos estos componentes son fundamentales para desarrollar los contenidos y discusiones esenciales para la formación profesional de los trabajadores sociales.

### **3. Elementos que tensionan la formación profesional del trabajador social**

La revisión curricular asumida por el colectivo profesional y las diferentes entidades e instituciones responsables de la formación de los trabajadores sociales se vio estimulada por los cambios acontecidos en el proceso de acumulación del capital vinculados a las nuevas formas de organizar la producción, de regular y controlar el trabajo y por las transformaciones en las estrategias utilizadas para intensificar la explotación de los trabajadores.

Estos cambios requieren que el Estado se organice e intervenga de manera diferente para continuar creando las condiciones necesarias para facilitar el proceso de valorización y acumulación del capital. Todas estas alteraciones inciden en la forma de pensar y actuar de los trabajadores sociales, que continúan teniendo al Estado (y a las políticas sociales) como uno de sus

## **CUESTIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO: CONTRIBUCIONES AL DEBATE DESDE LA CRÍTICA MARXISTA**

principales espacios de intervención, como también de nuevas demandas y de nuevas posibilidades de actuación.

La reflexión sobre el nuevo contexto político y económico es central para pensar los caminos seguidos para la revisión de los planes de estudio, sin abandonar el objetivo de formar profesionales críticos y competentes, sintonizados con la realidad contemporánea, y comprometidos con los cambios sociales. Este nuevo contexto incide en el Trabajo Social (en la formación, intervención y proyecto ético y político), por ser una profesión con una clara naturaleza interventiva y directamente articulada con las diversas manifestaciones de la cuestión social.

Sin embargo, los sectores más progresistas envueltos en este proceso de reformulación del plan de estudios dejaron en claro, en los diferentes espacios de debate y reflexión, así como en los distintos documentos producidos, que no se trata de formar trabajadores sociales que se limiten a reproducir, en su cotidiano profesional, la forma instituida de responder a las demandas. Por el contrario, la formación debe dar los instrumentos (teóricos-metodológicos, éticos-políticos y técnico-operativos) para que los trabajadores sociales en los diferentes espacios de intervención puedan contribuir para renovar las formas de intervención institucionalizadas y para producir nuevas respuestas profesionales (Iamamoto, M., 1997).

A pesar de la masiva adhesión de las Universidades -y principalmente de las instituciones de enseñanza superior públicas- a las nuevas Directrices Curriculares, es posible identificar algunos problemas en su implementación, que son entendidos aquí como tensiones que atraviesan las discusiones sobre la cuestión social.

Una primera limitación que entendemos necesario mencionar remite al contexto político-económico en que esa revisión curricular

comienza a ser implantada. Estamos haciendo referencia al periodo que se inicia en la segunda mitad de 1990, hegemonizado por el ideario neoliberal, o sea nos referimos a un contexto político y económico fuertemente influenciado por un proyecto de educación que busca ampliar la oferta privada de cursos de nivel superior con recursos estatales.

Estos cambios en la política de educación se relacionan con las nuevas demandas al Estado (refuncionalizado) en la búsqueda de crear las condiciones necesarias para la valorización y acumulación del capital<sup>8</sup>. Esas transformaciones alimentan, por un lado, el aumento de la presencia de entidades privadas de educación, que disputan los recursos públicos destinados a esta área y, por otro lado, el aumento significativo de los cursos también privados a distancia.

Esta realidad se complementa con el ataque por parte del Estado y de las clases dominantes a las instituciones públicas de enseñanza, proceso que produce un deterioro de estas instituciones (pérdida salarial de los funcionarios, deterioro de la infraestructura, reducción de las cantidades de becas para los alumnos y de los valores de las mismas, desmantelamiento de los programas de bienestar estudiantil, entre otros), la reducción drástica del presupuesto para la educación pública e incentivo para la cobranza de cursos y matrículas en las instituciones estatales, entre otras medidas.

Pensando específicamente en los cursos de Trabajo Social, es posible percibir otro conjunto de limitaciones que se relacionan con la forma como se da la aprehensión e incorporación de los contenidos básicos vinculados a la cuestión social en el conjunto de disciplinas y requisitos curriculares. Muchas veces la inclusión de la discusión sobre la cuestión social y el trabajo, en los planes de estudio de los

<sup>8</sup> Para profundizar la discusión sobre la reforma de la educación en Brasil consultar: Leher, R. (2014) y Dahmer, L. (2008).

## **CUESTIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO: CONTRIBUCIONES AL DEBATE DESDE LA CRÍTICA MARXISTA**

distintos cursos de Trabajo Social, se realiza sin articularlos con los fundamentos del modo de producción capitalista. Esta forma de discusión tiende a identificar la cuestión social con las desigualdades existentes en las formaciones sociales pre-capitalistas y con la identidad entre cuestión social y sus manifestaciones inmediatas.

También es frecuente la utilización conjunta e indiscriminada (sin tratar las diferencias y divergencias existentes) de autores vinculados a matrices teórico-metodológicas distintas que estudian la cuestión social. Esta dificultad se agrava con la presencia limitada (o bien la ausencia) de un tratamiento teórico de los pensadores clásicos que discuten estas temáticas y las particularidades de la formación social brasileña. Esta debilidad reflexiva impacta en las discusiones sobre las manifestaciones de la cuestión social y las diferentes formas de intervención que tienen como objetivo morigerar esas expresiones inmediatas.

La *Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)* realizó una investigación (en el año 2006) sobre la Implantación de las Directrices Curriculares del Trabajo Social en todo Brasil, con el objetivo de "*identificar condiciones y tendencias de esa puesta en práctica en las Unidades de Enseñanza en todo el país*" (ABEPSS, 2007, p. 10-11). No fueron pocos los problemas identificados por este estudio: Desvinculación de la categoría trabajo en las reflexiones sobre la cuestión social; falta de claridad teórica con relación al origen de la cuestión social; discusiones de la cuestión social desvinculadas del modo de producción capitalista; permanencia de la idea de que la cuestión social podría ser solucionada con una mejor administración pública, con políticas sociales más generosas, con mejor uso de los recursos públicos y con una planificación más eficiente; ausencia de autores clásicos (ABEPSS, 2007, p. 89-117).

Estas debilidades identificadas en la investiga-

ción no pueden ser generalizadas para el conjunto de instituciones responsables de la formación de profesionales en Trabajo Social. Sin embargo, tienen que ser discutidas en los espacios colectivos, incentivando la participación de diferentes sujetos vinculados de forma directa e indirecta con la formación de futuros trabajadores sociales. Las entidades y organizaciones vinculadas a los trabajadores sociales en Brasil vienen trabajando para ajustar los planes de estudio en todo el territorio y promoviendo el debate colectivo.

### **Consideraciones finales**

Sin pretender ser conclusivos, queremos retomar algunos elementos que nos parecen importantes sobre el debate de la cuestión social en la actualidad. Tal como fue mencionado en este trabajo, profundizar el análisis de la cuestión social es de central importancia para el Trabajo Social, toda vez que esta profesión encuentra en la cuestión social su fundamento social e histórico. Asimismo es importante discutir y entender las transformaciones sociales en la contemporaneidad ya que adquiere relevancia fundamental para poder reflexionar sobre las novedades en la cuestión social y, principalmente, para intensificar la discusión sobre las particularidades de esas novedades.

La visión polémica sobre la existencia de una nueva cuestión social muchas veces es incorporada en los diferentes espacios de debate y formación de los trabajadores sociales como una evidencia natural, sin ningún tipo de cuestionamiento. Sin embargo, algunos autores, a partir de la teoría social de Marx, cuestionan la existencia de esta nueva cuestión social. Con este artículo hemos querido enriquecer este debate señalando que la novedad de la cuestión social radica en la existencia de nuevas manifestaciones y nuevas formas de abordar las expresiones de la cuestión social.

**CUESTIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO:  
CONTRIBUCIONES AL DEBATE DESDE LA CRÍTICA MARXISTA**

**Referencias Bibliográficas**

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - Abepss (1996). Diretrizes Gerais para o Curso de *Serviço Social*. Rio de Janeiro: Abepss.

\_\_\_\_\_. (2007). Questão Social e Serviço Social em debate. *Temporalis*, 14, 89-117.

Dahmer, L.P (2008). *Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional*. São Paulo: Xamã.

Iamamoto, M.V., y Carvalho, R. de. (1991). *Relações Sociais e Serviço Social*. Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. (8ª ed.) São Paulo: Cortez.

Iamamoto, M.V (1997). *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2007). Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez.

Leher (2014). Organização, estratégia política e o plano nacional de educação. *Coletivo Candeeiro*, 1, 1-23.

Marx, Karl (1977). Introdução à Crítica da Economia Política. En. Marx, K. *Contribuição à crítica da economia política* (p.199-231). São Paulo: Martins Fontes .

Netto, JP. (1997). *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2012) Capitalismo e barbárie contemporânea. *Argumentum*, 1, 202-222.

Pastorini, A (2014). *A categoria "questão social" em debate*. (3ª ed.) São Paulo: Cortez.

Pimentel, E (2012). *¿Uma "nova questão social"? Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje*. (2ª ed.) São Paulo: Instituto Lukács.

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

María Silvina Cavalleri  
Doctoranda en Trabajo Social  
silvinacavalleri@hotmail.com

### Resumen

En este trabajo nos referimos a la influencia de Bourdieu en el debate de Trabajo Social en Argentina en el período 2003-2011, centrandolo nuestro estudio en el análisis de ponencias presentadas en tres congresos nacionales organizados en los años 2005, 2007 y 2010 por la Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social. Intentamos responder a dos preguntas fundamentales para la profesión: ¿qué categorías de Bourdieu son recuperadas por trabajadores sociales argentinos en las ponencias presentadas? y ¿qué aportan estas categorías a la comprensión de los fundamentos de la intervención profesional? Se discuten conceptos de Bourdieu que son centrales para comprender los fundamentos de la intervención profesional en Trabajo Social y se centra el análisis en las categorías realidad y sujeto, construyéndose al respecto algunas conclusiones preliminares.

**Palabras claves:** Bourdieu; Trabajo Social; Argentina.

### Introducción

El interés por el debate contemporáneo en Trabajo Social radica en la posibilidad de conocer la particular comprensión e interpretación de los trabajadores sociales respecto a temas de actualidad, dando cuenta de cómo se concibe la realidad en un contexto histórico determinado. Esto tiene influencias en el ejercicio de la profesión, en las matrices teórico-metodológicas que lo fundamentan y en las posibles estrategias de intervención que se propongan<sup>9</sup>.

En función de esta idea, resulta significativo conocer -desde una perspectiva histórica- las principales modificaciones que en nuestro país se han producido en el período 2003-2011, durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (en su primer mandato) y los particulares procesamientos que el Trabajo Social viene

realizando en tanto análisis y aprehensión de estas transformaciones en la realidad.

Aunque en este trabajo no nos detendremos a analizar la contemporaneidad, es preciso decir que la situamos en el contexto de las décadas de 1970 en adelante, momento en el que se producen importantes transformaciones objetivas al mismo tiempo que en las dimensiones ideológico-culturales en occidente. En el contexto de la contemporaneidad centraremos el estudio en el análisis del período 2003-2011 en Argentina con los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner.

Concretamente para este trabajo analizaremos ponencias presentadas en Jornadas de la Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social -FAAPSS- realizadas en Jujuy (2005), Mendoza (2007) y Misiones (2010)<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> El estudio del debate en la profesión se realiza a partir de una de sus objetivaciones: las producciones escritas, tales como artículos de revistas, libros y presentaciones en eventos profesionales del período, organizados por las dos Asociaciones Nacionales de Trabajo Social de nuestro país: Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social -FAUATS- y Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social -FAAPSS.

<sup>10</sup> No se hallaron ponencias presentadas en este Congreso que contengan referencias a Bourdieu.

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

Seleccionamos aquellas que en el apartado de bibliografía citan a Bourdieu y rastreamos en ellas qué categorías del autor son retomadas en los escritos de los profesionales. Se trabajó con 22 ponencias, todas las que incluyen un texto o más de Bourdieu en su bibliografía. La mayoría de los escritos da cuenta de procesos de investigación –en marcha o finalizados– en ámbitos académicos universitarios. En menor medida recuperan situaciones de intervención o de intervención/investigación articuladamente<sup>11</sup>.

Para dar cuenta del recorrido que realizaremos, en primer lugar reconstruiremos, en base a algunas obras de Bourdieu, conceptos a nuestro entender centrales de sus contribuciones, los que aportan desde esa perspectiva a comprender categorías que fundamentan la intervención profesional en Trabajo Social. En ese sentido, situar analíticamente la profesión requiere, según entendemos, estudiar las categorías de realidad y sujeto. Luego, se presentan y analizan globalmente las ponencias que retoman conceptos de Bourdieu para dar paso finalmente a unas conclusiones preliminares.

### 1. Primeras aproximaciones a la perspectiva de Bourdieu

Lo que presentaremos en este trabajo es una primera aproximación al pensamiento de Pierre Bourdieu (1930-2002) tomando como fuente algunas de sus obras dentro de lo que constituye su vasta producción escrita. En primer lugar diremos que este autor desarrolla sus escritos desde 1970 en adelante, constituyendo para Wacquant “uno de los acervos teóricos y de investigación sociológica más imaginativos y fecundos de la posguerra” (1995, p. 15), influyendo en diversas disciplinas, como la antropología, sociología de la educación, historia, lingüística, ciencia política, filosofía, estética y estudios literarios.

Sus obras se basan en variados campos de investigación, entre ellos, el campesinado, el arte, el desempleo, la escuela, la ciencia y la literatura, el análisis del parentesco, las clases sociales, la religión, la política, los intelectuales, el Estado, entre otros. Asimismo se encuentran diversas producciones en las que Bourdieu reflexiona sobre la contemporaneidad, particularmente expresando su análisis ideológico-político sobre el impacto del neoliberalismo, centralmente en la Europa de mediados-fines de la década de 1990.

<sup>11</sup> El trabajo que se presenta cuenta con algunos antecedentes vinculados con las tareas de investigación que se vienen llevando a cabo en el Programa de Estudios sobre Fundamentos Teórico- Metodológicos del Trabajo Social del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján. Concretamente se hace referencia a una línea de investigación que un conjunto de docentes-investigadores viene desarrollando acerca del debate contemporáneo en el Trabajo Social en Argentina desde el año 2005 a la actualidad.

En el primero de los proyectos de investigación se identificaron y analizaron las áreas y temas puestos en discusión en el período 1994-2004, a partir de una base de datos en la que se registraron producciones escritas de trabajadores sociales argentinos publicadas en formato de libros, capítulos de libros, artículos de revistas y trabajos de divulgación presentados en congresos, encuentros y jornadas nacionales.

El trabajo con dicha base de datos permitió identificar diferentes temáticas presentes en el debate profesional, analizar relaciones entre estas discusiones y las que se producen en las Ciencias Sociales, como también con las múltiples transformaciones socio-históricas que se produjeron en el período en estudio.

Producto de ese primer trabajo, el equipo de investigación profundizó aspectos del debate estudiando la influencia de uno de los autores partícipes del debate de las Ciencias Sociales de la segunda mitad del Siglo XX -Pierre Bourdieu- dada la presencia de bibliografía consultada por los trabajadores sociales argentinos para la elaboración de libros, capítulos de libros y artículos publicados entre 1994-2004. El interrogante que orientó la indagación fue ¿Cuál es la influencia en el Trabajo Social argentino, en el período 1994-2004, de las categorías realidad, sujeto y contemporaneidad presentes en las producciones de Pierre Bourdieu?

Por lo tanto el escrito que se presenta en esta oportunidad trabaja con otro referente empírico: ponencias presentadas a Congresos de un período de tiempo posterior al de la investigación enunciada. La elección de ponencias como material de estudio obedece a que existen más posibilidades -para los profesionales- de presentar trabajos en estos eventos académicos que las que existen para realizar publicaciones en formato de libros, capítulos de libro y/o artículos de revistas.



## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

Al situar la obra de este intelectual francés también es preciso decir que recupera a la vez que se distancia de distintos referentes de las Ciencias Sociales:

Es indudable la influencia, por otra parte explícitamente reconocida, de los tres grandes pilares de la sociología -Marx, Durkheim y Weber- en la teoría de Pierre Bourdieu. Su construcción teórica es el resultado de una confluencia de tradiciones filosóficas y socio-históricas que la lógica intelectual y universitaria ha tendido siempre a sostener de manera separadas, incluso como enemigas..." (Gutiérrez, A.; 2003, p. 1).

A modo de ejemplo podríamos mencionar los acercamientos y distanciamientos con la obra de Marx, Weber y Durkheim, las escasas pero positivas referencias a Althusser (Baranger, 2004) y la influencia de Wittgenstein y Sartre<sup>12</sup>.

Según desarrollaremos luego, podemos decir que gran parte de la producción de Bourdieu busca superar viejas antinomias de las ciencias sociales, desde una perspectiva que "proclama la primacía de las relaciones" (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 23) ocultas en el lenguaje cotidiano y en el sentido común. Es así que en *El oficio del sociólogo* (2008) sostiene que es tarea de la sociología propender a romper con la "ilusión de transparencia del mundo social".

Con base en una ontología no cartesiana que rehúsa separar u oponer objeto y sujeto, intención y causa, materialidad y representación simbólica, Bourdieu se esfuerza en trascender la reducción muti-

lante de la sociología, ya sea a una física objetivista de las estructuras materiales, ya sea a una fenomenología constructivista de las formas cognoscitivas, mediante un estructuralismo genético capaz de englobar una y otra." (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 16-17).

Bourdieu entiende que los enfoques dualistas que asignan prioridad ontológica a la estructura o al agente constituyen falsas expresiones del sentido común y se hallan presentes en el lenguaje cotidiano. Este expresa más fácilmente la "cosa" que las "relaciones" y es tarea de la sociología -como ciencia-, superar esta tendencia. "La tarea de la sociología es revelar las estructuras más profundamente ocultas de los diversos mundos sociales que constituyen el universo social, así como los mecanismos que tienden a asegurar su reproducción o transformación" (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 17-18).

Habiendo ubicado en términos generales la obra del autor en estudio, nos abocaremos a continuación a ahondar en una de sus preocupaciones fundamentales presentes a lo largo de su obra, vinculada con la superación de las antinomias entre objetivismo y subjetivismo<sup>13</sup>.

### 2. Acerca de la superación de la oposición entre objetivismo y subjetivismo

Según decíamos previamente, en gran medida la obra de Bourdieu se dedica a problematizar la dicotomía entre objetivismo y subjetivismo y a proponer la superación de estas dualizaciones.

<sup>12</sup> En una entrevista en la que se interroga a Bourdieu sobre el papel que Marx y Weber desempeñaron en la génesis intelectual de sus conceptos, el autor responde: "... Tengo la costumbre de recusar estas preguntas [...] [ya que] es casi siempre con la intención polémica, clasificatoria, para catalogar [...] 'Bourdieu, en el fondo, es durkheimiano'. Cosa que, desde el punto de vista del que lo dice, es peyorativo: no es marxista, y está mal. O bien 'Bourdieu es marxista' y está mal. Se trata casi siempre de reducir, o de destruir. [...] Por mi parte, tengo con los autores relaciones muy pragmáticas: recorro a ellos como 'compañeros', en el sentido de la tradición artesanal, a quienes se puede pedir una ayuda momentánea en las situaciones difíciles" (Bourdieu, P., 1987, p. 37-38).

<sup>13</sup> Según Wacquant el trabajo de Bourdieu está "en perpetuo movimiento, [puesto que el autor] revisa y vuelve una y otra vez sobre el mismo conjunto de preguntas, objetos y sitios empíricos, a medida que su estilo de pensamiento recursivo y espiriforme se despliega a través del tiempo y el espacio analítico. [...] Si bien sus principales intenciones y líneas de fuerza fueron claramente establecidas desde mediados de la década de los setenta, permanece el hecho de que esta obra está sembrada de deslizamientos, desviaciones y rupturas..." (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 17).

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

Entiende que “entre las oposiciones que dividen artificialmente a la ciencia social, la fundamental y la más ruinosa es aquella que se establece entre el subjetivismo y el objetivismo”, no pudiendo reducirse la ciencia del mundo social ni a una fenomenología social ni a una física social (Bourdieu, P., 2007, p. 43).

El modo de conocimiento que puede llamarse fenomenológico tiene por objeto reflexionar sobre una experiencia acerca de la cual, por definición, no se reflexiona: la relación de familiaridad con el ambiente familiar, y echar luz, así, sobre la verdad de esa experiencia que, por muy ilusoria que pueda parecer desde un punto de vista ‘objetivo’, no deja de ser perfectamente cierta en calidad de experiencia. Pero no puede ir más allá de una descripción de lo que caracteriza como propio de la experiencia ‘vívida’ del mundo social, es decir la aprehensión de ese mundo como evidente, como que se da por sentado [...] si es así, es porque excluye la cuestión de las condiciones de posibilidad de esa experiencia (Bourdieu, P., 2007, p. 44).

Por otra parte, el autor sostiene que

el objetivismo, que adopta como proyecto establecer regularidades objetivas (estructuras, leyes, sistemas de relaciones, etc.) independientes de las conciencias y de las voluntades individuales, introduce una discontinuidad truncada entre el conocimiento docto y el conocimiento práctico, expulsando al estado de ‘racionalizaciones’, de ‘preconociones’ o de ‘ideologías’ las representaciones más o menos explícitas de las que el último se arma (p. 44-45).

De acuerdo con lo que venimos planteando, para Bourdieu objetivismo y subjetivismo son formas parcializadas y dicotómicas -por tanto no dialécticas- de conocimiento del mundo social. Mientras que el objetivismo considera las relaciones objetivas como condicionantes de las prácticas y

deja de lado el sentido vivido, el subjetivismo incorpora el sentido vivido, desplazando el análisis de las condiciones objetivas que forman parte de las prácticas.

Entonces, en esta tarea de superar “falsas antinomias” -objetivismo y subjetivismo, mecanicismo y finalismo, necesidad estructural y acción individual, reproducción y transformación, estática y dinámica, estructura e historia- en el conocimiento de la realidad, el autor propone una *praxeología social*, buscando *aglutinar y entremezclar los enfoques estructuralista y constructivista* como dos momentos de una forma de análisis que posibilite reconstruir la realidad intrínsecamente doble del mundo social (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 20).

Vinculado con lo anterior, Bourdieu plantea que si tuviera que caracterizar su trabajo o

aplicarle una etiqueta, hablaría de constructivist structuralism o de structuralist constructivism [...] Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mitos, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente las clases sociales (Bourdieu, P., 2004, p. 127).

Tal como planteamos anteriormente, el autor toma aspectos del estructuralismo y del constructivismo como dos momentos analíticos que contribuyen a explicar y comprender la

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

realidad social<sup>14</sup>. En el primer momento, el investigador deja de lado las representaciones ordinarias para poder reconstruir las estructuras objetivas y la distribución de recursos socialmente eficientes que limitan y coercionan externamente las interacciones y representaciones.

En el segundo momento, se considera la experiencia inmediata de los agentes que permite explicitar las categorías de percepción y apreciación que estructuran desde adentro sus acciones y representaciones. Los dos momentos enunciados son necesarios en el análisis del mundo social, aunque no tienen igual importancia: el primero tiene prioridad epistemológica al producirse la *ruptura objetivista en relación a la comprensión subjetivista*. Esta prioridad se vincula con que Bourdieu sostiene que el enfoque de los agentes –sus percepciones y representaciones– varía de manera sistemática en relación al sitio que ocupan en el espacio social objetivo (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995).

Para Alicia Gutiérrez los dos momentos analíticos aludidos se consideran dos pasos lógicos del análisis sociológico en la tarea de comprender y explicar la realidad social. Dichos momentos “... se fundan en una ontología: lo social existe de doble manera, en las cosas y en los cuerpos. Y es precisamente una suerte de complicidad ontológica, entre un habitus y un campo, lo que constituye el fundamento de toda práctica social.” (Bourdieu, P., 2009. P. 9). El análisis de lo social para Bourdieu incluye la consideración de la dimensión histórica, ya que lo que en el presente son el espacio social, los campos y habitus, las instituciones y los cuerpos, son el resultado de lo que han venido siendo (Gutiérrez, A.; 2003).

Por lo que venimos planteando, la perspectiva de Bourdieu contiene una concepción de

realidad al mismo tiempo que una perspectiva metodológica para aprehenderla. En su enfoque se encuentra presente una lectura relacional, histórica y compleja del mundo social, proponiendo una vinculación dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, entre el sentido vivido y el sentido objetivo, entre las estructuras objetivas y las percepciones y representaciones del agente. Como ya explicitáramos, en esta relación dialéctica el momento objetivista precede en el análisis al momento subjetivista.

Tratando de sintetizar en palabras del autor lo desarrollado hasta el momento, recuperamos un fragmento de *Cosas Dichas*:

A riesgo de parecer muy oscuro, podría dar en una frase un resumen de todo el análisis que propongo hoy: por un lado, las estructuras objetivas que construye el sociólogo en el momento objetivista, al apartar las representaciones subjetivas de los agentes, son el fundamento de las representaciones subjetivas y constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones; pero, por otro lado, esas representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta especialmente de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, que tienden a transformar o a conservar esas estructuras. Esto significa que los dos momentos, objetivista y subjetivista, están en una relación dialéctica [...] los puntos de vista son aprehendidos en tanto tales y relacionados con las posiciones en la estructura de los agentes correspondientes (Bourdieu, P., 2004, p. 129).

El planteo teórico-metodológico de Bourdieu, que busca superar la distancia entre objetivismo y subjetivismo, se relaciona con otro de los planteos principales de la obra del intelectual francés. Alude a la existencia de una correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo

<sup>14</sup> “Contra la antigua distinción de Dilthey, hay que plantear que comprender y explicar son una sola cosa”. (Bourdieu, P., 1999, p. 532).

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

social -especialmente entre dominantes y dominados- y los principios de visión y división que les aplican los agentes. Así, Bourdieu entiende que las divisiones sociales y los esquemas mentales son *estructuralmente homólogos por estar genéticamente ligados*, en tanto que dichos esquemas mentales son el resultado de la incorporación de las divisiones sociales.

La exposición acumulativa de las condiciones sociales definidas imprime en los individuos un conjunto de disposiciones duraderas y transponibles que interiorizan la necesidad de su entorno social, inscribiendo dentro del organismo la inercia y las coerciones estructuradas de la realidad externa (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 21).

Entonces, desde esta perspectiva la ciencia del mundo social debe incluir tanto la consideración de las regularidades objetivas como los procesos por los cuales esa objetividad es interiorizada, generando los principios transindividuales e inconscientes de división que los agentes incorporan en sus prácticas. La conexión entre estructuras objetivas y estructuras mentales que venimos desarrollando tiene implicancias políticas, no solo en términos de la percepción política del mundo social, sino porque los sistemas simbólicos se constituyen en instrumentos de conocimiento y de dominación.

Los esquemas clasificatorios socialmente constituidos por medio de los cuales construimos activamente la sociedad expresan una tendencia a representar las estructuras de las que provienen como datos necesarios y naturales más que como productos históricamente vinculados con determinadas relaciones de fuerza entre

grupos, como los de clase, etnias o sexos. De acuerdo con lo anterior el autor sostiene que los sistemas simbólicos son productos sociales que producen el mundo, no solo reflejando las relaciones sociales sino contribuyendo, también, a construirlas. Por tanto es posible decir que aún dentro de ciertos límites, el mundo puede ser transformado transformando su representación.

Entonces socialmente se produce una disputa entre grupos por imponer determinados esquemas clasificatorios, los que se vinculan con sus propios intereses:

Las estructuras sociales y cognitivas están ligadas recursiva y estructuralmente, y la correspondencia existente entre ellas ofrece una de las garantías más sólidas de la dominación social. Las clases y otras colectividades sociales antagónicas se encuentran de continuo atrapadas en una lucha encaminada a imponer la definición del mundo más acorde a sus intereses particulares (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 22).

Decíamos antes que la perspectiva de Bourdieu asigna primacía a las relaciones y entiende que a las ciencias sociales no les corresponde optar por uno de los polos, a saber, individualismo y estructuralismo, ya que lo que constituye la realidad social, "*la materia de la acción y de la estructura*", son relaciones. Más precisamente -y aunque lo trataremos más adelante- sus dos conceptos centrales, campo y habitus, remiten a un conjunto de relaciones<sup>15</sup>.

Asociado o formando parte del enfoque relacional se desprenden a nuestro criterio dos cuestiones a ser consideradas. En primer lugar, los planteos del autor en torno a que *la sociología debe ser una ciencia total*

<sup>15</sup> "Contra todas las formas de monismo metodológico que pretenden afirmar la prioridad ontológica de la estructura o del agente, del sistema o del actor, de lo colectivo o de lo individual, Bourdieu proclama la primacía de las relaciones. Según él semejantes alternativas dualistas reflejan una percepción de la realidad social que es la del sentido común y de la cual la sociología necesita deshacerse de una vez por todas. [...] Lo característico de Bourdieu es el rigor metódico y la persistencia con la cual despliega semejante concepción, lo cual se hace patente en el hecho de que sus dos conceptos centrales, habitus y campo, designen nudos de relaciones." (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 23).

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

que tiene que construir "*hechos sociales totales capaces de restablecer la unidad fundamental de la práctica humana a través de las fronteras mutilantes de las disciplinas, los dominios empíricos y las técnicas de observación y análisis*" (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 29). Lo antedicho motiva la oposición de Bourdieu a la especialización científica prematura y al "*trabajo desmenuzado*" que ella implica al entender que el habitus dota a la práctica de sistematicidad e interconexión internas que cuestiona este tipo de divisiones y las estructuras sociales correspondientes permanecen o se transforman en indivisión, en todas sus dimensiones y al mismo tiempo.

En segundo lugar, Bourdieu entiende como *dos formas de involución opuestas, aunque complementarias* que acechan actualmente a las ciencias sociales: *el teoricismo y el metodologismo*. El metodologismo da cuenta de la "*tendencia a separar la reflexión sobre el método de su utilización efectiva en el quehacer científico, y a cultivar el método en sí mismo y por sí mismo*" (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 29).

Bourdieu entiende que la metodología como especialidad separada conforma una modalidad de academicismo que separa equívocamente el método del objeto, restringiendo el problema de la construcción teórica del mismo objeto a una cuestión técnica basada en la manipulación de indicadores y observaciones empíricas. El cuestionamiento del autor se funda no en la sofisticación técnica de los instrumentos sino en que el refinamiento irreflexivo pueda cubrir la ausencia de reflexión teórica.

Por lo tanto, sostiene la interrelación entre la organización y realización práctica de la recolección de datos con la construcción teórica del objeto. En este sentido, la variedad de métodos empleados debe adecuar-

se al problema de que se trate, siendo parte de un análisis que integra el movimiento que se aplica para resolver esa cuestión particular. Entonces claramente estos planteos no disocian la construcción del objeto de los instrumentos empleados en la construcción del mismo y en su crítica.

Así como revaloriza la dimensión práctica de la práctica en tanto objeto de conocimiento, el autor recupera el aspecto práctico de la teoría como actividad que produce conocimiento. El autor no se opone a la tarea teórica, sí "*al trabajo teórico para sí, o sea, a la institución de la teoría en tanto campo discursivo separado, cerrado y autorreferente*". (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 30). Su crítica es contundente con lo que denomina "*teoría ostentatoria*" y también "*teoría teorista*", que entiende a la teoría separada de cualquier vínculo con las realidades y exigencias prácticas de la investigación. También cuestiona la interminable "*partición y reacomodo de conceptos*", que son parte de debates teóricos tan frecuentes en Norteamérica.

En el marco de las problematizaciones que movilizan a Bourdieu a pensar el mundo social, la ciencia social y la sociología, hay en el autor una permanente preocupación por la reflexividad. La misma supone el autoanálisis del investigador como productor de conocimiento y de las condiciones sociohistóricas en las cuales produce una ciencia de la sociedad.

Reconoce la existencia de tres tipos de parcialidad que "*pueden oscurecer la mirada sociológica*", las que presentaremos brevemente:

- a) La referida al origen y coordenadas sociales –de clase, etnia, sexo– del investigador.
- b) La vinculada con la posición del investigador en el microcosmos académico, en el espacio objetivo en el que se le ofrecen determinadas posturas intelectuales en un

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

momento particular.

c) La que denomina parcialidad intelectualista, la que más preocupa a Bourdieu, puesto que nos lleva a ver el mundo como un "espectáculo, como un conjunto de significados en espera de ser interpretados, más que como problemas concretos demandantes de soluciones prácticas, [lo que nos hace] perder por completo de vista lo que hace la diferencia específica entre lógica y práctica." (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 32).

Esta parcialidad se asocia con conceptos, instrumentos de análisis y operaciones prácticas de la investigación por lo que la reflexividad no demanda tanto un examen intelectual como un análisis y control sociológicos permanentes de la práctica. Por tanto,

la reflexividad no exige, según Bourdieu, una reflexión del sujeto acerca del sujeto [...] Supone, más bien, una exploración sistemática de las `categorías de pensamientos no pensados que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento' y que guían la realización práctica del trabajo de investigación" (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 33).

Asimismo la reflexividad permite un racionalismo historicista, es decir, reconocer que la razón es un producto histórico, siendo posible interconectar deconstrucción y universalidad, razón y relatividad, incorporando sus operaciones en las estructuras objetivas –históricamente determinadas del campo científico.

Como de alguna manera ya fue adelantado, Bourdieu entiende que las categorías son derivaciones sociales contingentes constituyéndose en instrumentos de poder simbólico. Es así que estas categorías que forman parte del discurso sobre el mundo social son, frecuentemente, construcciones

sociales que contienen significado político, al comprender que la ciencia es una actividad eminentemente política<sup>16</sup>.

A la vez que explicita en su concepción de ciencia una función política, reconoce una significación moral de la sociología, distinguiendo dos planos. El primero relacionado con el punto de vista del individuo, aportando herramientas para distinguir zonas de necesidad de zonas de libertad, lo que permite reconocer los espacios abiertos a la acción moral. Esto es posible en tanto los agentes puedan tomar conciencia de lo social interiorizado en su subjetividad a partir del dominio reflexivo de sus categorías de pensamiento y acción.

El socioanálisis puede, al sacar a relucir el inconsciente social inscrito tanto en las instituciones como en lo más profundo de nuestro ser, brindarnos un medio para liberarnos de las coerciones más ínfimas e íntimas que dicho inconsciente nos impone (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 36).

En cuanto al segundo plano de la dimensión ética, plantea que la sociología tiene como tarea *desnaturalizar y desfatalizar* el mundo social, rompiendo los mitos que sustentan el ejercicio del poder y la permanencia de la dominación. Esta tarea se encamina con la reconstrucción de las restricciones de las conductas contribuyendo a liberarlas sin justificarlas.

Vinculado con los aportes sobre la dimensión ética de la ciencia, retomamos la dimensión política ya que la tarea de desnaturalización y desfatalización del mundo social al que referimos anteriormente se relaciona con, por un lado, la idea de que a la sociología le competen las estrategias y mecanismos de dominación simbólica de los cuales ella es parte.

<sup>16</sup> "Pero no se reduce a la mera política, la cual es incapaz, por su propia naturaleza, de producir verdades universalmente válidas. El confundir la política de la ciencia (saber) con aquella de la sociedad (poder) es hacer poco caso de la autonomía históricamente instituida del campo científico." (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 35).

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

Por otro lado, en su teoría de los campos, plantea una relación dinámica entre dominadores y dominados, donde las jerarquías y principios de los mismos son cuestionados, tensionados, impugnados.

Este dinamismo se relaciona con cómo se entienden las leyes en el mundo social. Para Bourdieu estas no son leyes inmutables, sino que son regularidades limitadas en el tiempo y en el espacio que persisten mientras existan determinadas condiciones institucionales. Constituyen relaciones históricas y por lo tanto pueden ser *políticamente rotas* en tanto se develen sus raíces sociales.

Así, la sociología de Bourdieu es también una política en el sentido que él atribuye a este término: un trabajo encaminado a transformar los principios de visión a través de los cuales construimos el mundo social y a partir del cual podemos esperar concebir racional y humanamente la sociología y la sociedad. Y re-concebir, en última instancia, a nosotros mismos (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 38).

Habiendo esbozado algunos rasgos de la perspectiva teórica del autor en estudio, pasaremos a profundizar dos de sus conceptos nucleares: las de campo y habitus.

### 3. La doble existencia de lo social: Las relaciones entre campo y habitus

Como ya hemos desarrollado en el apartado anterior, en la constante preocupación en la obra de Bourdieu por superar las dicotomías entre subjetivismo y objetivismo, el autor propone los conceptos de campo y habitus, los que comprende en relación dialéctica. En la perspectiva del autor los conceptos son

construidos y sistémicos, es decir, mutuamente interrelacionados en un contexto estructural, de modo que su utilización

supone la referencia permanente al sistema total de las relaciones en el cual están insertos [...] Constituyen partes entrelazadas de un todo, que se comprenden y son válidas como instrumentos de análisis sólo en la medida en que son considerados conjuntamente, en el interior del sistema teórico que configuran (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 63).

En su análisis del mundo social y como ya adelantáramos, para Bourdieu lo social tiene una doble existencia: en la relación entre las estructuras sociales externas (campo) –o lo social hecho cosas- y las estructuras objetivas incorporadas (habitus)- o lo social hecho cuerpo.

Un campo [...] se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios [...] y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo [...] Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego (Bourdieu, P., 1990, p. 135-136).

En *Respuestas, por una Antropología Reflexiva* (1995) explicita que

un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) –cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posi-

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

ciones<sup>17</sup> (dominación, subordinación, homología, etc.) (p. 64).

Lo planteado hasta aquí merece ser desgregado con fines analíticos para comprender más profundamente la noción en cuestión. En primer lugar recuperaremos la noción de *juego* a la que se refiere el autor para definir el campo<sup>18</sup>. En *Cosas Dichas* (2004), Bourdieu sostiene que la imagen del juego es la menos mala para representar las cosas sociales. Entiende que esa figura da cuenta de un conjunto de personas que participan de una actividad regulada que, sin ser estrictamente el producto de la obediencia de reglas, responde a ciertas regularidades<sup>19</sup>. La idea de juego da cuenta de un lugar en el que inseparablemente se expresa una necesidad y contiene al mismo tiempo una lógica. En un juego sus participantes buscan ganarlo; para ello es preciso que conozcan el sentido del mismo, es decir, tanto el sentido de la necesidad como el de la lógica.

En esta comparación con el juego sostiene que en el campo, los jugadores compiten entre sí; esta competencia resulta de las apuestas que ellos hacen. A la vez existe una inversión en el juego e ilusio; los jugadores se involucran y se encuentran "atrapados" por el juego, reconociendo que el mismo vale la pena ser jugado. Entonces, los participantes del campo, comprometidos con él, comparten un conjunto de intereses fundamentales comunes vinculados, precisamente, con la existencia

misma del campo, de esto surge

una complicidad objetiva que subyace en todos los antagonismos. Se olvida que la lucha presupone un acuerdo entre los antagonistas sobre aquello por lo cual merece la pena luchar y que queda reprimido en lo ordinario [...] Los que participan en la lucha contribuyen a reproducir el juego, al contribuir, de manera más o menos completa según los campos, a producir la creencia en el valor de lo que está en juego (Bourdieu, P., 1990, p. 137).

Ahora bien, para jugar es preciso disponer de ciertas cartas maestras cuya fuerza varía según el juego. Esta figura de las cartas da cuenta de otro concepto fundamental que es el de capital, estrechamente relacionado con el de campo. Las distintas formas de capital (económico, cultural, social, simbólico) son válidas en los distintos campos, aunque adquieren jerarquía y valor relativo diferenciado según el campo que se trate.

En términos fundamentales, el valor de una especie de capital [...] depende de la existencia de un juego, de un campo en el cual dicho triunfo pueda utilizarse. Un capital o una especie de capital es el factor eficiente en un campo dado, como arma y como apuesta; permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, por tanto, existir en un determinado campo, en vez de ser una simple 'cantidad deleznable' (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 65).

<sup>17</sup> Al analizar un campo es preciso reconocer la existencia de posiciones y tomas de posición. "Desde el punto de vista metodológico, el campo de las posiciones es inseparable del campo de las tomas de posición, entendido como el sistema estructurado de las prácticas y expresiones de los agentes. Ambos espacios, es decir, el de las posiciones objetivas y el de las tomas de posición, deben analizarse juntos y tratarse como 'dos traducciones de una misma frase', según la fórmula de Spinoza. Dicho esto, dada una situación de equilibrio, el espacio de las posiciones tiende a regir el espacio de las tomas de posición" (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 70).

<sup>18</sup> "... se puede comparar el campo a un juego..." (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 65).

<sup>19</sup> El autor distingue entre la idea de "regla" y de "regularidad". "El juego social es reglado, es el lugar de regularidades. Las cosas pasan en él de manera regular; [Su reflexión parte del siguiente interrogante] ¿cómo las conductas pueden ser regladas sin ser el producto de la obediencia de las reglas? [...] Para construir un modelo de juego que no sea ni el simple registro de las normas explícitas ni el enunciado de las regularidades, al mismo tiempo que se integran las unas a las otras, es necesario reflexionar sobre los modos de existencia diferentes a los principios de regulación y regularidad de las prácticas: está, seguramente, el habitus, esta disposición reglada para engendrar conductas regladas y regulares fuera de toda referencia a las reglas..." (Bourdieu, P., 2004, p. 72).



## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

Los jugadores movilizan en el campo distintos tipos de capital, generándose relaciones de fuerza entre los distintos participantes del juego, las que configuran la estructura del campo<sup>20</sup>. Es decir, cada jugador posee diversas especies de capital, por lo que tanto su fuerza relativa en el juego, su posición en el espacio del juego, sus estrategias y el sentido de las mismas están relacionadas con ellas, tanto con el volumen como con la estructura del capital; también con cómo éstos han evolucionado históricamente y los habitus que se han conformado en relación a determinada estructura de posibilidades.

En relación con los tipos de capital, Bourdieu reconoce cuatro grandes clases: *económico, cultural, social y simbólico*. El *capital cultural*, en términos generales, da cuenta del capital informacional, se halla relacionado con el conocimiento, la ciencia, el arte. El mismo existe en tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado.

El capital social son los recursos, actuales o potenciales, de un individuo o grupo. Están ligados a una *"red duradera de relaciones, conocimientos y reconocimientos mutuos más o menos institucionalizados, esto es, la suma de los capitales y poderes que semejante red permite movilizar"* (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 82). Este capital está relacionado con la pertenencia a un grupo o conjunto de agentes, que no solo comparten ciertas características comunes, sino también lazos permanentes y útiles.

Hablar de capital simbólico remite al prestigio y el honor, y a las formas que revisten las diversas especies de capital cuando

son percibidas y reconocidas como legítimas<sup>21</sup>. Para dar a entender lo que significa este tipo de capital, Baranger cita a Bourdieu: *"Se comprende que el sentimiento del honor, como su anverso, el temor de la vergüenza y de la reprobación colectiva, puedan animar tan vivamente hasta las menos importantes de las conductas y dominar todas las relaciones con los demás"* (2004, p. 46).

Algo que también sucede en el juego es que durante el mismo los jugadores se pueden proponer mantener o aumentar sus capitales, como también pueden propiciar la modificación –en mayor o menor medida– de las reglas del juego. Por lo que venimos desarrollando la noción de campo supone relaciones, historia, luchas, dinamismo y ello lleva a Bourdieu a diferenciar este concepto del de aparato y sistema<sup>22</sup>.

Para Bourdieu hay algo fundamental en el concepto de campo que es el reconocimiento de las luchas que llevan a cabo los agentes y las instituciones, según determinadas regularidades y reglas que constituyen ese espacio de juego, y que, disponiendo de grados distintos de fuerza y posibilidades diferentes de obtener éxito, buscan apropiarse de las ganancias específicas de ese espacio de juego. En un campo se hallan los que tienen posiciones dominantes –quienes pueden hacerlo funcionar para obtener más beneficios– pero ello necesariamente estará atravesado por resistencia, reclamos y protestas de los dominados. Asimismo para el autor, en tanto se generen disputas, luchas, resistencias, rebeldías, las que son constitutivas del campo, hay historia.

<sup>21</sup> Apuntes de clase del Seminario "La perspectiva de Bourdieu: herramientas para el análisis del mundo social". Dra. Alicia Gutiérrez, Doctorado en Trabajo Social, FTS/UNLP, mayo de 2011.

<sup>22</sup> Estas diferencias se hallan desarrolladas en Bourdieu, P. y Wacquant, L.; 1995: 68-69.

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

En el análisis del concepto de campo se incluye el término inversión, entendido como la inclinación a actuar surgida de la relación entre un campo y un sistema de disposiciones ajustadas a ese campo, un significado del juego y de sus apuestas que suponen, a su vez, una inclinación y una aptitud –social e históricamente constituidas- para participar en el juego. En la dinámica del campo se halla tanto una inversión, como *interés* o *illusio*. Entonces, otra noción a la que se recurre para entender el campo es la de interés. Inicialmente el autor sostenía este término y a partir de análisis reduccionistas de esa noción ha optado por utilizar la de *illusio*.

En *Cosas Dichas* (2004) hallamos referencias a la idea de *interés*, al sostener que el mismo, históricamente, es una institución arbitraria, y que de acuerdo a los tiempos y lugares no se encuentra uno, sino diversos intereses. En palabras del autor: "... *hay tantos intereses como campos, como espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propios. [...] el interés es a la vez condición de funcionamiento de un campo [...] en tanto que es el que 'hace bailar a la gente', lo que la hace concurrir, competir, luchar, y produce el funcionamiento del campo*" (Bourdieu, P., 2004, p. 108-109).

En *Respuestas*, por una Antropología Reflexiva (1995) expresa que prefiere utilizar el término *illusio* argumentando que la palabra *interés* ha generado la acusación de economicismo, cuando en toda su obra se ha dedicado a superar la reducción de las prácticas a la economía. "*La illusio es lo contrario a la ataraxia: se refiere al hecho de estar involucrado, de estar atrapado en el juego y por el juego. Estar interesado quiere decir aceptar que lo que acontece en un juego social determinado tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas*

*de ser emprendidas*" (p. 80).

Como decíamos anteriormente, cada campo define, moviliza y es movilizado por una forma específica de interés, una *illusio* específica que expresa el valor de las apuestas que se proponen en el juego y el dominio práctico de las reglas que los rigen. A la vez, el interés específico que se moviliza en el juego está vinculado con la posición que se ocupa en el mismo, variando de acuerdo con qué posición se ocupe en ese juego y con la trayectoria que ha llevado a cada jugador a la misma.

Por último, en relación a la concepción de campo, diremos que para el autor es factible pensar en una teoría general de los campos que se construye progresivamente, de generalización en generalización. Sostiene esta factibilidad al comprender que aún en campos tan distintos se pueden hallar leyes de funcionamiento invariantes. En el estudio de diferentes campos se pueden identificar propiedades específicas, propias de ese campo en particular, junto con la existencia de mecanismos universales transversales a los diversos campos.

En *Respuestas*, por una Antropología Reflexiva (1995) sostiene que

la teoría general de la economía de los campos, [...] nos permite describir e identificar la forma específica que los mecanismos y conceptos más generales, como los de capital, inversión e interés, revisten en cada campo, lo cual evita todas las especies de reduccionismo, empezando por el economicismo, que solo reconoce el interés material y la búsqueda deliberada de las máximas ganancias monetarias (p. 81).

Habiendo recuperado un conjunto de nociones que nos aproximan al concepto de campo, avanzaremos en presentar su par dialéctico para comprender el mundo social: la categoría de *habitus*. En la obra

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

de Bourdieu surge primero este concepto y posteriormente formula el de campo. En los textos revisados hallamos múltiples referencias que contribuyen a entender el término *habitus*. El *habitus* se mueve "cómodamente" en el campo en el que se desenvuelve, al que le reconoce sentido y le genera interés por el juego.

En *El Sentido Práctico* (2007) lo define como

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (p. 86).

Es decir, los *habitus* expresan ciertas tendencias, preferencias en cuanto a percepciones, gustos, sentimientos, valoraciones, maneras de pensar; construidas durante la trayectoria histórico-social de los agentes. Esta construcción se va estructurando en relación a las condiciones materiales de vida y estructuran las prácticas y representaciones de los agentes, quienes pueden no fijar fines, ni hacer cálculos de costo-beneficio para cada una de sus acciones. Los *habitus* superan una manera individual de posicionarse subjetivamente en el mundo, ya que al ser estructurados en relación a las condiciones materiales de existencia, organizan las prácticas y representaciones de todos los agentes que comparten ciertas condicio-

nes objetivas comunes.

La noción de *habitus* posibilita, según Bourdieu, entender que existe estrecha relación entre *probabilidades objetivas* y *esperanzas subjetivas*, y esto no se debe a que los agentes ajustan conscientemente sus aspiraciones a una exacta y perfecta evaluación sobre las posibilidades de éxito; sino que las

disposiciones inculcadas perdurablemente por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y los impedimentos que están inscritos en las condiciones objetivas [...] engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y en cierto modo preadaptadas a sus exigencias (Bourdieu, P., 2007, p. 88).

Nuevamente –para dar cuenta del *habitus*– el autor retoma la dimensión histórica al plantear que el mismo origina prácticas individuales y colectivas en las que se expresan experiencias y esquemas de percepción, de pensamiento y acción construidos en el pasado. Dichos esquemas y experiencias tienden a garantizar, con más seguridad que las normas y reglas formales, la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. En este sentido el pasado sobrevive en lo actual y es proclive a sostenerse en el futuro a través de la actualización de prácticas estructuradas según sus principios<sup>23</sup>.

Asimismo y como ya hemos desarrollado, es permanente en Bourdieu la intención de superar el objetivismo y el subjetivismo y en este sentido comprende que la noción de *habitus* es una posibilidad más de trascender esa dicotomía. El *habitus* supone la interiorización de la exterioridad, dando lugar a que se ejerzan las fuerzas exteriores, pero no de manera mecáni-

<sup>23</sup> "... pasado, presente y futuro se perfilan e interpenetran mutuamente en el *habitus*, que puede comprenderse como una 'situación sedimentada' en potencia, alojada en lo más profundo del cuerpo y en espera de ser reactivada". (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 26-27).

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

ca, sino según la lógica de los organismos en los que están incorporadas. De este modo el habitus constituye un

sistema adquirido de esquemas generadores, [...] hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción, y de ellos solamente (Bourdieu, P., 2007, p. 89).

Entonces y por lo que venimos exponiendo, el habitus contiene una capacidad creadora infinita de pensamientos, percepciones, acciones, etc. en el marco de una *libertad (controlada)*, en los límites de las condiciones socio-históricas en que se producen. Es decir, siendo el producto de una determinada clase de regularidades objetivas, el habitus tiende a generar todas las conductas razonables y de sentido común posibles dentro de los límites de dichas regularidades. Esas conductas tienen posibilidades de ser positivamente permitidas ya que se ajustan objetivamente a las características de un campo determinado y anticipan un porvenir objetivo. Al mismo tiempo tienden a dejar de lado aquellas conductas que pueden resultar reprobadas por su incompatibilidad con las condiciones objetivas.

Si bien –como venimos planteando– el habitus supone una construcción histórica de interiorización de la exterioridad, en la que se halla presente y en acción el pasado de la cual es producto; esa historia suele ser naturalizada y olvidada, confiéndole a las prácticas un cierto carácter de independencia relativa con referencia a las determinaciones exteriores del presente inmediato. *“Esa autonomía es la del pasado actuado y actuante que, al funcionar como capital acumulado, produce historia a partir de la historia y asegura así la permanencia en el cambio que hace al agente individual como mundo en el*

*mundo”* (Bourdieu, P., 2007, p. 92).

Para Bourdieu, el habitus como sentido práctico genera la movilización del sentido objetivado en las instituciones. El habitus es producto de procesos de inculcación, de apropiación en los que la historia colectiva expresada en las estructuras objetivas se reproduce tomando la forma de disposiciones duraderas y ajustadas, condiciones en las que éstas funcionan. Ahora bien, esa reproducción no es mecánica pues los habitus se constituyen en una historia particular, imponiendo a la incorporación su lógica propia; es decir, los agentes participan de esa historia objetivada en las instituciones, dinamizándolas, manteniéndolas vivas, al apropiárselas de manera práctica. Entonces, al analizar la institución, el autor sostiene que la misma

solo está completa y es completamente viable si se objetiva duraderamente, no sólo en las cosas, es decir en la lógica, que trasciende a los agentes singulares, de un campo particular, sino también en los cuerpos, es decir, en las disposiciones duraderas para reconocer y efectuar las exigencias inmanentes a ese campo (Bourdieu, P., 2007, p. 94).

En el estudio de los habitus es posible reconocer una cierta homogeneidad, la que deviene de ciertas condiciones de existencia y condicionamientos sociales. Ello hace que las prácticas sean inmediatamente inteligibles y previsibles y, al presentarse como evidentes, es posible evitarse la reflexión permanente sobre la intención en la producción y el desciframiento de dichas prácticas.

La homogeneización objetiva de los habitus de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia es lo que hace que las prácticas puedan estar objetivamente concordadas por fuera de todo cálculo estratégico y de toda referencia consciente a una norma y mutuamente ajustadas en ausencia de

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

toda interacción directa y, a fortiori, de toda concertación explícita, siendo que la misma interacción debe su forma a las estructuras objetivas que han producido las disposiciones de los agentes en interacción y que a través de ellas les asignan además sus posiciones relativas en la interacción y fuera de ella (Bourdieu, P., 2007, p. 95).

En síntesis, el habitus es un mecanismo estructurante por el cual se interiorizan en los agentes las condiciones objetivas, posibilitándoles el desarrollo de diversas estrategias frente a situaciones muy diferentes a las que se enfrentan. Ese proceso de interiorización de distintas estructuras externas que constituyen el habitus provoca que el mismo reaccione frente a distintas situaciones del campo, a grandes rasgos, de manera coherente y sistemática, aunque no adquiera características de regularidad y nitidez propias de la aplicación de una norma o principio jurídico.

Es distintivo del habitus su imprecisión y ambigüedad, encontrándose ligado a la lógica práctica, aquella de la vaguedad y la aproximación, que permite definir las relaciones con el mundo ordinario. El habitus opera una racionalidad práctica, que supera al individuo al constituirse en un sistema histórico de relaciones sociales. Por lo tanto este concepto da cuenta de las posibilidades de creación e invención de los agentes dentro de las delimitaciones de las estructuras externas objetivas.

Según venimos planteando, al hablar de habitus se hace referencia a la imbricación de lo social en lo personal, individual, subjetivo. "El habitus es una subjetividad socializada". (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 86). Bourdieu plantea que el desarrollo de la noción de habitus tiene como propósito provocar una ruptura con la filosofía intelectualista de la acción, particularmente la teoría de la acción racional. Para dar cuenta de la lógica real de la práctica, el

autor propone una teoría de la práctica, la que es producto de un sentido práctico, *de un sentido del juego socialmente constituido*.

Esta teoría le posibilita superar el objetivismo de la acción, es decir la reacción mecánica que deja por fuera al agente, tanto como el subjetivismo, que considera la acción como una realización examinada de una intención consciente, que define claramente los fines y por el cálculo racional maximiza su utilidad. Asimismo con esta teoría se propone quebrar con el empirismo al entender que la teoría de la práctica como práctica considera que los objetos son construidos y en esa construcción inciden los habitus.

la teoría de la práctica como práctica, plantea que los objetos de conocimiento son construidos y no pasivamente registrados; contra el idealismo intelectualista, dicha teoría recuerda que el principio de esta construcción no es el sistema de las formas apriorísticas y de las categorías universales propias de un sujeto trascendental, sino esta suerte de trascendente histórico que es el habitus, sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 83).

Habiendo dado cuenta también del concepto de habitus, nos interesa enfatizar el carácter relacional de las nociones de campo, habitus y capital, ya que su consideración aislada empobrece, por decir de algún modo, el análisis del mundo social. Esta perspectiva relacional de los conceptos se vincula con la comprensión sobre lo real, al decir que "lo real es relacional, lo que existe en el mundo son relaciones" (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p.64).

Al abordar las relaciones entre campo y habitus, Bourdieu reconoce relaciones de condicionamiento y conocimiento. En cuanto a las primeras, el campo estructura

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

el habitus. Este es el producto de la incorporación de la necesidad inmanente de este campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes. Acerca de la relación de conocimiento, el habitus aporta a constituir el campo como un mundo signifiante, pleno de sentido en el que es válido "jugar el juego".

Según el autor, de lo anterior se desprenden dos conclusiones, a saber: la primera, que la relación de conocimiento depende de la relación de condicionamiento que conforma el habitus y la segunda, que la ciencia social es "por necesidad el conocimiento de un conocimiento y debe admitir una fenomenología sociológicamente fundamentada de la experiencia primaria del campo" (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 88). Como ya hemos planteado, esta relación entre campo y habitus permite explicitar la doble existencia de lo social, en las cosas y en las mentes.

La realidad social existe, por decirlo así, dos veces, en las cosas y las mentes, en los campos y los habitus, dentro y fuera de los agentes. Y cuando el habitus entra en relación con el mundo social del cual es producto, se encuentra como pez en el agua y el mundo le parece autoevidente (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 88).

Forma parte también de la relación entre campo y habitus la historia que, según Bourdieu, alude a una "complicidad ontológica" que pone en relación al agente con el mundo social. Ahora bien, habiendo planteado cuestiones que permiten aproximarnos a la noción de habitus entendemos pertinente plantear la noción de agente dada su ligazón –desde la perspectiva del autor– también con categorías que resultan fundamentales para comprender al Trabajo Social como *sujeto y realidad*.

En la obra de Bourdieu hallamos que el autor recurre al término *agente* y cuestiona el de *sujeto*. Opta por el primer concep-

to por entender que los agentes sociales poseen una *auténtica capacidad creadora y que existe*

una propiedad que caracteriza universalmente a los agentes [y] es la de no ser universales: sus propiedades, y en particular sus preferencias y sus gustos, son el producto de su emplazamiento y de sus desplazamientos en el espacio social, por lo tanto de la historia colectiva e individual (Baranger, D., 2004, p. 39-40).

Bourdieu plantea que los agentes sociales son socialmente constituidos como activos y actuantes en el campo ya que poseen las características necesarias para ser eficientes en el campo y generar efectos en él.

En esta idea de agentes actuantes agrega que éstos no ejecutan ni simplemente ni obediamente una regla.

Los agentes sociales, en las sociedades arcaicas como en las nuestras, no son más autómatas regulados como relojes, según leyes mecánicas que se les escapan. En los juegos más complejos [...] comprometen los principios incorporados de un habitus generador" (Bourdieu, P., 2004, p.22).

En Respuestas. *Por una Antropología Reflexiva* el autor sostiene que

estos agentes son socialmente constituidos como activos y actuantes en el campo, debido a que poseen las características necesarias para ser eficientes en dicho campo, para producir efectos en él. Más aún, es a través del conocimiento del campo donde ellos están inmersos que podemos captar mejor lo que define su singularidad, su originalidad, su punto de vista como posición (en un campo), a partir de la cual se conforma su visión particular del mundo y del mismo campo (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p. 71).

En el mismo texto los autores sostienen que los agentes son el producto de la historia de todo el campo social y de la

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada en el subcampo determinado. En ese sentido entiende que son portadores de capital y

que de acuerdo con su trayectoria y la posición que ocupan en el campo según el volumen y estructura de capital que disponen, tienden a orientarse activamente, sea para conservar o transformar la distribución de capital. En términos generales esto se produce en el espacio social en su conjunto y no es una cuestión sencilla en la que todos los que disponen de escaso capital sean necesariamente revolucionarios y todos los que detentan gran cantidad de capital resulten conservadores.

Sabemos que la perspectiva relacional del autor demandaría el desarrollo de otros conceptos –entro otros- el de espacio social, clases sociales y estrategias de reproducción. Resulta compleja esta decisión de no avanzar en dichos conceptos pero dada la extensión de este trabajo y el reconocimiento de las categorías que son mayormente recuperadas por los trabajadores sociales argentinos, nos detendremos aquí para continuar con algunos planteamientos referidos a cómo estas categorías dinamizan la fundamentación de procesos de intervención/investigación en la profesión.

### 4. El debate contemporáneo en el Trabajo Social en Argentina: primeras aproximaciones al estudio de la influencia de Bourdieu

En este trabajo, como ya señaláramos, recuperamos parte de las expresiones escritas del debate profesional en los últimos tiempos, concretamente las ponencias presentadas en tres encuentros de FAAPSS que se han desarrollado en el período 2003-2011. Esta tarea de lectura y primer análisis de los escritos nos permite plantear algunas cuestiones respecto de qué contribuciones de

Bourdieu son principalmente retomadas por los trabajadores sociales para dar cuenta de procesos de investigación y/o intervención profesional.

Inicialmente nos interesa señalar que encontramos algunos trabajos que en la bibliografía citan una o más obras de Bourdieu; sin embargo en el desarrollo del texto no encontramos referencias ni mención a categorías del autor. Solo a modo de supuesto podríamos decir que algunas contribuciones que se recuperan constituyen el sustento teórico-metodológico en términos generales, sea de investigaciones y/o reflexiones sobre procesos de intervención profesional, sin embargo no se ha identificado ni la enunciación ni desarrollo de categorías centrales del autor a lo largo del escrito.

Si bien y como explicitamos en apartados anteriores, nociones como las de campo, habitus y capital pueden ser definidas solo dentro del marco teórico que ellas conforman, en relación, hemos hallado algunas ponencias que recogen la categoría de campo o habitus, como las de Fredianelli (2005), Luxardo y Saizar (2007), Piotti (2007).

Entre aquellos trabajos que recuperan el concepto de campo, lo hacen para analizar la profesionalización del Trabajo Social (Fredianelli; 2005); la política habitacional como campo político (Martino; 2007); el campo científico y la autoridad científica (Ponce; 2007) y la investigación científica como campo social específico (Luxardo y Saizar; 2007).

El trabajo de Fredianelli (2005) centra el estudio en los *"condicionantes institucionales que delimitan el ejercicio profesional; como elemento constitutivo del campo profesional, que crea y recrea tensiones/conflictos"* (p. 1). Asimismo la autora expresa que entiende al campo desde la perspecti-

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

va de Bourdieu que *"permite abordar la dimensión relacional de lo social"* (p. 3).

Luxardo y Saizar (2007) al proponerse analizar los *"dilemas éticos concretos que surgen en el ejercicio de las prácticas de investigación en Ciencias Sociales"* plantean que *"la investigación científica se establece como tal en un campo social específico"* (p. 1). Aun no recurriendo a conceptos como los de agentes y habitus, al cuestionar la perspectiva tradicional de ciencia -como *"actividad libre de valores", "neutra" y "desprovista de valores"*-, entienden como superadora la declaración de la UNESCO ya que

da un paso más al distinguir que no todos los sujetos que participan en una investigación están en las mismas condiciones para elegir hacerlo, instancia que otros modelos de principios éticos desconocen" (p. 12)

Tal vez, lo antedicho, en términos de campo, remite a las posiciones diferenciadas y tipos distintos de capital que movilizan los agentes en su interior.

Por su parte, Martino (2007) estudia

la problemática de la violencia en un Barrio de interés social, poniendo énfasis sobre las formas particulares en que se construye dicha violencia, y la relación singular que se constituye además, entre esta problemática y la política habitacional que sirve de sostén a esas prácticas (p. 2).

Concretamente la investigación se aboca al estudio del FONAVI

entendiendo la política habitacional como un 'campo político' donde pujan distintos intereses, de distintos agentes, donde el Estado tiene un lugar privilegiado en el diseño, en la adjudicación y en la negociación privada para la construcción, en este caso particular, de los barrios de "Interés Social". Negociaciones y pujas conforman ese espacio que no queda excluido del entramado cotidiano de

lazos y vínculos de las instituciones y vecinos que conviven en un complejo habitacional FONAVI (p. 8).

En este contexto analiza particularmente en la política de vivienda *"la contribución decisiva del Estado"* (p. 8).

Los trabajos mencionados precedentemente retoman algunos aspectos contenidos en la noción de campo, entre ellos, algunos condicionantes que lo constituyen, los agentes que se mueven en su interior con sus intereses particulares y sus posiciones diferenciadas, las relaciones, luchas y disputas que se suceden en su interior.

Consideramos que los fragmentos de las ponencias de Luxardo y Saizar (2007) y Martino (2007) citados en los párrafos anteriores, claramente dan cuenta de cómo en los campos se configuran redes en las que se establecen determinadas relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente, condicionando a los agentes o instituciones en cuanto a la participación en la distribución de los diferentes tipos de capital; lo que influye en las posibilidades de jugar el juego en un campo determinado.

Estos aspectos resultan interesantes para comprender los ámbitos en los que interviene el Trabajo Social dado que sustentan posicionamientos que remiten a una perspectiva relacional y compleja de lo social. Sin embargo no hemos encontrado explicitaciones respecto a los capitales y los habitus, que nos permitirían analizar los pensamientos, valoraciones, acciones, prácticas individuales o colectivas de los agentes en esos campos, lo que contribuiría a comprender la direccionalidad de esas prácticas en función de los capitales y objetivos que se movilizan.

De las ponencias analizadas hallamos una que aborda la categoría de habitus (Piotti,



## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

2007) al abordar

el paradigma del protagonismo colectivo de los niños/as para reflexionar sobre un lugar emergente en el Trabajo Social con la infancia y en consecuencia también con los adultos. Se trata entonces de colaborar al surgimiento de una nueva cultura de la infancia y una nueva cultura del adulto. Según Bourdieu nuestros habitus como estructuras estructurantes condicionan nuestros deseos y expectativas sobre el futuro que se acomodan a ellos, en la dialéctica de expectativas/oportunidades; así los niños que viven sometidos a la protección y decisión de los mayores difícilmente puedan constituirse en ciudadanos participativos y creadores de su mundo de la vida (p. 9).

La autora plantea -desde el paradigma del protagonismo colectivo de los/as niños/as- la necesidad y posibilidad del Trabajo Social de

superar la concepción estática y prefigurada del diagnóstico y la intervención de los paradigmas funcionalistas y sistémicos clásicos y tomar las ideas del pensamiento relacional y complejo. Para Bourdieu el espacio social es un campo con distintas posiciones y relaciones entre ellas. Aquí el trabajador social se ubica y construye su práctica profesional informada por la posición <sup>24</sup> que ocupa (p. 10).

Refiere nuevamente a la categoría habitus al manifestar que

Los movimientos de los niños están produciendo proyectos y soluciones novedosas. Acompañar este proceso de simbolización y expresión pública y visible de sus necesidades y derechos implica pensarnos fuera de todo paternalismo, superando la autoconfirmación del propio habitus y modelo de infancia y de

sociedad adulta aprehendido, cambiar el sentido hipergeneralizados del protocolo universal de la Convención, rescatar los aspectos dinámicos y de aperturas para abrir e investigar nuevos ejercicios profesionales, denunciar y luchar para modificar con los niños aquellos artículos que en su ambigüedad, nos retrotraen a la idea de infancia como 'minoridad' (p. 11).

Las reflexiones de Piotti en primer lugar nos llevan a analizar la intervención del Trabajo Social en términos históricos, reconociendo el proceso de maduración y debate del colectivo profesional. Es decir, tomar en consideración los múltiples intentos por superar la impronta del positivismo y funcionalismo que han marcado al Trabajo Social desde sus orígenes. Con la intención de realizar un análisis que considera históricamente continuidades y rupturas, si bien ese legado aún sigue presente, es preciso reconocer cómo la profesión ha ido aprehendiendo desde distintas vertientes teóricas la dimensión de la complejidad, lo relacional, la superación de una concepción de realidad que no es solo fenoménica o transparente.

Por otra parte desde el abordaje del concepto de espacio social, la autora contribuye a analizar la profesión en el contexto más amplio del cual participa, y en él considerar los posicionamientos de los trabajadores sociales para delinear en relación a él su práctica profesional. Asimismo la ponencia aludida nos lleva a repensar la noción de habitus y cómo la misma es recuperada en el texto.

Si bien Piotti refiere que el habitus remite a la dialéctica expectativas/oportunidades, lo que da cuenta de la influencia de las condiciones materiales en la conforma-

<sup>24</sup> "La construcción de la posición del T.S. no está predeterminado sino que se va configurando en relación a tres vectores: a) Las necesidades e intereses de los niños, expresadas por ellos en cada espacio social y cultural y su Derechos al protagonismo. b) El entramado donde se desarrolla la organización de los niños y la posición de poder que tienen frente a los diversos agentes adultos en sus concepciones hegemónicas sobre la infancia, en su expresión individual y sobre todo colectiva (familia, escuela, institución que lo contrata, empresas, fundaciones que financian, gobiernos municipales provinciales, nacionales, organismos internacionales) y que interactúan y disputan posiciones y posesiones (volumen y estructura del capital) en el espacio social. c) La articulación con otros colectivos de niños" (Piotti, 2007, p. 10).

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

ción de los mismos, nos preguntamos si la autora privilegia de ese concepto la posibilidad transformadora y creadora del habitus y se secundariza la incidencia de las condiciones objetivas.

Se plantea este interrogante sea para pensar la intervención profesional como el propio protagonismo de los niños/as, entendiendo que resultaría importante analizar el campo de las políticas de niñez y adolescencia, el reconocimiento de los agentes, sus posiciones e intereses, como los capitales que se ponen en juego, las trayectorias sociales de estos agentes y -sin negar el papel protagónico de los niños/as ni las posibilidades que nuevas perspectivas ofrecen al Trabajo Social- reflexionar respecto de las posibilidades de modificar el campo desde los habitus construidos/en construcción. Este interrogante que surge de la lectura del mencionado trabajo, es una pregunta que surge también de la lectura de algunos textos de Bourdieu en torno a las posibilidades de transformación de lo social.

Del análisis de los trabajos presentados en los Congresos de FAAPSS hemos encontrado algunos que recuperan particularmente la noción de capital, especialmente el capital social. Entre ellos se encuentran Basuino y Gancedo (2005) que estudian las políticas sociales dirigidas a estratos juveniles, indagando en procesos de construcción de capital social; Moreno (2007) quien realiza una discusión teórica acerca de las relaciones entre políticas sociales y capital social, considerando también el rol del Estado en vinculación con dichas categorías analíticas.

También el trabajo de Nucci, Soldevilla y otras (2007) aborda el análisis de los enfoques de los organismos multilaterales de apoyo financiero y asistencia técnica -y de los expertos que se expresan en los debates convocados por ellos- acerca de la

participación de las familias en la reproducción de la pobreza y del lugar que les asignan en las denominadas *políticas de combate a la pobreza*.

Nucci, Soldevilla y otras (2007) señalan el "papel clave" de las familias para el bienestar de las personas,

especialmente en situaciones de deterioro de las políticas públicas de protección social: [...] La familia, como capital social, es un recurso estratégico de gran valor, puesto que la limitada cobertura social en algunos países de la región, respecto del trabajo, la salud y la seguridad social, transforma a la familia en la única institución de protección social frente al desempleo, la enfermedad, la migración y otros eventos traumáticos (p. 6).

En tanto Basuino y Gancedo (2005) desarrollan más ampliamente el concepto de capital social, incorporan también otras nociones de Bourdieu en la exposición de sus ideas. Como mencionábamos, se abocan a analizar las políticas sociales destinadas a los jóvenes, especialmente las vinculadas con el acceso al empleo.

Analizan el capital social distribuido/apropiado de manera heterogénea entre jóvenes de distintos sectores sociales, como también reflexionan acerca del Estado, quien "debe estar presente a través de políticas públicas efectivas que estimulen la generación de espacios que sean fuentes de capital social" (p. 11) y la intervención profesional del trabajador social.

Estudian especialmente la situación de jóvenes pobres de sectores urbanos, propiciando

un interjuego dialéctico que nos permita comprender cómo la fragmentación y la exclusión social<sup>25</sup> imposibilita la creación de espacios participativos que permitan la puesta en acto de los atributos sociales heredados y adquiridos como recurso

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

para la construcción de identidad y de inclusión. Tomaremos como ejes fundantes que determinan al sujeto en sus recorridos vitales, aquellos que incorpora y se apropia para aumentar su capital social articulado con el contexto en el que se desarrolla (p. 4).

Para ello recuperan a Bourdieu en sus planteos acerca de la reproducción de las relaciones de clase que se producen sobre sujetos que han recibido de sus familias o de acciones pedagógicas previas, cierto capital cultural y posiciones respecto de la cultura.

Asimismo analizan cómo

la persistencia de la pobreza produce dispositivos que favorecen su reproducción social, entendiendo a ésta como el conjunto de prácticas por medio de las cuales los sujetos y las familias tienden conscientemente e inconscientemente a aumentar o conservar su patrimonio y correlativamente a mantener o a mejorar su posición en la estructura de acuerdo a los capitales sociales que cada sujeto posea a partir de la posición social<sup>26</sup> a la que pertenece, se puede reproducir el statu quo o producir acciones que capitalizadas permitan transformaciones en su cotidianeidad (p. 4).

En cuanto al capital social sostienen que

Los diferentes abanicos de opciones que cada uno de los sujetos posee estarán determinados por los atravesamientos económicos, políticos, culturales de acuerdo a la inserción en la cuestión social [y que esta] situación condiciona la magnitud del capital social que cada uno posee y cómo se pone en acto en las relaciones sociales de modo de ser capaz de movilizarse frente a proyectos que buscan superar determinadas situaciones

(p. 5).

Para explicitar qué entienden por capital social, plantean que es

la capacidad efectiva de movilizar productivamente y en beneficio del conjunto, los recursos asociativos que radican en las distintas redes sociales a las que tienen acceso los miembros del grupo en cuestión [...] tanto Bourdieu como Coleman insisten en el carácter intangible del capital social. Para poseerlo una persona debe relacionarse con otros y el verdadero origen de su beneficio son éstos y no el mismo. El capital social es un recurso real o potencial, producto de las relaciones y no de los individuos ni de las actividades, accesible a través de los lazos sociales (p. 5).

En el análisis concreto del acceso de los jóvenes al empleo, las autoras reconocen la importancia de contar con cierto capital social:

Este capital social consiste en la disponibilidad de vínculos y contactos sociales y profesionales. Al igual que el capital educativo no se distribuye homogéneamente entre los distintos grupos de jóvenes, este capital social también varía en su amplitud y en el tipo de circuitos sociales y laborales. De modo general, un joven proveniente de un hogar y un barrio pobre, poseerá un capital social más reducido que otro de clase media o alta, pero sobre todo tendrá un capital social restringido a ambientes sociales y laborales igualmente pobres. De ahí que este factor se constituya en un elemento que tiende a favorecer una distribución desigual de las oportunidades laborales (p.6).

<sup>25</sup> "La clave de la exclusión social debe buscarse en la pérdida de la identidad que el trabajo fue para las generaciones anteriores. Por exclusión debemos entender aquellas situaciones por las que las personas no pueden insertarse en los ámbitos que la sociedad considera valiosos y portadores de los bienes comunes. Los jóvenes de bajo nivel socioeconómico y con carencias en su educación se han tornado en los más vulnerables laboralmente, con mayor probabilidad de estar desempleados o desempeñándose en sectores de servicio y en condiciones de precarización del empleo, bajos salarios, sin cobertura social, provocando el debilitamiento de lazos sociales y crisis identitarias, fragilizados por la inequidad de oportunidades" (Basuino y Gancedo, 2005, p.5).

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

En el marco del estudio analizan la identidad social constituida por distintas especies de capital, la que ubica al agente

en una posición dentro un determinado espacio social que le posibilita construir un conjunto de disposiciones y expectativas (habitus) que son estructurados y a su vez estructurantes de éste. Estos capitales definen la posibilidad de ganar mayor poder en campos específicos, según las posiciones de los agentes y la asignación y distribución de los mismos (p. 6).

Asimismo señalan que

Si bien el Capital Social no es garantía por sí sólo de obtener los resultados deseados, ya que depende de otros recursos favorables, tales como los políticos, económicos, sociales y culturales, permite y facilita a través del fortalecimiento de los jóvenes, incluirse en ese proceso selectivo consciente e intencionado que tiene como objetivo la igualación de oportunidades entre los actores sociales (p. 7).

Como ya habíamos mencionado, las autoras se refieren a la necesidad de la presencia del Estado a través de políticas públicas, promoviendo espacios que potencien el capital social. Finalmente y en relación al Trabajo Social sostienen que

se podrían considerar tres esferas de intervención que –coordinadas– actuarían como capital social de puente y de nexos que permitiría conectar sujetos con disímiles montos y tipos de recursos, con vínculos asimétricos, que se apoyarían en puntos de coincidencia de respeto, confianza y compañerismo (p. 11-12).

Esas esferas de intervención serían: la educativa, la económica laboral y la política.

Por su parte Moreno (2007) reconoce la

riqueza de la noción de capital social, [...] al posibilitar ir redescubriendo los recur-

sos que movilizan las personas para obtener alguna retribución tanto material como no material. A la vez, amplía un abanico de oportunidades que las personas van acumulando en sus trayectorias históricas, y que ponen en juego en cada caso particular (p. 1).

En su trabajo realiza un recorrido crítico del concepto de capital social, abreva en la concepción de capital y entre sus tipos el social. En cuanto a este último término da cuenta de que está constituido por la totalidad de recursos potenciales o actuales asociados con la pertenencia a un grupo que posibilita integrar una red duradera de relaciones con distintos grados de institucionalización. El capital social se basa en lazos permanentes y útiles sostenidos en intercambios materiales y simbólicos. Agrega que

el volumen de capital social poseído de un individuo dependerá tanto de la extensión de la red de conexiones que éste efectivamente pueda movilizar, en efecto el capital social no es nunca totalmente independiente del capital económico y cultural de un individuo determinado. La existencia de una red de relaciones no es un fenómeno natural ni social que sea establecido, de una vez y para siempre, son estrategias individuales y colectivas de inversión, consciente o inconscientemente dirigidas a establecer y mantener relaciones sociales que prometan, más tarde o más temprano, un provecho inmediato. En otros términos esa inversión implica, gasto de tiempo y energía, [...] hacer favores, asimismo directa e indirectamente es un gasto de capital económico (p.11).

Una vez explicitados los fundamentos conceptuales, Moreno avanza en analizar algunos programas sociales y sus contribuciones para fortalecer el capital social. En relación con esto señala que

<sup>26</sup> "Posición social entendida a partir de Pierre Bourdieu, como el concepto que indica los volúmenes de capital cultural, capital económico y capital social del grupo de referencia" (Basuino y Gancedo; 2005: 6)

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

uno de los únicos programas que de manera explícita apunta a la creación de capital social es el programa Manos a la Obra, este plan se propone consolidar los vínculos entre las organizaciones gubernamentales y las organizaciones sociales, integrando el capital social y el económico, buscando promover la inclusión social a través de la generación de empleo y la mejora de los ingresos de las familias, utilizando los recursos instalados en la comunidad (p. 14).

También plantea que

es oportuno señalar que el programa Familias en su diseño también persigue como objetivo reforzar las capacidades de las familias beneficiarias para acceder a servicios sociales que contribuyan a fortalecer su capital humano, social y familiar, ello mediante el desarrollo de uno de los componentes del plan que apunta a la promoción familiar y comunitaria social, esto a través de la realización de apoyo escolar y talleres. Aunque de manera no muy enfática, en cuanto a cómo se genera capital social, cabe mencionar que su diseño no presenta pistas contundentes en esa dirección (p. 11).

Concluye señalando que esta ponencia

apuntó a conocer si en los diseños de política social estaba contenida la noción de capital social, específicamente en aquellas comunidades donde se implementaron tales políticas. Por ello se pudo descubrir que el capital social de manera muy "tímida" se encuentra en algunos diseños de política social, esto se pudo observar en el plan Familia por la Inclusión Social y en el plan Manos a la Obra (p. 15).

Finalmente sostiene que

la idea de conjugar políticas sociales y capital social no forma parte de una valoración negativa o positiva en sí misma, sino que la tarea está en dilucidar cuál es el impacto que tienen en las poblaciones a las que se dirigen y por consiguiente si

sus lógicas generan situaciones de subordinación, exclusión o inclusión. En otros términos, lo que estoy diciendo es que no puede sustentarse una política o programa social en la sola idea de que las personas deban crear entre ellos relaciones de reciprocidad, asociatividad, redes de intercambio, lazos de solidaridad, cooperación, confianza, como única condición para salir de su pobreza, ni muchos menos que las personas bajo esta consigna elaboren proyectos productivos para formar parte en el mercado, que por supuesto no pueden competir con el mercado formal (p. 16).

Si bien han sido varias y extensas las citas de los textos precedentes hallamos riqueza en el estudio de temas que atraviesan el debate profesional como es el de las políticas sociales y, a diferencia de otros escritos, abundan en referencias a Bourdieu, casi nos atreveríamos a afirmar que de manera más amplia que en otros conceptos ya presentados. Resulta interesante recuperar en los trabajos expuestos cómo los autores ponen en relación el capital social con otros tipos de capital, sus análisis en cuanto a la distribución desigual de los capitales, las relaciones entre el Estado y la sociedad civil y vinculado con ellas, los rasgos de las políticas sociales, particularmente lo concerniente al fortalecimiento/promoción del capital social.

Probablemente las amplias alusiones al concepto de capital social sean porque referirse al mismo es dar cuenta de lo grupal/colectivo y relacionado con esto a cómo acceder a distintos recursos y medios, lo que demanda/requiere la participación y/o pertenencia a distintas redes que implican relaciones sociales. Asimismo se le reconoce/asigna al Trabajo Social en el ejercicio de la profesión, la participación en la promoción, potenciación del capital social.

Asimismo al Trabajo Social históricamente

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

se le ha demandado la gestión de recursos y en tiempos de neoliberalismo, y aun actualmente, la construcción de redes sociales se fortaleció y promovió como estrategia profesional, del Estado y las organizaciones de la sociedad civil para propiciar el acceso a los mismos. Es más, aunque no es el caso de los trabajos analizados, en la profesión en ocasiones se ha desdibujado el sentido de la construcción/fortalecimiento de redes sociales, presentándose como finalidades de la intervención más que en estrategias para alcanzar determinados objetivos.

Como encontramos escritos que enfatizan en alguno de los conceptos de Bourdieu y que hemos desarrollado previamente, encontramos otras ponencias que dan cuenta de la perspectiva relacional de los conceptos en el autor en estudio. Por ejemplo, el trabajo de Claudia Suarez (2007) da cuenta de un proceso de investigación/intervención con pobladores rurales cordilleranos (provincia de San Juan) respecto de la percepción, evaluación y actitudes ante los planes y programas sociales.

Por su parte, Patricia Acevedo y otras (2007) se abocan a describir las concepciones por medio de las que se caracteriza a los sujetos de la intervención y a analizar las relaciones de autonomía y heteronomía en el proceso de toma de decisiones de dichos sujetos. Ruth Parola (2007) indaga sobre las posibilidades de aportar conocimiento crítico de la realidad social a partir de una profesión como el Trabajo Social, más allá de su racionalidad instrumental.

Suarez (2007) analiza el impacto de la actividad minera en la localidad de Tudcum y la tensión que se genera entre desarrollo económico y preservación del ambiente, tal como ha sucedido también en Gualeguaychú. La autora plantea que en ambos

casos se expresa esa disyuntiva con respuestas diferentes que explica recuperando la noción de campo de Bourdieu. Así señala que desde la perspectiva de este autor *"la diferencia que explicaría esta situación radica que ambos sitios constituyen dos campos diferentes, entendidos éstos como espacios pluridimensionales, redes o configuraciones de relaciones objetivas entre posiciones"* (p. 3).

En el análisis de los campos la autora retoma la noción de juego que desarrolla Bourdieu para definir el campo y que el estado de las relaciones de fuerza entre los "jugadores" define la estructura del campo y las diferencias entre sí.

Para Bourdieu los actores detentan de fuerza relativa en el juego, poseen una posición en el espacio del juego, y así despliegan jugadas, más o menos arriesgadas, más o menos prudentes, subversivas o conservadoras, dependientes del volumen global de su capital, y de la estructura del capital [...] con el tiempo, la trayectoria social y las disposiciones (habitus) que son constituidas en la relación prolongada con cierta estructura objetiva de posibilidades (p. 4).

Lo antedicho le permite plantear que la consideración tanto de los tipos y volúmenes de capital que disponen los pobladores de Tudcum como las condiciones objetivas en las que se ha ido construyendo su habitus

aporta de direccionalidad al análisis y arroja luz para entender por qué los procesos de reclamo y protesta que sucedieron en esta localidad tuvieron que ver más con un reclamo económico para ser incluidos en el mercado de trabajo que un reclamo ecologista. En este sentido, las relaciones de lucha entabladas por los pobladores estuvieron encauzadas a modificar su posición dentro del campo, a mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización más favorable a sus

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

productos (p. 4).

En este marco de desarrollo de la industria minera en Tucumán la autora señala que –como el Estado en su agenda de política social a partir de los `90 se orientó a cumplir la función de legitimación- la empresa privada respondió con el objetivo de evitar conflictos y cuestionamientos mayores. Así se fue

constituyendo como agente con especial injerencia en el diseño e implementación de determinadas intervenciones sociales. Quienes dominan en un determinado campo están en posición de hacerlo funcionar en su beneficio, pero siempre deben tener en cuenta la resistencia, las protestas, las reivindicaciones y pretensiones políticas o no, de los dominados<sup>27</sup> (p. 5).

En el análisis, Suárez explicita que junto a modificaciones en las condiciones objetivas se van generando

en los pobladores ciertas resignificaciones en las disposiciones a actuar, percibir, pensar y sentir de un modo más que otro, se consolida un escenario donde se producen y reproducen ciertas representaciones sociales que van incorporando la inmediatez como elemento significativo. Al tratarse de comunidades que atraviesan por situaciones de pobreza histórica y carencia de fuentes de empleo genuino, y en un escenario marcado por las diferencias entre aquellos que lograron insertarse como operarios de la empresa y por lo cual reciben un ingreso sustancialmente mayor al resto, la visión y estrategias de los pobladores apuntan a la reivindicación inmediata, a la lucha por ser incluidos en el juego (p. 11).

Es en relación con lo anterior que la autora retoma la noción de habitus y cita a Bourdieu para plantear que

existe una correlación muy estrecha entre las probabilidades objetivas [...] y las esperanzas subjetivas (motivaciones y necesidades); no es porque los agentes ajusten conscientemente sus aspiraciones a una evaluación exacta de sus probabilidades de éxito [...] en realidad dado que las disposiciones duraderamente inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones que están inscritas en las condiciones objetivas, engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones. Esto facilita de algún modo la comprensión de las posiciones adoptadas por los pobladores frente al desarrollo minero (p. 12).

Resulta interesante cómo la autora da cuenta de un espacio de disputa entre los agentes en el campo, sus posiciones, capitales disponibles que se ponen en movimiento e intereses que permiten comprender cómo juegan el juego en relación con los objetivos que buscan alcanzar. Así también, las relaciones entre las condiciones objetivas y los aspectos subjetivos, -entre campo y habitus- y en ese interjuego entender cómo se organizan las prácticas y representaciones de los agentes que viven situaciones objetivas comunes.

Acevedo y otras (2007) recuperan aquellas teorías que sostienen que

el comportamiento humano está fuertemente condicionado por las estructuras objetivas, pero que sin embargo los sujetos o agentes sociales pueden, en determinadas condiciones de existencia,

<sup>27</sup> "La estrategia del grupo empresarial apuntó en principio a argumentar la imposibilidad de incorporar a la totalidad de personas demandantes bajo la figura de personal de la firma, fomentó la creación de grupos de vecinos que proveyeran de ciertos servicios a la empresa [...]. La empresa actuó además solventando los costos de ciertas actividades comunitarias. [...] La eficiencia en las respuestas obtenidas tuvo como resultado cierta resignificación en el imaginario sobre ¿quién es el responsable de dar respuestas a las necesidades socio-comunitarias? Se advierte así claramente cierta reorientación de la demanda comunitaria. Si bien la Municipalidad sigue siendo la instancia de gobierno local responsable de la ejecución de planes y programas sociales para la atención de la pobreza, la rapidez para responder demandas y la presencia directa "cara a cara" de la empresa en la localidad ocasionó que se convirtiera en gestor de necesidades sociales. Es bien sabido por nuestra experiencia disciplinar que el Estado, a través del Municipio brinda escasos satisfactores, para los cuales deben atravesarse largos caminos burocráticos" (Suárez, 2007, p. 6-7).

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

discernir entre un conjunto de oportunidades limitadas según sea la posición que ocupan en el espacio social y el contexto particular en que desarrollan su vida (p. 3).

Es así que las autoras explicitan que

Los sujetos son en realidad agentes actuantes y conscientes, dotados de un sentido práctico, sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada". Este es el habitus. Bourdieu entiende que el habitus es esa especie de sentido del juego, arte de anticipar el desarrollo futuro del juego que está inscripto en punteado en el estado presente del juego (p. 4).

Tomando los conceptos de campo, habitus y agentes, las autoras analizan los "espacios de intervención" y entienden que cada uno de estos espacios se constituiría como un campo de fuerzas en el que los agentes se enfrentan con medios y finalidades diferenciados de acuerdo a la posición en la estructura y aportan a la conservación o transformación. De este modo se produce una interacción e interdependencia entre sujetos en los espacios institucionales que generarían habitus diferenciados para cada uno de ellos, "habitus que jugaría a la vez el papel de instituyente y de institución de determinadas prácticas y concepciones que caracterizan cada espacio de juego" (p. 13).

Estas reflexiones proponen pensar a los profesionales y a los individuos en situación de pobreza como sujetos

con determinadas posiciones en el campo social [lo que permite] entender que las relaciones que hay entre unos y otros existen más allá de las individualida-

des (no son sólo interacción o vínculo), esa relación se trama a partir de los lugares que ocupamos, lugares construidos sobre la base de nuestros capitales desigualmente distribuidos. Es a través y desde estas imágenes que construimos nuestra intervención, imágenes que ofrecemos/imponemos como espejo a los sujetos, imágenes que no son habladas o no sólo se expresan en la palabra, sino y fundamentalmente en la acción. Lo que proponemos como acción al otro dice de qué cosas lo creo capaz o no, qué cosas le son propias o impropias, designo cuál es su lugar (y en consecuencia el lugar propio) (p. 14).

Resulta interesante resaltar cómo los conceptos en relación posibilitan comprender el lugar de los agentes en el campo y cómo estos agentes inciden en el mismo con sus habitus. Ese lugar de los agentes en el campo no está predefinido ni es fijo, sino que es móvil en vinculación a la dinámica de relaciones y disputas de los agentes. Asimismo entendemos como otra contribución de este trabajo lo relativo a explicitar la concepción de sujeto y sus influencias en la intervención profesional, no solo pensando en los sujetos en situación de pobreza –tal como nominan las autoras– sino también explicitar la condición de agentes de los trabajadores sociales que participamos en el campo desde determinadas posiciones y detentando ciertos capitales. En relación con lo anterior es preciso decir también que no abundan las producciones en Trabajo Social en nuestro país que aborden/expliciten concepciones de sujeto. Asimismo consideramos que los planteos recuperados por las autoras aportan a una perspectiva que nutre de socialidad la consideración de estos sujetos.

Por último, recuperamos aportes de Ruth Parola (2007) quien sostiene que la propuesta de Bourdieu es superadora de la tradición positivista, asignándole un



## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

lugar central a la "*práctica entendida no como la costumbre repetitiva y mecánica sino como la relación activa y creadora con el mundo*" (p. 5). En su teoría de la práctica sostiene que los objetos son construidos. El principio de esta construcción no es el sistema de las formas apriorísticas y de las categorías universales propias de un sujeto trascendente, sino el *habitus*.

Para la autora, la práctica social y el sentido de la misma puede ser explicado y conocido a partir de un análisis relacional entre el *habitus*, el *capital* y el *campo de esa práctica*. Parola sostiene que entender realmente las prácticas requiere conocer las condiciones económicas y sociales de producción y realización de los *habitus* que las originan.

Hablar de *habitus* es plantear que lo individual e incluso lo personal, lo subjetivo es social, es decir, es colectivo. Según el autor [Bourdieu], una subjetividad socializada. Por lo que, la relación entre *habitus* y *campo* es fundamental. En este sentido para el autor *campo* es una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están definidas por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) y por sus relaciones objetivas con las demás posiciones. El *campo* es escenario de relaciones de fuerzas y de luchas encaminadas a transformarlas, y por consiguiente, el sitio de un cambio permanente. [...]. El *habitus* no es determinista, no es el destino. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas (p. 5).

Aquí la autora desarrolla relacionamente categorías de Bourdieu para analizar históricamente las concepciones y relaciones entre teoría y práctica en Trabajo Social. Destaca la participación de los sujetos en el conocimiento y actuación en la realidad,

cuestionando la preeminencia de la evidencia empírica como elemento explicativo de esa realidad. En su crítica al positivismo y a las influencias históricas entre esta matriz teórica y el Trabajo Social, Parola señala que

el sujeto pierde la significación esencial que tiene en la realidad social y son los hechos los que adquieren el estatus de sistema referencial, junto a un complejo de reglas de acuerdo a las cuales se puede operar sobre ellos. [...] Estas distintas situaciones, que están en estrecha relación con una raíz positivista, muestran a los hechos sociales como si tuvieran entidad ontológica en sí mismos y no como producto de la conjunción de relaciones de fuerza de una totalidad social que en cierta medida determina las particularidades con que se manifiestan los fenómenos. Desde esta perspectiva si lo científico no tiene una correlación inmediata en los cambios empíricos, no sirve. Sin embargo aquello que aparece confirmado por esta evidencia empírica, se transforma en la teoría más dogmática que podamos imaginar (p. 13).

Luego de haber tomado y analizado distintos aportes de Bourdieu a reflexiones realizadas por profesionales del Trabajo Social, como también contribuciones de colegas apoyadas en categorías de Bourdieu para pensar el ejercicio profesional, casi un juego de palabras para dar cuenta de diálogos, influencias, intercambios en torno al conocimiento/intervención en la realidad, concluimos señalando algunas ideas que recuperamos a modo de síntesis provisoria de este estudio.

### Conclusión

En primer lugar nos interesa señalar que en la selección de categorías del autor, hemos retomado algunas de sus principales contribuciones teórico-metodológicas, que también son las más citadas por los trabajadores sociales argentinos en sus

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

producciones escritas. Nos interesa destacar que la abundancia de citas que hemos transcripto en este trabajo radica en el interés por mostrar el sustento conceptual puesto al servicio del análisis de temas de discusión presentes en el Trabajo Social, como también en el intento por no reducir el desarrollo analítico de esos temas en los distintos trabajos estudiados.

Por otra parte, podemos decir que los conceptos desarrollados tienen implicancias para comprender al Trabajo Social en sus fundamentos. Como decíamos en la presentación de este trabajo, sostenemos que las categorías de realidad y sujeto son nodales para situar y posicionar teórica y metodológicamente la profesión y sus procesos de intervención profesional.

Ahora bien, nos sigue interpelando el interrogante respecto de si Bourdieu supera la dicotomía objetivismo-subjetivismo y si en esa búsqueda del autor no prevalece una impronta objetivista en la comprensión de la realidad como en la metodología para conocerla. Nos preguntamos esto considerando que los habitus como estructuras estructurantes incluyen una presencia significativa de las estructuras sociales que inciden en la organización y regulación de la actuación de los agentes en un campo determinado.

En la superación de algunos "ismos", Bourdieu también cuestiona el teoricismo y el metodologismo, con los riesgos que conlleva la separación del método con el objeto de estudio, tanto como el desarrollo de una teoría autorreferencial y cerrada, cuestiones presentes en tensión en las frecuentes discusiones respecto a teoría y metodología -como en sus vinculaciones- en Trabajo Social.

Asimismo hay un reconocimiento de Bourdieu de la ciencia como actividad eminentemente política y que contiene una signi-

ficación moral, propendiendo a la desnaturalización y desfatalización del mundo. Podemos decir que estos planteos se expresan en el debate profesional actual en nuestro país, probablemente (en una línea sobre la que sería interesante seguir indagando) como una de las respuestas -críticas- de la profesión a la influencia del neoliberalismo, que ha penetrado en el Estado, en las políticas sociales y en el ejercicio profesional del Trabajo Social.

Bourdieu incorpora también la dimensión histórica en la teoría de los campos, al sostener que la dinámica de un campo se entiende por medio del análisis de su estructura, del estudio genético de su constitución, las tensiones entre las posiciones de los agentes en su interior y en las relaciones entre ese y otros campos. Sin embargo y aun tomando en consideración la noción de historia vinculada a disputas y luchas, como también el análisis de las relaciones entre campo y habitus como alternativa para superar el objetivismo y subjetivismo, nos preguntamos respecto de las posibilidades de transformación de la realidad considerando la dialéctica entre esos conceptos.

Otro aspecto que previamente hemos desarrollado se refiere a que en la perspectiva de Bourdieu los conceptos existen en relación. En las producciones escritas de trabajadores sociales argentinos, analizadas en este trabajo, hallamos que algunas recuperan la perspectiva relacional del autor interrelacionando las categorías de campo, habitus, capital, agentes, por ejemplo. Sin embargo hemos encontrado otras producciones que explicitan o enfatizan alguna de esas categorías, como campo, habitus, capital y dentro de los distintos tipos, especialmente el capital social.

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

Lo señalado en el párrafo anterior ya lo habíamos identificado en una investigación previa en las que analizamos publicaciones escritas por trabajadores sociales argentinos entre 1994 y 2004<sup>28</sup>. En ese trabajo encontramos que

en general las categorías de campo, habitus y capital son ampliamente trabajadas, pero en algunos trabajos ellas se abordan de manera autónoma o por separado. Es decir, hemos identificado escritos con referencias a la categoría de campo o habitus, sin aludir explícitamente a su `par dialéctico´. Esto nos permite señalar una particular apropiación de la perspectiva de Bourdieu, ya que hemos hallado producciones que remiten disociadamente a uno u otro término –campo o habitus-, lo que precisamente quiebra la relación dialéctica propuesta por Bourdieu en sus escritos (Basta, R. y otras, 2013, p. 61-62).

Asimismo, en oportunidad de aquel estudio, como ahora en el análisis de las ponencias que presentamos en este trabajo, podríamos indicar como tendencia que prevalece la recurrencia a la noción de campo por sobre la de habitus, lo que significaría una posición más cercana al objetivismo, con las consecuencias que ello acarrea tanto en términos de aprehensión de la realidad como de la intervención profesional y la participación de los sujetos, incluidos los propios profesionales. Primando esta mirada objetivista nos preguntamos respecto del dinamismo de la realidad, la disputa entre los sujetos y la direccionalidad de los procesos interventivos del Trabajo Social.

Por lo expuesto y más allá de aspectos que claramente son precisos profundizar en la profusa obra de Bourdieu, como de interrogantes sobre los cuales seguir indagando, podemos situar los aportes de este

intelectual francés al Trabajo Social entre las perspectivas teórico-metodológicas que abonan concepciones complejas de la realidad y permiten pensar, tanto la profesión como el ejercicio profesional, como espacios de conflicto y disputa, que pueden ser develados analizando los procesos históricos. Asimismo se ubica entre aquellos posicionamientos que asignan/demandan a la ciencia un lugar significativo en los procesos de desnaturalización y desfatalización de lo social, lo que resulta importante en la profesión.

Para finalizar esta aproximación al análisis de la influencia de los aportes de Bourdieu al debate contemporáneo en Trabajo Social parafraseamos a las autoras de una de las ponencias estudiadas quienes sostienen en un pasaje de su trabajo que

si reconocemos que las concepciones no se expresan siempre en forma explícita, ya sea porque no hay una problematización expresa de los marcos de referencia en los que basamos nuestras interpretaciones o porque se nos “cuelan” subrepticamente en nuestros discursos otras visiones, el estudio que venimos desarrollando presenta al menos, dos limitaciones: una es que nos basamos exclusivamente en lo dicho por los entrevistados en la situación de entrevista; la otra es que nuestras interpretaciones son también producto de una particular mirada y toma de posición desde la que irremediamente entendemos a aquellos (Acevedo, P. y otras, 2007, p. 3).

En nuestro caso, nos basamos exclusivamente en lo plasmado en el texto escrito, basamento atravesado por nuestros intereses, objetivos, posiciones e interpretaciones sobre lo que nos proponemos conocer. Aun reconociendo esas limitaciones nos hemos permitido realizar las reflexiones precedentes.

<sup>28</sup> Algunos avances de esa investigación se hallan en Basta, Roxana y Cavalleri, María Silvana (Comps.) (2013). *El Trabajo Social en Argentina en debate I. La influencia teórico-metodológica de Bourdieu*. Editorial Mate.

## LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

### Referencias Bibliográficas

Baranger, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Basta R. & Cavalleri, M. (Comps.) (2013). *El Trabajo Social en Argentina en debate I. La influencia teórico-metodológica de Bourdieu*. Editorial Mate.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (2004). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa Editorial.

\_\_\_\_\_ (2009). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

\_\_\_\_\_ (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas, por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J. & Passeron, J. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos Epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gutiérrez, A. (2003). Con Marx y contra Marx: El materialismo en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, V. 14, N° 2.

### Ponencias consultadas:

Veron Ponce, María Belén (2007). *"Discusiones de género y desafíos al movimiento político feminista"*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Fredianelli, Graciela; Giana, Elva; Peralta, María Inés; Crosetto, Rossana; Bermudez, Sabrina; Becerra, Natalia y Cuella, Silvina (2007). *"Trabajo Social en el ámbito de la salud en la ciudad de Córdoba en el siglo XX"*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Luxardo, Natalia y Saizar, M. (2007). *"El papel que tienen las consideraciones éticas en las investigaciones de las Ciencias Sociales"*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Parola, Ruth (2007). *"Producción en conocimiento en Trabajo Social. Condicionantes y posibilitantes de un saber crítico acerca de la realidad social"*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Sepliarsky, P. y Martino, S. (2007). *"Lo cotidiano como espacio político de intervención del Trabajo Social"*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

## **LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA**

Fredianelli Graciela; Morey Cecilia Eugenia; Peralta, María Inés; Piotti, María Lidia; Andrada, Susana; Gaitán, Liliana y Rins, Susana (2007). *"Situación del trabajo infantil y relaciones entre políticas públicas e intervención social. Estudio de caso: Córdoba, Argentina"*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Martino, Silvana (2007). *"Lazos de sociabilidad y cultura política en un FONAVI rosarino"*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Moreno, Walter (2007). *"Estado, Políticas Sociales y capital social: ¿construcción de derechos o delegación de obligaciones?"* Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Nucci, Nelly; Soldevila, Alicia; Crosetto, Rossana; Miani, Ana; Bermudez, Sabrina; Ortolanis, Eduardo; Bilavcik, Claudia y Machinandiarena, Paola (2007). *"Políticas Sociales, familia y pobreza. Un análisis del lugar asignado a las familias en la reproducción/superación de la pobreza"*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Ludueña, Karina; Lovechio, Mariana y Picca, Carolina (2007). *"Experiencia de intervención, una mirada desde el género"*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Bustos, Lucas Andrés; Monhaiser, Marcos Fabián y Tuñón, Lorena Elisabet (2007). *"Desafíos del Trabajo Social frente a la vigencia del paradigma de situación irregular"*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Piotti, María Lidia y Lattanzi, María Leonor (2007). *"La politización de la niñez y la adolescencia y el Trabajo Social"* Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Suarez, Claudia (2007). *"Más allá del planteo entre desarrollo o ambiente: análisis de la dimensión política en comunidades rurales vecinas al emprendimiento minero en San Juan"* Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Acevedo, Patricia; Artazo, Gabriela y López, Eliana (2007). *"La concepción y nominación de los sujetos como manera de constituirlos"* Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Garello, Silvana y Ponzzone, Julieta (2007). *"Los sentidos de la acción. Entre la experiencia y la repetición"* Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

## **LA INFLUENCIA DE PIERRE BOURDIEU EN EL DEBATE DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA**

Gómez Pucheta, Oscar (2007). *"Entre el expertismo y la democracia. Dilemas de la intervención técnico-política"* Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza

Martínez, Silvana y Agüero, Juan (2007). *"La dimensión ideológica del Trabajo Social"* Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Abraham, Liliana; Alonso, Patricia; Arismendi, Diana; Bracaglioli, Graciela; Diloretto, María y Etchebehere, Laura (2007). *"La producción de conocimiento a partir de una experiencia de trabajo. Repensando la intervención del trabajador social desde el ámbito de una Obra Social sindical (OSPRERA)"* Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Mendoza.

Fredianelli, Graciela (2005). *"Las condiciones del ejercicio profesional en organismos estatales: análisis en el área de niñez y adolescencia"* Ponencia presentada en el XXIII Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Jujuy.

Teubal, Ruth; Veiga, Clarisa; Bettanin, Cristina; Rodríguez, María Laura; Gimenez, Marcelo y Fiorda, Florencia (2005). *"Familiares de desaparecidos en la sombra: las voces de los hermanos"* Ponencia presentada en el XXIII Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Jujuy.

Basuino, Marta Susana y Gancedo, Nora (2005). *"Jóvenes pobres urbanos, capital social y su vinculación con las políticas de juventud"*. Ponencia presentada en el XXIII Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Jujuy.

Arminchiardi, Susana; Lagin, Efmia; Gancedo, Nora y Valentino, Norma (2005). *"Dispositivo de contención entre pares como herramienta para la construcción de ciudadanía"* Ponencia presentada en el XXIII Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por FAAPSS. Jujuy.

## EL TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES: MANDATOS, CREENCIAS Y PRÁCTICAS RUTINIZADAS

Esteban Julián Fernández  
Doctorando en Trabajo Social  
Universidad Nacional de La Plata  
estebanojulian@gmail.com

### Resumen

#### Resumen

A partir de un trabajo de campo etnográfico realizado en dos escuelas del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, se identifican y analizan los mandatos y creencias que definen los lugares que ocupa el Trabajo Social inscripto en los Equipos de Orientación Escolar, en el "rol" de Orientador Social, y los significados de su acción en dichos escenarios. Teniendo en cuenta las características de las instituciones escolares seleccionadas y los modos de quehacer profesional, reflexionaremos sobre las articulaciones entre Trabajo Social y escuela, centrándonos en las prácticas internalizadas de la profesión y su incidencia en los modos de vincularse con las/os estudiantes en el marco de situaciones mediatizadas por la resolución de conflictos que acontecen en el cotidiano escolar. En este sentido, más allá de las competencias teórico-metodológicas y de las voluntades y compromisos ético-políticos de sus agentes, se considera que existen un conjunto de prácticas rutinizadas, formas de hacer y condiciones para ese hacer profesional, que crean y recrean invisibilidades respecto a los modos de funcionamiento escolar y al reconocimiento de las/os estudiantes como sujetos de derecho.

**Palabras claves:** Trabajo Social; escuelas; prácticas rutinizadas.

### Introducción

El propósito de este artículo es compartir los resultados de una investigación finalizada, orientada a la elaboración de una tesis doctoral titulada "Inscripción del Trabajo Social en espacios escolares: relaciones entre agentes y niñas, niños y adolescentes". El objetivo de la pesquisa se circunscribió a identificar y analizar las modalidades de participación del Trabajo Social en escenarios escolares públicos de gestión estatal, de nivel primario y secundario, anclados territorialmente en La Plata, Gran La Plata y el sudeste de la provincia de Buenos Aires.

En un primer momento, se caracterizan las instituciones escolares donde hacemos foco en el presente artículo, atendiendo a aspectos socio-económicos y socio-urbanos y se explicitan las modalidades de

acceso al campo. En un segundo momento, se describen los modos de quehacer profesional, atendiendo a las trayectorias formativas de las profesionales, los vínculos que construyen con otras/os agentes (directivos, docentes, otras/os integrantes del Equipo de Orientación Escolar), las representaciones en torno a las/os estudiantes y sus referentes familiares y las formas de abordar las demandas y problemas que se les presentan.

Este recorrido permitirá centrarnos en los sentidos que las agentes de Trabajo Social elaboran respecto a los mandatos, roles y funciones en el marco de su desempeño como Orientadoras Sociales. Por último, a partir de la exposición y análisis de la información obtenida en el marco del trabajo de campo, reflexionaremos sobre las articulaciones entre Trabajo Social y escuela,

## **EL TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES: MANDATOS, CREENCIAS Y PRÁCTICAS RUTINIZADAS**

centrándonos en las prácticas internalizadas y rutinizadas de la profesión y su incidencia en los modos de vincularse con las/os estudiantes en el marco de situaciones mediadas por la resolución de conflictos que acontecen en el cotidiano escolar.

### **1. Caracterización de los escenarios y formas de acceso al campo**

Son dos las escuelas del nivel secundario a las cuales haremos referencia en este artículo en pos de reflexionar sobre los modos de participación del Trabajo Social en los Equipos de Orientación Escolar. La Escuela A se localiza en Tolosa, un barrio de La Plata. Reciben estudiantes que, en su mayoría, viven en lo que Cravino (2006) define como urbanizaciones (o auto-urbanizaciones) informales, producto de ocupaciones de tierra urbana vacante y que, actualmente, sus habitantes muestran la heterogeneidad de la pobreza, incluyendo a antiguos villeros, nuevos migrantes (del interior y de países limítrofes) y sectores pauperizados. Estas condiciones nos permiten afirmar una posible heterogeneidad en el entramado barrial comunitario, así como problemáticas sociales y sanitarias vinculadas que pueden impactar en la salud.

La Escuela B se ubica en el casco urbano de la misma ciudad. A ella asisten estudiantes provenientes del casco urbano de La Plata y también de barrios periféricos, como San Carlos y Altos de San Lorenzo. Las/os adolescentes pertenecen a sectores sociales medios y medios bajos, con referentes adultas/os que se desempeñan como cuentapropistas (en la prestación de servicios) o en áreas del Estado (en calidad de administrativas/os y docentes). A diferencia de la Escuela A, en principio, se observa que hay mejores condiciones sanitarias y de equipamiento urbano.

La Escuela A limita al norte con la autopista La Plata-Buenos Aires y al sur con la calle

119, la primera extensión urbana del sector, lindero al Mercado de la ciudad. Forma parte de un complejo educativo, inaugurado en el 2014, junto a establecimientos de nivel inicial y primario. Hasta ese entonces, no existía oferta de nivel inicial en la zona y la cantidad de matrícula de nivel primario y secundario no se podía incrementar debido a limitaciones edilicias. El establecimiento nuclea a los asentamientos poblacionales El Churrasquito, La Bajada, La Unión y el Mercadito.

La Directora de la Escuela A refiere que casi todos los que viven en el barrio son cooperativistas y que es una zona movilizadora políticamente. "Hay zonas más difíciles que otras, porque hay zonas con muchas más carencias", agrega. También sostiene que "la zona en la que está anclada la escuela es una zona no querida, llena de enclaves de familias con poder que regentan la zona. Los chicos provienen de barrios muy estigmatizados, pero no todos los chicos son malos. Otras agentes escolares mencionaron que "los estudiantes participan de piquetes cuando falla algún servicio" y que también "presencian allanamientos en sus viviendas" o sufren la "persecución policial".

Según la Trabajadora Social, la cantidad de estudiantes registrados es de 103 en el turno mañana y 118 en el turno tarde. Pero que, en realidad, no asisten más de 30 estudiantes por turno en total. Y agrega que, "más allá de que haya estudiantes que no asisten, se mantiene su inscripción para que no pierdan el plan". La mayoría de las/os estudiantes que concurren tienen familiares privadas/os de su libertad. "Un 90% de los chicos tiene familiares presos, me arriesgo a decirte", calcula la Directora.

A la escuela B asisten un total de 340 estudiantes, quienes se dividen en dos turnos de 6 divisiones. En el año 2015, la escuela dejó de compartir el edificio con una



## EL TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES: MANDATOS, CREENCIAS Y PRÁCTICAS RUTINIZADAS

escuela primaria y ahora cuenta con un espacio propio y, a diferencia del anterior, con la amplitud necesaria para su funcionamiento. El espacio físico es una cuestión relevante para la institución puesto que, del total de estudiantes, 20 de ellas/os se encuentran transitando una experiencia escolar de "integración".

Las "integraciones" implican un trabajo en articulación con docentes de las escuelas denominadas "especiales", que acompañan a las/os estudiantes y adaptan los contenidos de las asignaturas a sus posibilidades, ya que presentan alguna disminución de sus capacidades: reducción visual, reducción auditiva, motrices, entre otras. Las docentes que acompañan las "integraciones" concurren algunos días y horarios, pero no pertenecen al cuerpo docente de la secundaria.

La Dirección conoce las situaciones familiares de las/os estudiantes y mantiene un vínculo con quienes integran el Equipo de Orientación Escolar, intercambiando información que posibilite atender los problemas que tensan la vida de las/os adolescentes a su cargo. La Trabajadora Social recuerda que, en una oportunidad, el Director le solicitó que "lo acompañe a retar a un curso, pero me quedé atrás" refiere que "con los chicos se puede hablar porque ya son adolescentes" y que, en general, "son respetuosos y buenos". Pero que, por supuesto, "hay algunos casos particulares, situaciones difíciles". Comenta, además, que ha participado en situaciones áulicas para "observar" pero que "no hay problemas de violencia física sino más bien verbal".

En la escuela A realicé un trabajo de campo que consistió en habitar el establecimiento durante un periodo de 5 meses aproximadamente, entre abril y agosto de 2016. En este escenario, además de entrevistar y observar intervenciones de la Trabajadora Social, conversé con otros actores, por ejemplo la Directora, y tuve la posibilidad de compartir recreos, horas libres y espacios áulicos de dictado de asignaturas junto con docentes y estudiantes. Luego de asistir dos semanas a la Escuela A, la dinámica con la Trabajadora Social se repite nuevamente: ella me invita a ir al espacio de "gabinete"<sup>29</sup> y ahí nos quedamos, con la puerta cerrada.

En el marco de una conversación sobre temas que no se correspondían con lo laboral, observo que la profesional estaba pendiente de su celular. Me cuenta de su otro empleo, que "está con mucho trabajo en la oficina" y que le gustaría hacer algún curso sobre "adicciones" porque es "una problemática que se da mucho en esta escuela". Como suelen decirme las/os estudiantes, también yo me empiezo a aburrir en la escuela. Me cuenta que hay "mucho deserción y mucho ausentismo" en la institución, pero la profesional atribuye siempre a las/os adolescentes y a sus condiciones de vida la causa de dichas problemáticas. En ningún momento, se pregunta cómo la calidad educativa que ofrecen en esa institución puede incidir en el ausentismo o deserción de las/os chicas/os.

A partir de incursionar en otros espacios escolares, tuve la posibilidad de observar situaciones áulicas, recreos y horas libres. Ello me permitió conocer las formas de vínculo entre

<sup>29</sup> Históricamente, los Equipos de Orientación Escolar vienen realizando abordajes de situaciones conflictivas a través de un "espacio" y de un tipo particular "de práctica", vinculada al "gabinete psicopedagógico": lugar al que se deriva a quienes tienen dificultades de adaptación o de aprendizaje en el aula (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires: 2010). Asimismo, el pasaje de un paradigma médico-disciplinario que, tradicionalmente estructuró la inscripción del Trabajo Social Escolar, a un paradigma con enfoque de derechos, no sólo interpela las demandas y problemáticas que se les plantean a los Equipos de Orientación Escolar. También se juega, en este cambio paradigmático, una concepción de educando que invita a pensar y crear estrategias que promuevan el protagonismo de niñas, niños y adolescentes, a través de la escucha atenta y el acompañamiento en el ejercicio de sus derechos, habilitando otros tiempos y espacios para la intervención: como por ejemplo, el espacio áulico.

## **EL TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES: MANDATOS, CREENCIAS Y PRÁCTICAS RUTINIZADAS**

docentes y estudiantes y entre las/os estudiantes entre sí, a la vez que involucrarme en la trama institucional, compartiendo instancias de diálogo con las/os agentes escolares y las/os adolescentes. También pude poner en tensión ciertas representaciones de la Trabajadora Social en relación a las/os estudiantes quienes era concebidas/os por ella como “problemáticas/os”, “indiferentes”, “agresivas/os”, entre otras adjetivaciones.

En la escuela B, en cambio, participé en situaciones de intervención del Equipo de Orientación Escolar, en el marco de entrevistas a adolescentes y referentes familiares, durante un periodo de tres meses, entre septiembre y noviembre de 2016. Durante ese período, también acompañé, desde mi función docente, la realización del Taller de Educación Sexual Integral, planificado en conjunto con practicantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata<sup>30</sup>, los cuales se desarrollaron en el espacio áulico junto a estudiantes de 1° y 2° año de ambos turnos.

La primera vez que nos encontramos con la Orientadora Social de la Escuela B, me preguntó por mi trayectoria laboral. Me comentó que le gustaría tener la posibilidad de continuar formándose en el marco de un posgrado, pero que los tiempos de trabajo suelen ser incompatibles con ese objetivo. Ella reconoce que, contando con otras herramientas teóricas, podría “mejorar las intervenciones”. Agrega que, seguir estudiando, le permitiría plantarse mejor ante sus compañeras/os de trabajo para interpelarlas/os en sus formas de “relacionarse con los chicos” y que “hay un montón de temas que no hablo con los chicos, que no me animo a trabajar, porque no me siento segura”. Y concluye: “Muchas veces siento que hago agua en las intervenciones”.

Por su parte, la Inspectora de la Modalidad, que supervisa externamente la práctica de la Trabajadora Social y que autorizó mi inserción en la institución, dejó bien en claro que, como investigador, sólo podría participar en situaciones problemáticas vinculadas al ausentismo. La Orientadora Social, pese a la pauta antes mencionada, favoreció que presenciara sus formas

de abordar otros problemas. Me comenta que le interesa mi trabajo y que me ofrece la posibilidad de registrar las intervenciones, con la condición de preservar la identidad de los sujetos involucrados.

De las interacciones con la profesional aprendí que, como investigador, no podía observar las prácticas del Trabajo Social en las escuelas con la sola intención de identificar aciertos y errores en las modalidades de abordar situaciones problemáticas. Y ello porque no existe agente profesional que tenga pleno dominio sobre las situaciones en las que interviene, dado que hay otros sujetos involucrados. Además, porque pesa en ese encuentro un conjunto de normas, rituales y prácticas incorporadas y rutinizadas, que condicionan las posibilidades de quehacer profesional.

### **2. Pensar el Trabajo Social Escolar: prácticas incorporadas y rutinizadas**

En este apartado se describen prácticas incorporadas y rutinizadas que no sólo anticipan “lo que el Trabajo Social debe hacer en la escuela” sino que, además, instituyen y organizan “el lugar que la profesión debe ocupar” en la institución. Estas prácticas incorporadas y rutinizadas obedecen no sólo al tipo de demanda que se les presenta a las profesionales del Trabajo Social, sino a los modos de tratamiento teórico-metodológico de esas solicitudes de intervención y a los desafíos/dificultades para consolidar con sus compañeras/os de equipo una modalidad de trabajo interdisciplinaria.

Según las profesionales entrevistadas, las/os agentes escolares suelen demandarle al Trabajo Social que “atiendan a un chico que está brotado”, que vayan a “retar a un grupo que se portó mal”, que “hablen con una estudiante porque en la clase se notó que no está bien y que, seguro, algo le pasa en la familia”. También suelen convocar la intervención profesional cuando “un estudiante no está cumpliendo con la entrega de trabajos” y, por lo tanto, “no está rindiendo escolarmente”, cuando hay que “armar un proyecto de educación sexual integral”, cuando hay que “chequear si la alumna embarazada está haciendo los contro-

<sup>30</sup> El acompañamiento a practicantes de la Licenciatura en Trabajo Social se efectivizó a partir de mi rol docente en dicha unidad académica, en el marco de la supervisión de prácticas de formación profesional del cuarto nivel de la carrera.

## EL TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES: MANDATOS, CREENCIAS Y PRÁCTICAS RUTINIZADAS

les”, cuando hay que “llamar a los papás de un estudiante que está se siente descompuesto y quedarse con él hasta que vengan a buscarlo”, cuando alguien informa que un/a estudiante “faltó otra vez y ya hace una semana que no viene”.

La Trabajadora Social de la Escuela A refiere que es su primer año de trabajo en esta escuela. Antes trabajó en discapacidad, en un “centro de día” y también hizo suplencias en una escuela “especial”. Hace 20 años que trabaja en un organismo vinculado al Poder Judicial. La profesional expresa:

Trabajar en educación no es lo que quería, pero bueno... Estoy muy alejada del sistema educativo y es difícil vincularse con los jóvenes. Primero tengo que conocerlos. Y recuerda que una vez unos chicos la escupieron. Además, dice que a la escuela asiste una población atípica, por la formación del barrio. Los chicos pululan por la escuela y hay mucho ausentismo. No quieren el servicio de merienda. Se autoexcluyen. Hay una apatía tremenda: ni la merienda que se sirve les atrae. (Trabajadora Social, Escuela A).

La Trabajadora Social también expresa que no le gusta ir al aula, que hay dos maestras recuperadoras que se encargan de alfabetizar a estudiantes de 1° año, que tienen dificultades para leer y escribir. Me dice: “¿Podés creer que los estudiantes no identifican día, mes, año? Están aislados”. Por su parte, la Orientadora Social de la Escuela A menciona que las demandas que le plantea la Directora “tienen que ver con el ausentismo”. Y que, para abordar dichas situaciones, realiza visitas domiciliarias con el “objetivo de insistir en la obligatoriedad de la asistencia al establecimiento”. Pero “pasa que no tienen el hábito de la escuela”, me cuenta la profesional.

Me explica: “Armamos trayectos flexibles para las estudiantes embarazadas o que ya dieron a luz. Un trayecto flexible es armarle tareas para que las estudiantes las realicen en sus casas, así no tienen que venir a la escuela”. Por un lado, el ausentismo estudiantil pero, por otro lado, el ausentismo docente. En la institución, las/os

preceptoras/es dicen que “la escuela es un quilombo”, “que a veces ni la Directora viene” y que “las/os docentes faltan un montón y sin avisar”. Recuerdo que un preceptor, en una ocasión, me dijo: “¿Qué hacés en esta escuela investigando si es un desastre?”. El compañero de la Trabajadora Social, licenciado en Psicología, me comenta que “acá los docentes faltan mucho porque no les interesan los chicos. Porque son chicos pobres”.

La Trabajadora Social de la Escuela B, refiere que hace 6 años que se desempeña como Orientadora Social y que es su segundo año de trabajo en el establecimiento. Expresa que, previamente, desempeñó el mismo cargo en el nivel primario, pero que prefiere trabajar con adolescentes porque “se puede hablar más con ellos”. En relación a su cargo de Orientadora Social, establece que su “función es social y de asesoramiento”. Además de situaciones de ausentismo, la profesional refiere que también trabaja situaciones que tienen que ver con “el mal comportamiento de los chicos”.

Me cuenta que siente que tiene “muchas dudas sobre cómo intervenir con situaciones de maltrato familiar y que el Director insiste, antes de hacer la denuncia, de hablar con el familiar que violenta. Y a mí eso no me parece”. Y agrega: “Una vez terminé diciéndole a un padre que, si le volvía a pegar a su hija, le metía una denuncia. No sé si hice bien”<sup>31</sup>. Respecto al trabajo con su compañero, de profesión Psicólogo, la Orientadora Social prefiere pautar entrevistas sobre “situaciones complicadas” cuando él no asiste “porque puede perjudicar más que solucionar”.

La profesional de la Escuela B, además del trabajo en la escuela, realiza visitas domiciliarias ante situaciones de ausentismo, deserción y/o para acompañar, in situ, a las/os estudiantes que están en un encuadre de “trayecto escolar flexible”, dado que han sido madres recientemente, o transcurren un embarazo con “complicaciones” o por otros motivos de salud. Los “trayectos escolares flexibles” requieren que

<sup>31</sup> Las directrices de la dirección se orientan a que la Trabajadora Social convoque a las/os agresoras/es para reflexionar sobre las pautas de crianza significando esto no sólo la exposición de la profesional que tiene que “enfrentarse” a personas que ejercen violencia sino también la exposición de las/os estudiantes a contextos familiares hostiles. Esta modalidad de abordaje de situaciones de violencia intra-familiar también suelen tener un impacto negativo respecto a los vínculos de confianza de las/os adolescentes hacia las/os profesionales puesto que quienes agreden suelen tomar represalias para con sus hijas/os por haber “hecho pública” la problemática en cuestión.

## EL TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES: MANDATOS, CREENCIAS Y PRÁCTICAS RUTINIZADAS

También expresa su preocupación por algunas/os agentes escolares que “se ponen en contra de los estudiantes”, en lugar de “tratar de entenderlos”. Y me cuenta de un preceptor que irrumpió en una situación de intervención para increpar al estudiante que ella estaba entrevistando debido a su comportamiento durante el recreo. Si bien expresa que su intervención se dirige a aquellas/os estudiantes que presentan alguna situación problemática, cuando me cuenta sobre las/os adolescentes siempre valora que, con ella, “son buenos”.

A partir del relato de la Orientadora Social, es posible identificar su dificultad, no tanto para vincularse con las/os adolescentes, sino para cuidarles cuando son increpadas/os por un/a agente escolar que apela al ejercicio de una autoridad adulta basada en la asimetría de poder. Si bien la profesional expresa que es importante “conversar con los chicos sobre las cosas que pasan en la escuela y sobre cómo se portan”, pareciera resultarle difícil establecer límites a sus pares en pos de que se respete a las/os estudiantes involucradas/os, por ejemplo, en situaciones de “mala conducta”. Y agrega que suele suceder que un preceptor “se la agarre con un pibe porque se portó mal en el recreo” y que, a partir de ello, el adulto “lo tome de punto y rete al adolescente por cualquier cosa”.

Los Equipos de Orientación Escolar en el nivel secundario están integrados por un/a Orientador/a Social que, con frecuencia, es un/a agente del Trabajo Social y por un/a Orientador/a Escolar que, con frecuencia, es un/a profesional de la Psicología, la Psicopedagogía o de Ciencias de la Educación. Las Trabajadoras Sociales de la Escuela A y B tienen como compañero a un Psicólogo varón. No logré profundizar en la incidencia del género en la composición de los Equipos de Orientación Escolar pero las Orientadoras Sociales de ambos establecimientos planteaban, implícita o explícitamente, ciertos malestares respecto a los modos de actuar de sus compañeros de equipo y, ambos, son varones.

La Orientadora Social de la Escuela A sólo coincide con su compañero dos días a la semana, porque asisten a contra-turno para garantizar que en el establecimiento siempre se cuente

con la presencia de, al menos, un integrante del Equipo de Orientación Escolar. La Trabajadora Social expresa que “es difícil cruzarse con su compañero”, que tiene que “perseguirlo” para acordar una tarea. Sin embargo, el Orientador Escolar, me cuenta que “la Orientadora Social es nueva, pero trabajamos en la misma sintonía”. Con frecuencia, se evidencian contradicciones entre el discurso de la Orientadora Social y su compañero de equipo. Mientras que la primera enuncia ciertas dificultades para concretar objetivos de trabajo mancomunados, su compañero enuncia una forma de trabajo que no se corresponde con el modo efectivo de funcionamiento del Equipo de Orientación Escolar.

La Trabajadora Social de la Escuela B me pide que mantenga reserva respecto a lo que piensa de su compañero de equipo. La profesional refiere que “él no hace nada”, que “el Director del establecimiento lo apaña porque son amigos”, que “es incapaz de chequear si en el cuaderno en común hay tareas pendientes, como llamadas a referentes familiares para pautar entrevistas” y que le “incomoda sus formas de intervenir porque a veces dice cosas que no se entienden, porque no es claro en las palabras que usa y los chicos no lo entienden o les dice a las madres cómo tienen que criar a sus hijos”. La Trabajadora Social expresa que siente que trabaja sola pero que cuenta “con la colaboración del Director para pensar cómo intervenir en una situación cuando es compleja”.

La Trabajadora Social de la Escuela A expresa las dificultades para encontrarse con su compañero, más allá de que asistan en el mismo turno. Por su parte, el Orientador Escolar encubre, con sus comentarios, el modo de funcionamiento real del equipo, imposibilitando conversar respecto a los factores y obstáculos que inciden en la imposibilidad de gestar propuestas de intervención en común. A partir de ello, la Orientadora Social expresa que se ve impedida de intervenir, por ejemplo, ante situaciones de ausentismo de estudiantes, “porque hay que ir a las casas de los chicos y sola no voy a ir”.

Pese a que hay situaciones complejas que tensan la vida de las/os estudiantes, mientras asistí a la escuela A, la práctica de “gabinete” no era una modalidad de trabajo que imperara en

## EL TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES: MANDATOS, CREENCIAS Y PRÁCTICAS RUTINIZADAS

el cotidiano del quehacer de la/el profesional. Fueron escasas las situaciones donde tuve la oportunidad de presenciar una intervención de la Trabajadora Social. La profesional tampoco participaba en situaciones áulicas, si bien refiere que su tarea a veces implica “hacer que los chicos que están dando vueltas, ingresen al aula, a la hora de clase”. En fin, percibí un escaso compromiso y responsabilidad con las funciones y objetivos que la comprometían en relación a su cargo, más allá de las dificultades para consensuar con su compañero modalidades de trabajo.

La Trabajadora Social de la Escuela B expresa su malestar respecto al vínculo con su compañero y a su falta de compromiso, no sólo con las tareas que hay que realizar, sino también con sus modos de intervenir. Las posibilidades para dialogar en pos del mejoramiento del vínculo parecen ser nulas y ello porque, además, no aparece un tercero, como por ejemplo el Director, mediando entre quienes integran el Equipo de Orientación Escolar. El malestar de la Orientadora Social para con su compañero la conduce a optar por convocar a algunas/os estudiantes cuando él no está presente en el establecimiento, porque teme que “se desubique” en la intervención. Sin embargo, la profesional también refiere sentirse sola trabajando y que le gustaría contar con alguien para pensar las intervenciones, porque a veces no sabe cómo actuar ante determinadas situaciones.

A partir de estos relatos es posible inferir que las alianzas que se tejen entre quienes integran los Equipos de Orientación Escolar es una tarea cotidiana y que la posibilidad de trabajo interdisciplinario depende de las posibilidades de esas alianzas. El poder contar con alguien que acompañe, en el marco de las intervenciones, no sólo significa compartir responsabilidades sino, además, la posibilidad de dialogar respecto a las frustraciones y dificultades personales y profesionales.

El poder dialogar con el/la compañera/o respecto a las condiciones y condicionamientos para el trabajo contribuye a revitalizar subjetivamente a quienes integran los Equipos de Orientación Escolar: en el sentido de conjugar capacidades para plantearse preguntas ante las situaciones problemáticas que se les

presentan, revisar formas de posicionarse ante las/os estudiantes, sus familiares y otras/os agentes escolares e, incluso, imaginar otras posibilidades de organizar el tiempo y los espacios de intervención.

En aquellos equipos en los cuales las interacciones entre profesionales producen malestares, ya sea porque una de las partes no demuestra interés en consensuar objetivos y modalidades de trabajo, o bien, porque hay problemas que emergen por cuestiones de carácter/personalidad, las opciones que se identifican para sortear el conflicto son, por lo menos, tres: la primera consiste en postergar la concreción de todas las actividades que requieran la presencia de ambos integrantes (como en el caso de la profesional de la Escuela B, en relación al abordaje del ausentismo estudiantil).

La segunda consiste en apoyarse en otras/os agentes escolares, como por ejemplo, directivos y docentes (como en el caso de la profesional de la Escuela B); y, la tercera opción, consiste en desplazar al/la compañero/a de determinadas intervenciones porque se considera que aportaría confusión o que no colaboraría en la resolución de la situación problemática (como en el caso de la profesional de la Escuela B).

Una cuestión interesante de señalar es que, en ninguno de los relatos de las profesionales aparece como disputa la cuestión de la interdisciplina, en el sentido de debatir con quien se desempeña como Orientador Escolar el que existan roles y funciones exclusivas para cada cargo. Si bien la Disposición N° 76/08 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires enuncia una serie de roles y funciones para cada uno de los cargos que constituyen el Equipo de Orientación Escolar, no se identificaron tensiones vinculadas a los diferentes campos disciplinares ni a las tareas que a cada integrante le correspondía realizar en función de su cargo.

Esto es interesante puesto que permite pensar que un equipo interdisciplinario es, en primer lugar, un equipo de trabajo y que la consolidación de sus integrantes depende más de aspectos personales que de la división de roles y funciones en relación al cargo y de la pretensión de cada profesional de limitar, tajantemente, cuál es su campo de saber y de intervención

## EL TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES: MANDATOS, CREENCIAS Y PRÁCTICAS RUTINIZADAS

respecto a otros campos.

Las demandas que las/os agentes escolares instalan a los Equipos de Orientación Escolar se basan en expectativas respecto a la solución de problemas vinculados al ausentismo, la mala conducta y dificultades de aprendizaje y/o de salud de las/os estudiantes que afectan su trayectoria escolar. Generalmente, el/la adulto/a, en su condición de agente escolar, se acerca al Equipo de Orientación Escolar, plantea la situación que le preocupa y, posteriormente, las profesionales retiran al/la estudiante del aula para mantener una entrevista.

Esta dinámica de intervención fue registrada con énfasis en la Escuela B; mientras que en la Escuela A no registré situaciones de docentes que se acercaran a relatar una situación problemática. Quizás porque las condiciones de trabajo, como por ejemplo, dictar clases en diferentes establecimientos en un mismo turno, sumado a cierto desgaste profesional, obtura la posibilidad de vínculo entre las/os agentes.

Las profesionales de las escuelas insisten en las conversaciones respecto a que sus intervenciones tienen un carácter "social". Cuando a las intervenciones se les atribuye un carácter "social", se presupone que el Trabajo Social inserto en los Equipos de Orientación Escolar tienen que "resolver problemas que les plantean las/os agentes escolares", ligadas a la transmisión de información y a la gestión de recursos que posibiliten mejorar las condiciones materiales de existencia de las/os estudiantes y de su grupo familiar.

Asimismo, sería importante pensar que la intervención del Trabajo Social es, también, de carácter "educativo". Ello orientaría la práctica profesional, no sólo al abordaje de problemáticas que las/os agentes escolares expresan en términos de demanda, sino a trabajar junto a las/os estudiantes, en espacios alternativos al gabinete, respecto a la cuestión de los vínculos que se instituyen entre ellas/os y entre ellas/os y las/os agentes escolares.

### 3. Mandatos y creencias en relación al Trabajo Social Escolar

A partir de recuperar la palabra de las Trabaja-

doras Sociales fue posible identificar un conjunto de mandatos y de creencias que prescriben los modos de quehacer profesional, la relación con las/os estudiantes y las articulaciones entre "lo social" y "lo escolar". Estos mandatos y creencias sostienen formas instituidas y rutinizadas de ejercer la profesión en las escuelas, condicionando las oportunidades de visibilizar otros escenarios de actuación y de gestar otros vínculos afectivos con las/os adolescentes, más allá de su condición de estudiantes.

El mandato de intervenir en "lo social" suele ser traducido, en el ejercicio profesional, como la puesta en acto de acciones que remuevan aquellos obstáculos que condicionan la permanencia y/o continuidad escolar de las/os estudiantes. Ello se sustenta en la creencia de que las condiciones socio-familiares y/o socio-económicas de las/os adolescentes desalientan la escolarización.

Sin embargo, en la Escuela A, más allá de la procedencia familiar y de la pertenencia de clase de las/os adolescentes, la falta de compromiso de las/os agentes escolares es un factor que incide en la calidad educativa de las/os estudiantes pero que, sin embargo, no suele ser abordado como un problema institucional. Desde estas coordenadas, la profesional apela a la obligatoriedad como forma de comprometer a las/os referentes familiares en la escolaridad de sus hijas/os pero sin problematizar el desinterés del cuerpo docente y la percepción generalizada de las/os agentes escolares de que las/os adolescentes, en tanto "pobres", son ineducables.

Desde lo que pude observar y registrar en relación a la presencia de la Trabajadora Social en la escuela A, podría decirse que: 1. llega varios minutos después que suena el timbre para que las/os estudiantes ingresen a las aulas; 2. su tarea, apenas llega, consiste en tratar de que las/os estudiantes ingresen a las aulas; 3. luego de efectuada esa acción, que muchas veces no funciona puesto que las/os estudiantes se resisten a ingresar al aula, la profesional se dirige al espacio designado para el Equipo de Orientación Escolar.

En ese tiempo, se dedica a responder mensajes que le envían sus compañeras/os del otro trabajo. Ella misma me pide disculpas cuando

## EL TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES: MANDATOS, CREENCIAS Y PRÁCTICAS RUTINIZADAS

interrumpe nuestra conversación para atender el celular. También utilizaba el celular cuando algún estudiante estaba en el espacio del “gabinete”, conversando, al mismo tiempo, con el estudiante y escribiendo en el celular; y 4. dado que la Trabajadora Social pasaba mucho tiempo en el espacio de “gabinete” sin realizar acciones vinculadas a su cargo y funciones, en varias oportunidades preferí habitar el espacio áulico, pidiéndole permiso a las/os Profesoras/es a cargo para presenciar el dictado de clases.

En el relato de la profesional se evidencia una dificultad para crear vínculos con adolescentes que, aun estando escolarizadas/os, no han aprehendido hábitos y rutinas que les permitan sostener el dictado de una clase. La Trabajadora Social se sorprende de que haya estudiantes en la secundaria que no sepan leer, pero todo pareciera explicarse por su condición de clase, sin otorgarle centralidad a los vínculos pedagógicos como causa del “analfabetismo”.

Podría decirse que, en el discurso de la profesional, opera un prejuicio hacia las clases pobres, el cual anticipa los comportamientos, actitudes, capacidades e intereses de las/os adolescentes. Por su parte, aquellas/os adolescentes “soñados” a los que se refiere la profesional son estudiantes que, aunque presentan dificultades en la lecto-escritura, por ejemplo, no transgreden las normas y se adaptan a los requerimientos de las/os agentes escolares. En fin, tal como lo expresa la profesional, “son adolescentes que se portan bien”.

Por su parte, la Trabajadora Social de la Escuela B garantiza que aquellas/os estudiantes que ven afectada su permanencia en el establecimiento, accedan a los materiales y consignas de cada asignatura. Ello permite que el/la estudiante perciba un interés de sus referentes escolares por su situación particular, a la vez que promueve la continuidad del vínculo del/la adolescente con la institución, más allá de que no asista al establecimiento.

La profesional también participa de acuerdos entre los directivos y aquellas/os estudiantes que aportan, con su trabajo, a la economía del grupo familiar y que por tal motivo no pueden asistir todos los días a clases. En este enfoque interventivo se conjugan las condiciones mate-

riales de existencia de las/os estudiantes con la responsabilidad de la institución escolar de acompañar las realidades particulares de las/os estudiantes, intentado adecuar las exigencias pedagógicas a las posibilidades de las/os adolescentes y sin descuidar la calidad de la enseñanza.

El ejercicio profesional también se organiza en función del mandato que prescribe que hay que asistir a estudiantes con problemas de aprendizaje y de conducta. Este mandato se sustenta en la creencia de que hay estudiantes que se resisten a las pautas de ordenamiento escolar y/o que necesitan un apoyo “extra-áulico” para cumplir con las expectativas de aprendizaje pautadas por las/os docentes.

El énfasis en la (in)disciplina y/o en la capacidad intelectual de las/os adolescentes orienta la inscripción de estas problemáticas en el espacio de “gabinete”. Allí se trata, junto al/la estudiante, sus dificultades para adecuarse a ciertas normas y reglas que organizan el tiempo y espacio áulico, como así también se conversa en torno a cuestiones relacionadas con el compromiso que demuestran o no en el cumplimiento de las tareas que se le asignan, el tiempo que le dedican al estudio fuera de la escuela y el acompañamiento que reciben o no de sus referentes familiares en función de su escolarización.

Si bien hay cuestiones ligadas al comportamiento y al desempeño escolar que conviene ser abordadas con determinadas/os estudiantes, hay problemas de conducta y de aprendizaje que deben ser ubicados en términos relacionales. Esto requiere que el agente de Trabajo Social se preocupe por la calidad de los vínculos que las/os docentes instituyen en el aula y los modelos pedagógicos que despliegan y que afectan, de modos diversos, el deseo o no de las/os estudiantes de habitar el aula y el compromiso o la indiferencia para con el aprendizaje.

La creencia de que las/os estudiantes son “problemáticas/os” o que “tienen problemas”, sostiene una rutina de abordaje en el espacio de “gabinete”. Ello impide, con frecuencia, apostar a intervenciones que, más allá de lo individual del caso, se orienten a mirar críticamente las formas de encuentro pedagógico entre

## EL TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES: MANDATOS, CREENCIAS Y PRÁCTICAS RUTINIZADAS

docentes y estudiantes. De este modo, la intervención profesional puede trascender las fronteras del "gabinete" para involucrarse en la dinámica del aula, reconociendo que la predisposición de las/os estudiantes para con las normativas escolares y las exigencias de aprendizaje, no están disociadas del tipo de afectividad que las/os docentes movilizan en las situaciones de enseñanza.

También podemos asociar el mandato de que el Trabajo Social interviene ante la "urgencia" y el "emergente" con la creencia de que las escuelas están saturadas de conflictos debido a las condiciones materiales de existencia de las/os adolescentes y que se trasladan al espacio escolar. Mandato y creencia se articulan posicionando al agente profesional en un lugar en el que siente "que todo la supera". Esta percepción conduce, con frecuencia, a que el Equipo de Orientación Escolar se sienta desbordado por la cantidad de demandas y que fundamente, en esta cuestión, la imposibilidad de abocarse a otras modalidades de trabajo, por ejemplo, en el aula.

De este modo, se ubica al Trabajo Social como único responsable de resolver los conflictos que acontecen, perdiéndose el horizonte de co-responsabilidad que compromete a todas/os las/os agentes escolares en el acompañamiento de situaciones problemáticas que tensan la vida de las/os adolescentes. Por su parte, el agente de Trabajo Social asume este mandato desligándose de su participación en acciones de promoción de derechos que no sólo impliquen el trabajo con adolescentes "problemáticas/os" o con "adolescentes con problemas".

Sin embargo, cuando se profundiza en los factores que condicionan el diseño de estrategias de intervención en el aula, se evidencia que hay un desinterés por participar en estos espacios o que el agente profesional no se siente capacitado para coordinar un grupo. Las Trabajadoras Sociales investigadas cuentan con el tramo de formación pedagógica exigido para titularizar los cargos de Orientadoras Sociales.

La exigencia de este trayecto formativo es visto más como un condicionante de la estabilidad laboral (Mallardi, M., Martínez Reina, M. y González, M., 2015), y menos, como una instancia valiosa en términos formativos, para apropiarse

de herramientas de la pedagogía y de la didáctica que permitan posicionarse en espacios áulicos, planificando situaciones de aprendizaje, bajo la modalidad de taller.

Otro mandato que moldea la posición del Trabajo Social en las instituciones escolares sostiene el imperativo por abordar y proponer alternativas para resolver las condiciones materiales de existencia de las/os adolescentes. Ello se sustenta en la creencia de que las desigualdades sociales, en general, y las desigualdades escolares/educativas, en particular, están condicionadas por la pertenencia de clase de las/os adolescentes. Al respecto, la posición de clase, como único indicador de desigualdad o como factor que produce otras desigualdades, conduce a desconocer la relativa autonomía de otros clivajes, como por ejemplo el género y la edad, en la producción de asimetrías que ubican a las/os adolescentes en condiciones de vulnerabilidad.

En este sentido, además de posicionarse ante las condiciones materiales de existencia, planteadas en su dimensión "económica" y, ancladas en el nivel de ingreso familiar, sería interesante que la profesión incorpore un enfoque multidimensional de la desigualdad, reconociendo que las posibilidades de las/os adolescentes de acceder o no, en el marco de su socialización escolar, a herramientas que promuevan un pensamiento crítico y creativo, es un indicador relevante para analizar las injusticias que experimentan en su cotidiano.

Existe un mandato que condiciona el modo de vínculo del Trabajo Social respecto de las/os adolescentes pero que no es exclusivo del agente profesional sino de toda la comunidad educativa. El mandato remite a garantizar que las/os estudiantes finalicen sus estudios secundarios, siendo la creencia que sustenta este mandato la idea del ascenso/movilidad social y la "promesa de un futuro mejor", asociado al esfuerzo personal como garantía de progreso (Chaves, M., 2016).

Al respecto, la Trabajadora Social de la Escuela A, refiere que si "un alumno va a la Universidad, lo hacemos notar acá. Que se sepa que los estudiantes pueden llegar a la Universidad". Sin embargo, la mayoría de los estudiantes varones expresa que van a ser "chorros", "transas" o "poli-



## EL TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES: MANDATOS, CREENCIAS Y PRÁCTICAS RUTINIZADAS

cias” y, en el caso de las mujeres, las mismas comentan que estudiarán, también, para “policia” o que harán “el servicio militar”, aunque deseen cursar otras carreras pero sienten que “no les va a dar la cabeza”.

En la Escuela B, la pertenencia socio-económica de las/os estudiantes, posibilita que la mayoría se interese en una carrera universitaria y, además, la educación recibida en el establecimiento les ha permitido aprehender hábitos y habilidades para el estudio. Además, las/os agentes escolares, se encargan de socializar, en el último año, información sobre las diferentes Facultades, los tiempos y requisitos para la inscripción, como así también difundir los planes y programas que colaboran en el acceso y la permanencia al ámbito universitario (becas para el comedor, becas de transporte, entre otras).

Si bien las/os adolescentes de sectores pobres son igual de inteligentes que el resto, ellas/os padecen un cúmulo de desigualdades que obturan, no sólo el acceso, permanencia y finalización de estudios terciarios o universitarios, sino también la posibilidad de imaginar como posible insertarse en dichos niveles formativos. Lejos de naturalizar estas desigualdades en el acceso a la educación superior, las escuelas y profesionales que trabajan con adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, deberían quizás enfocarse en el presente de las/os estudiantes a su cargo, apostando a una pedagogía de la vida cotidiana, sustentada en la transmisión de herramientas, saberes y valores que les permitan cuestionar los lugares que socialmente se les asignan y que ellas/os asumen, a veces, como destino infranqueable.

Asimismo, alentado por la matriz legislativa en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes, se instituyó en las escuelas el mandato del derecho de esta población a ser escuchada. Si bien el discurso normativo otorga centralidad a la palabra de las adolescentes, la creencia que pervive se orienta, no a reconocer la igual capacidad de las/os adolescentes respecto de las/os adultas/os de opinar sobre sus propias vidas, sino a ubicar al sujeto, en su condición de estudiante/adolescente, como mero informante.

Esto tiende a convertir la situación de entrevis-

ta en un espacio de interrogatorio de las/os adolescentes, en detrimento de constituir esa instancia como oportunidad para conocer las sensaciones y sentimientos que experimentan las/os estudiantes respecto a sus experiencias familiares, escolares, entre otras. Este mandato, si bien posiciona a las/os adolescentes como sujetos de derecho, el agente profesional del Trabajo Social suele tener dificultades para valorar el discurso adolescente como un discurso igual de legítimo que el discurso de las/os adultas/os.

En este sentido, pese a que la normativa vigente en materia de derechos reivindica el estatuto de las/os adolescentes a opinar y a ser escuchadas/os u oídas/os, resta identificar y problematizar las manifestaciones de un adultocentrismo que opera cotidianamente en las interacciones de los sujetos, sobre la base de clivajes tales como la edad y la generación.

### Conclusión

En el presente artículo se analizaron las modalidades de intervención de Trabajadoras Sociales que integran Equipos de Orientación Escolar del nivel secundario. Para ello, en primer lugar, se ofrecieron algunos elementos para describir las características socio-económicas y socio-urbanas de los espacios geográficos donde se ubican los establecimientos escolares, como así también se detallaron las formas particulares de acceso a los diferentes escenarios.

Ello evidenció, por un lado, que los establecimientos etnografiados se distinguen en función de la población que reciben: la Escuela A es un establecimiento “para chicos pobres”, mientras que la Escuela B recibe a estudiantes inscriptos en una posición de clase que les permite proyectar un futuro relacionado con la continuidad de estudios terciarios y/o universitarios. Por otro lado, las formas de acceso al campo, como así también el modo de funcionamiento escolar y del Equipo de Orientación Escolar, establecieron las pautas que habilitaron la obtención de información.

A partir de describir y analizar las prácticas profesionales del Trabajo Social, fue posible identificar algunos mandatos y creencias que condicionan los modos de quehacer profesional, el lugar que se les otorga a las/os adoles-

## **EL TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES: MANDATOS, CREENCIAS Y PRÁCTICAS RUTINIZADAS**

centes y las posibilidades profesionales de concebir las asociaciones y disociaciones entre “lo social” y “lo escolar/educativo”. Estos mandatos y creencias operan prescribiendo los lugares a ocupar por el agente profesional y el sentido de sus intervenciones en dichos espacio, con sus límites e imposibilidades. Estos mandatos y creencias instituyen rutinas y prácticas que se incorporan en el quehacer cotidiano de las Orientadoras Sociales condicionando, entre otras cuestiones, la posibilidad de dimensionar una práctica profesional en contextos escolares por fuera del espacio de “gabinete”.

El trabajo de investigación efectuado permite enunciar que, pese al cambio paradigmático que encuadra el horizonte de intervención de los Equipos de Orientación Escolar, el “gabinete” continúa siendo la “práctica” y el “lugar” del Trabajo Social. Esto no constituye un problema en sí mismo puesto que profesionales idóneas/os pueden hacer, de esa instancia, una oportunidad para el encuentro con niñas, niños y adolescentes y habilitar una escucha singular.

Sin embargo podemos presuponer que, quienes se acercan a este dispositivo son, en general, mayoritariamente adultas/os, que en sus funciones de agentes escolares solicitan la intervención de quienes integran el Equipo de Orientación Escolar, relegando a las/os estudiantes en su capacidad para hacer usufructo de dicho dispositivo sin intermediarias/os. Esto conduce a pensar que los espacios escolares que se asocian tradicionalmente a la práctica del Trabajo Social Escolar, es decir, el espacio de “gabinete”, puede tener limitaciones/restricciones para reconocer y acompañar a las/os estudiantes en el ejercicio de sus derechos.

En correspondencia con este último punto, resultó interesante ubicar las tensiones que existen entre procesos de formación profesional de carácter progresista (sustentados en el reconocimiento de los derechos de las/os estudiantes), la sanción de normativas innovadoras y su implementación concreta –y desigual– en diferentes contextos institucionales.

El análisis efectuado establece que es posible (e importante) situar la función educativa del Trabajo Social Escolar planteada en términos de cuidados. En este sentido, se trata de generar prácticas que, en detrimento del sometimiento

de las/os estudiantes a un poder disciplinario agotado o de intentar modificar sus “conductas” para transitar, dócilmente, la institución, fortalezcan las alianzas entre los Equipo de Orientación Escolar y las/os estudiantes.

Esto requiere, por un lado, cuestionar “lo escolar”, “lo escolarizado” y “lo escolarizante” de las prácticas educativas que, con frecuencia, relegan la dimensión afectiva inherente a todo proceso de aprendizaje y, por otro lado, apropiarse de las herramientas provenientes de la Pedagogía.

Esto favorece que el trabajo interventivo se oriente, no a dirigir a las/os estudiantes a estados deseados por las/os adultas/os, sino a preguntarse, junto a ellas/os, por las posibilidades de transformar ciertas normas institucionales, sobre las posibilidades de afectar, en busca del bien común, el espacio micro-lógico en el cual se producen intercambios basados en la edad, la generación, la posición de clase, entre otras variables, que sostienen asimetrías de poder en diversas situaciones escolares.

## **EL TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES: MANDATOS, CREENCIAS Y PRÁCTICAS RUTINIZADAS**

### **Referencias bibliográficas**

Chaves, M. (2016). El esfuerzo: usos en la construcción de fronteras, lógicas de merecimiento y redes de desigualdad con jóvenes de sectores populares en un barrio de La Plata. En Revista *Entredichos*, N° 1. Revista digital de la Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata.

Cravino, M. (2006). *Las villas de la ciudad*. Mercado e informalidad urbana. Universidad de General Sarmiento.

Mallardi, M.; Martínez Reina, M. y González, M. (2015). *Condiciones de empleo y ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires*. La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://catspba.org.ar>

### **Normativas**

Disposición N° 78/08 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

## **CATEGORÍAS DE ARTÍCULOS, PROCEDIMIENTO DE EDICIÓN Y NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS**

### **1. Categorías de Artículos**

a) Artículos referidos a una investigación científica: producciones originales que se refieren o tienen como base proyectos de investigación científica concluidos o en proceso. Se debe hacer referencia al objeto de estudio, los interrogantes principales, los objetivos, el diseño metodológico y las conclusiones de la investigación si ésta hubiera finalizado.

b) Artículos de reflexión o ensayo: producciones originales que se refieren a reflexiones teóricas desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica sobre un tema o problema y que pueden sustentarse en diversas perspectivas o miradas sobre un mismo objeto o en debates contemporáneos en el campo de las ciencias sociales y humanas.

c) Artículos de revisión o estado de la cuestión: producciones sobre un campo problemático que tienen por objeto dar cuenta de los avances y perspectivas que existen sobre el mismo y el estado del debate al respecto.

d) Artículos referidos a un autor: producciones que analizan el pensamiento de un autor, las corrientes epistemológicas y teóricas que han influenciado en él, su biografía o la influencia en otros autores.

e) Artículos referidos a una obra: producciones que analizan una obra de un autor, la influencia ejercida en ella por otros autores, las corrientes epistemológicas y teóricas en que se basa, las críticas recibidas o la influencia ejercida en otros autores.

f) Artículos que exponen y/o analizan entrevistas a autores: producciones que exponen el desarrollo y/o analizan entrevistas realizadas a investigadores o autores de relevancia o interés en el campo de las ciencias sociales y humanas.

### **2. Procedimiento de edición**

a) Recepción de artículos: durante el año en la siguiente dirección electrónica: revista-cientificaarandu@gmail.com

b) Evaluación: por pares externos con la modalidad de doble ciego.

c) Criterios de evaluación: originalidad, pertinencia, coherencia interna, rigurosidad científica, bibliografía.

d) Resultados de la evaluación: Aceptado sin modificaciones; Aceptado con modificaciones; No aceptado.

## **CATEGORÍAS DE ARTÍCULOS, PROCEDIMIENTO DE EDICIÓN Y NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS**

e) Requisitos para la publicación: autorización del o los/as autores/as para publicar el artículo; declaración de originalidad del artículo; breve currículum vitae de 200 palabras incluyendo formación académica, temas de investigación y publicaciones más recientes; autorización para el uso cuando el artículo incluya fotografías, imágenes u otros elementos que no son propiedad intelectual del o los/as autores/as.

### **3. Normas para la presentación de artículos**

a) Idiomas: se reciben artículos en idioma español, portugués, francés e inglés.

b) Texto: en formato Word compatible con Windows, alineación justificada, letra Times New Roman 12, interlineado 1.5, márgenes 2,5 cm., extensión mínima 4.500 palabras y máxima 9.000 palabras, incluyendo anexos y referencia bibliográfica.

c) Estructura: título del artículo, datos del o los/as autores/as, resumen, palabras clave, introducción, desarrollo, conclusión, referencias bibliográficas.

d) Título: sin siglas ni abreviaturas. Tiene que referirse al tema que aborda el artículo. Extensión máxima 15 palabras.

e) Datos del o los autores: apellidos y nombres completos, máximo título académico obtenido, institución a la que pertenecen, dirección de correo electrónico.

f) Resumen: entre 150 y 250 palabras.

g) Palabras clave: entre 3 y 5 palabras separadas por punto y coma.

h) Notas a pie de página: Los pies de página solo se usarán para realizar comentarios o ampliar información. No serán utilizados para referencias bibliográficas. Letra Times New Roman 10, interlineado sencillo, alineación justificada.

i) Tablas, gráficos e imágenes: deben incluirse en el cuerpo del texto, numeradas correlativamente para su identificación. En la parte inferior se indicará la fuente.

j) Referencias y citas bibliográficas: Se basará en las normas de la American Psychological Association. Las referencias bibliográficas incluidas en el artículo se consignarán al final del mismo por orden alfabético de autores. Cuando se hace referencia a un autor, se lo mencionará por su nombre y apellido. Al final de la idea expuesta en el texto se consignará entre paréntesis, separados por coma, el apellido del autor, la inicial del primer nombre seguido de punto y el año de publicación de la obra. Por ejemplo (Serna, L., 2015). Si se transcribe literalmente un fragmento de la obra, hasta no más de 40 palabras, se incluirá en el texto entre comillas y se procederá de la misma manera, agregando el número de página. Por ejemplo (Serna, L., 2015, p.23).

## CATEGORÍAS DE ARTÍCULOS, PROCEDIMIENTO DE EDICIÓN Y NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Si se tratara de dos o más autores, se procederá de la misma manera, separando un autor del otro con punto y coma. Por ejemplo (Serna, L.; Tórrez, A. & Giménez, F., 2015). Para la agregación del número de página se sigue el mismo procedimiento. Por ejemplo (Serna, L.; Tórrez, A. & Giménez, F., 2015, p.23). Si se tratara de autores institucionales, se consigna el nombre la institución o su abreviatura en lugar del apellido del autor. Por ejemplo (ONU, 2015) o bien (ONU, 2015, p.23).

k) Transcripción de fragmentos de más de 40 palabras: Se transcribe en un párrafo aparte del texto, con alineación justificada, sangría izquierda de 1,5 cm, letra Times New Roman 10, sin comillas de apertura y cierre. Al final del fragmento se coloca punto y luego, entre paréntesis, separados por coma, el apellido del autor, la inicial del primer nombre seguido de punto, el año de publicación de la obra y el número de página. Por ejemplo (Pérez, H., 2010, p.124).

l) Cita de un autor citado por otro autor: Se menciona el nombre y apellido del autor y entre paréntesis "citado por" el autor o los autores que lo citan. Por ejemplo: Para Anthony Giddens (citado por Pérez, L., 2013), las prácticas sociales... Si fueran varios autores: Para Anthony Giddens (citado por Pérez, L.; Fernández, T. & Luna, E., 2013), las prácticas sociales...

m) Transcripción de fragmentos de entrevistas: Si fuera menor de 40 palabras se incluye en el texto entre comillas, consignando al final entre paréntesis de qué entrevistado se trata, ya sea por su nombre, seudónimo o alguna otra identificación individual o grupal. Si supera las 40 palabras va como párrafo aparte del texto siguiendo el procedimiento descripto anteriormente.

n) Libros: Se consigna el apellido del autor o autora, la inicial del nombre seguido de punto, el año de publicación entre paréntesis seguido de punto, el título de la obra en letra cursiva, el lugar de publicación y la editorial. Por ejemplo Eagleton, T. (2005). *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós. Si fueran varios autores, van separados por punto y coma. Por ejemplo Gaggero, H.; Garro, A. & Mantiñán, S. (2006). *Historia de América en los siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Aique. Si son más de 5 autores se consigna sólo el primer autor, seguido de la expresión "et al." para señalar que hay otros autores. Si son libros electrónicos se consigna el sitio web con la expresión "Recuperado de www..."

ñ) Capítulos de libros: Se consigna el apellido del autor o autora, la inicial del nombre seguido de punto, el año de publicación entre paréntesis seguido de punto y el título del capítulo seguido de punto. Luego la expresión "En" seguido de la inicial del nombre del autor o autora del libro, el apellido, el título del libro en letra cursiva, el número de páginas que corresponde al capítulo entre paréntesis, el lugar de publicación y la editorial. Por ejemplo Rodríguez, G. P. (2014). *Violencia parainstitucional y cruzada antipopular en Colombia (1946-1958)*. En W. Ansaldi & V. Giordano (Coord.), *América Latina. Tiempos de violencias* (pp.131-160). Buenos Aires: Ariel.

## **CATEGORÍAS DE ARTÍCULOS, PROCEDIMIENTO DE EDICIÓN Y NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS**

o) Artículos de revistas y periódicos: Se consigna el apellido del autor o autora, la inicial del nombre seguido de punto, el año de publicación entre paréntesis seguido de punto, el título del artículo seguido de punto, el título de la revista en letra cursiva, el año, el número o volumen entre paréntesis y el número de página de la revista que comprende el artículo. Por ejemplo Salas, N. L. (2015). Justicia social y política en Iris Young. Contribuyendo a un Trabajo Social Emancipador. *Intervención*, N° 4, 17-24. Para artículos periodísticos se consigna el autor o autora y entre paréntesis el año, el mes y el día de publicación seguido de punto, el título del artículo seguido de punto, el nombre del medio periodístico con letra cursiva y el número de página. Si es una publicación electrónica va el sitio web "Recuperado de [www...](#)"

