

KAROS

ISSN 1514-9331

Revista de Temas Sociales



Publicación de la Universidad Nacional de San Luis

Año 8 - N° 13 - Mayo 2004

TABLA DE CONTENIDOS

Editorial

Autora: **Graciela Castro**

Factores o causas que generan posibles fuentes de estrés en el ámbito laboral docente en una institución educativa.

Autor: **Barrón Jorge Tomas**

La desaparición de la Dislexia: una mirada sobre el saber psico-pedagógico desde la perspectiva de M. Foucault.

Autor: **Vercellino Soledad**

La incorporación de los imaginarios y las representaciones colectivas al campo de la historiografía.

Autor: **Paolani Rosana**

El Programa Jefas Jefes de Hogar ¿de que política social se trata?

Autores: **Perona Nelida B; Rocchi Graciela; Mariani Sonia**

Constitución subjetiva. Mujer y Poder.

Autor: **Picco Esther**

Escuelas Experimentales Autogestionadas ‘El padre en la escuela’

Autores: **Sosa Dora Elsa; Yuli María Elena.**

La técnica en el pensamiento de Walter Benjamin

Autora: **Saguier María Lidia**

La tragedia forestal de la provincia de San Luis (Argentina)

Autora: **Bogino Stella Marys**

Lineamientos generales para el diseño curricular de carreras proyectuales

Autores: **Potenzoni, Adriana; Giudici, Fernando; Gil, Cecilia.**

Inclusión y seguridad: Dispositivos del poder

Autores: **Arias Luisa, Quinteros Claudio Ariel**

FACTORES O CAUSAS QUE GENERAN POSIBLES FUENTES DE ESTRES EN EL ÁMBITO LABORAL DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA. POBLACION: UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

BARRON, JORGE TOMASⁱ

ABSTRACT

The main objective of this study is to determine the causes of labor stress in the Río Cuarto University in Río Cuarto. A data collection instrument has been designed and will be administered to employees working in company selected for this purpose. It is expected that the results of the survey will show the degree of stress workers suffer and its effect on productivity.

RESUMEN

El trabajo tiene como principal objetivo la búsqueda, el análisis y el diagnóstico de factores estresantes (estresores) en el ámbito laboral docente de una institución educativa. Población: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Se trata de determinar acerca de los factores que las personas identifican como estresantes dentro del ámbito educativo universitario en la que trabajan y analizar dicha información a los efectos de detectar problemas relacionados con el estrés laboral.

INTRODUCCIÓN

Para llevar a cabo el objetivo del proyecto se propone como metodología: diseñar un instrumento de recolección de datos que se aplicará dentro de la organización seleccionada para la muestra, realizando encuestas personales.

La muestra efectivamente observada será de tipo exploratorio de unas quinientas personas aproximadamente, distribuidas en partes iguales por sexo, a quienes se los entrevistará personalmente con un cuestionario de preguntas estructuradas relacionadas al tema.

De manera específica las preguntas/problemas a la que la investigación deberá responder son: ¿Cuáles son los factores que incrementan el nivel del estrés?, ¿Cuáles son los estresantes sicosociales en el trabajo?, ¿Cuáles son las reacciones al estrés?, ¿Cuáles son los mediatizadores del estrés?, entre otras.

Se definirán dos variables independientes las que se consideran como posibles fuentes de estrés: A. - Relación con la Estructura Organizacional. y B. - Relaciones Interpersonales en el trabajo, utilizando un paquete para análisis estadísticos que a los efectos será el S.P.S.S. para Windows y una variable dependiente: Estrés.

¿QUÉ ES EL ESTRÉS?

Se parte de la premisa que es la gran pregunta habida cuenta que su concepto puede acercarnos a un estado biosicosocial de la persona para lo cual es primordial tener un concepto, una definición sobre el tema y de varias personas que ya han incursionado en diferentes campos de conocimiento – Psicología, Sociología, Medicina, o Antropología - en la temática de manera pertinente.

La tiroides, las paratiroides, el páncreas y la post-hipófisis poseen en común la capacidad de mantener el organismo en equilibrio. El balance está equilibrado la mayoría de las veces; sin embargo, en algunos casos, la perturbación de este equilibrio es suficiente para que el cuerpo reaccione de manera particular: por una reacción de estrés. Esta expresión – que literalmente en inglés significa Exigencia – fue utilizado por Selye en 1949 para designar la respuesta a la agresión.

“La Sicología como ciencia y como profesión, en este país, que por su posición geográfica e historia sociopolítica recibe las corrientes culturales y científicas provenientes del Norte y del Sur, del Este y del Oeste, incorporó de alguna forma progresiva el vocablo de origen inglés “stress” y su uso continuado se hizo más frecuente que vocablos anteriores y aún presentes como estados de ansiedad, angustias o tensión, el anglicismo tomó carta de naturalidad y en la lengua española se tornó “estrés”, más adelante y como consecuencia lógica, surgieron conceptos como estar “estresado” y situación “estresante”. (Guevara Valdez, J. J.; Zaldivar Pérez, D. F. y Roca Perara, M. A, 1997)

“Estrés deriva del griego stringere, que significa provocar tensión (Skeat, 1958). La palabra se usó por primera vez probablemente alrededor del siglo XIV, y a partir de entonces, durante muchos años, se emplearon en textos en inglés numerosas variantes de la misma, como stress, stresse, strest, e inclusive straisse”.

“¿Qué es propiamente el estrés? ¿Se ha preguntado alguna vez lo que es el llamado “estrés?” (Plattner, 1995). Difícilmente habrá otro concepto que como expresión científica aparezca con tanta frecuencia en nuestro lenguaje diario. Como término científico lo introdujo en 1950 el médico austríaco-canadiense Hans Selye, quien analizó la influencia de distintos estímulos externos sobre el organismo humano. Definió al estrés (stress) como “la reacción no específica del

organismo a cualquier exigencia”, porque afirmaba que el organismo reacciona siempre de la misma manera, independientemente de si el desencadenante del estímulo es de naturaleza grata o desagradable, es decir, si por ejemplo produce satisfacción o molestia.”

El estrés se refiere a una situación del organismo que forma parte de su plan general para adaptarse a todas las influencias, cambios, exigencias y esfuerzos a que está expuesto.

“El estrés es la sal que nos permite decir que la vida es buena para seguir adelante” (Selye, 1956), no siempre es bueno pero tampoco es malo en sí mismo, tiene sus puntos negativos pero se puede aceptar que también acerca puntos positivos. Quien ante una prueba o situación difícil no hizo coraje y rindió como el mejor.

“El entorno, la organización y el individuo son factores que actúan como posibles fuentes de estrés laboral y es un fenómeno mundial”. (Robbins, 1998)

Si el estrés es un fenómeno que actúa en el marco de lo extraorganizacional, puede significar que la persona es un ente indivisible donde sus tensiones se podrían cargar a medida que realizan sus actividades no-solo laborales sino también sociales, institucionales, familiares, en razón de diferentes momentos o situaciones que hacen incrementar su nivel de tensión.

El estrés laboral ha pasado a formar parte de la rutina del trabajo, y aunque no siempre es percibido por quienes lo padecen, puede causar alteraciones físicas y mentales. El mayor problema del estrés es que no ofrece señales visibles. Una persona estresada no tiene recursos para exhibir su enfermedad frente a sus iguales como si fuera una cirugía facial o una intervención médica o una simple fractura de la tibia.

A esto se agrega que quizás ingrese en ese sospechoso cono de sombras donde se puede dudar de su fortaleza de carácter o de sus facultades mentales, agregando que con la ortodoxa mentalidad empresaria y el más elemental sentido común, habría que comenzar a investigar los costos del estrés en la cuenta de los resultados.

Nadie habla de calidad de vida, nadie habla de salud ni de prevención. El estrés es quizá la enfermedad más social de todas, no por efecto del contagio, sino porque todos participamos de alguna manera de transmitir la epidemia. Existe una responsabilidad individual y social pero también organizacional. La preocupación sobre el estrés se mide por la cantidad de veces que se ha puesto el tema sobre la mesa de las decisiones.

El estrés es inherente a toda actividad humana, pero en el ámbito laboral es preocupante el notorio aumento del distress que se puede conceptualizar como el estado estresante en su forma más negativa; es decir, aquella que afecta la salud física y mental y que provoca evasión ante las responsabilidades y pérdida de control sobre las situaciones.

El factor personalidad es tan influyente en cuestiones de estrés que impide una enumeración formal de las causas del mal. El modo de ser de cada uno determina que las situaciones que para algunos son desafíos estimulantes para otros son amenazas paralizantes.

“El distress es multicausal. Cada persona es una unidad psicosocial indivisible y es muy difícil distinguir que factores estresantes corresponden a cada ámbito de la vida. Lo más importante no son las causas del estrés, sino que las personas perciban que lo tienen.” (Segura, 1998)

El Burn Out (estado de total agotamiento) es muy común. Es un cuadro complejo que presenta condiciones de alteración emocional, de la percepción y de la responsabilidad. Cambia la manera en que uno valora la importancia de lo que hace y esto es grave cuando se trata de personas que trabajan con material delicado, información u otras personas.

En la Argentina el estrés laboral aumenta sin descanso, la mayoría de las empresas no tiene políticas de prevención y tratamiento. No existen, prima facie, estudios que estimen cifras en este tipo de enfermedad en el mundo empresario, porque parece que no asumen que generan estrés en su personal; además va en ascenso debido a la alta competencia entre las empresas y porque el personal se ve exigido por los cambios permanentes.

¿Quién se anima a decir que está estresado? Lo más probable es que lo puedan despedir o mirar con desconfianza para su futuro dentro de la estructura empresarial. Se impone el “estoy mejor que nunca”, “estoy de diez”, “me siento fabuloso”, “hoy es mi día” y expresiones por el estilo que seguramente merecen una segunda lectura.

La influencia de los estados anímicos sobre la respuesta física del individuo, ha tenido una amplia repercusión en los últimos años en distintos campos de la actividad humana. Entre ellos el campo de la salud ha sido, lógicamente, uno de los más importantes terrenos de la aplicación de las técnicas dirigidas a revertir los estados anímicos negativos; técnicas que bajo la denominación genérica de control de estrés, se han probado sumamente eficaces en su propósito y que, son recomendadas por numerosas instituciones entre las que se cuentan la American Cancer Society y el National Cancer Institute (USA).

Simplemente se evalúa eficiencia o la efectividad; es demasiado utilitario. Por eso crece tanto la incertidumbre, la seguridad laboral ya no existe. Ahora se apunta más al rendimiento que a lo que le puede pasar a la persona. Cuanto más joven y maleable, mejor es el trabajador.

Hoy lo que se evalúa es la mayor producción al menor costo posible. Valores como compañerismo y armonía ya no están en consideración, aunque no se pierden necesariamente.

El progreso, la creatividad y la armonía han sido siempre necesidades de la humanidad. No pocos pensadores coinciden en señalar que si esto es ignorado surgen la insatisfacción, la angustia y la enajenación.

“El aumento de la angustia limita la motivación, afecta la memoria y altera la atención, el sueño y los nuevos aprendizajes. Por las presiones del tiempo y de la inseguridad. Cuando el cansancio físico llega, se compromete el intelecto. ¿Cómo se llega al cansancio físico? Por la ansiedad, la angustia, la carga horaria y la mala distribución del tiempo. Esto altera al sistema cardíaco, al sistema respiratorio, al sistema intelectual, al sistema emocional, a la piel, a las hormonas, no queda nada sin alterarse”. (Panza Doliani, 1999)

La incertidumbre a uno lo lleva a trabajar con inseguridad. Toda esta situación, que produce una alteración del estrés, va modificando la estructura del sueño. De manera que entre la exigencia horaria, la incertidumbre y el descanso inadecuado, día por día se va acumulando un cansancio que se va haciendo crónico: baja el rendimiento y aumenta la ansiedad.

MODELOS DE ESTRÉS

Para entender los efectos o causas del estrés (estresores) se deben conocer los modelos explicativos que expresan la relación entre el fenómeno en estudio y las consecuencias para las personas.

Uno de los modelos es la difundida escala de readaptación social de Holmes y Rahe: una lista de cuarenta y tres experiencias comunes desde acontecimientos menores hasta situaciones emocionalmente graves, cada una con un número que indica su potencia estresante.

Más allá de los aciertos y de las reservas de algunos investigadores, lo cierto es que el listado incluye un número importante de situaciones estresantes relacionadas con el mundo laboral: El despido, la jubilación, la promoción, los problemas con jefes, el cambio de trabajo propio o del cónyuge y hasta una modificación en el horario son experiencias que los investigadores encontraron como potencialmente productoras de estrés y causantes de desequilibrio en el sistema inmunológico y consecuentes enfermedades.

Los síntomas del estrés se dan en el aspecto físico: jaquecas, pérdida del apetito, úlceras, dolor en el pecho, asma y palpitaciones; en el psicológico: perturbaciones del humor, falta de memoria y atención, desorganización; y en la conducta: fobias, desempeño inferior en el trabajo, cambios en el aspecto y problemas familiares.

MODELOS IMPORTANTES SOBRE EL ESTRÉS LABORAL

Son aquellos que tratan de explicar que relaciones existen entre el estrés y como afecta a las personas. Ivancevich y Matteson (1980) realizaron un recorrido por modelos ya conocidos como son el Modelo Bioquímico, Modelo Sicosomático, el Modelo de Combate, el Modelo de Aceptación, el Modelo de Desastre, el Modelo Ocupacional, el Modelo Socio-ambiental y el Modelo de Proceso. Estos investigadores consideraron que los tres últimos modelos se acercaban a su trabajo, con preferencia **el modelo Socio-ambiental, que ya lo habían formulado French y Kahn** en el año 1962 en la Universidad de Michigan, en Estados Unidos. Este modelo se basa en una secuencia causal que van desde (A) las características del contexto objetivo del trabajo, a través de (B) la experiencia subjetiva del trabajador y (C) de sus respuestas ante él, hasta (D) los efectos a largo plazo que todos esos factores tienen sobre su salud física y mental.(Figura 2)

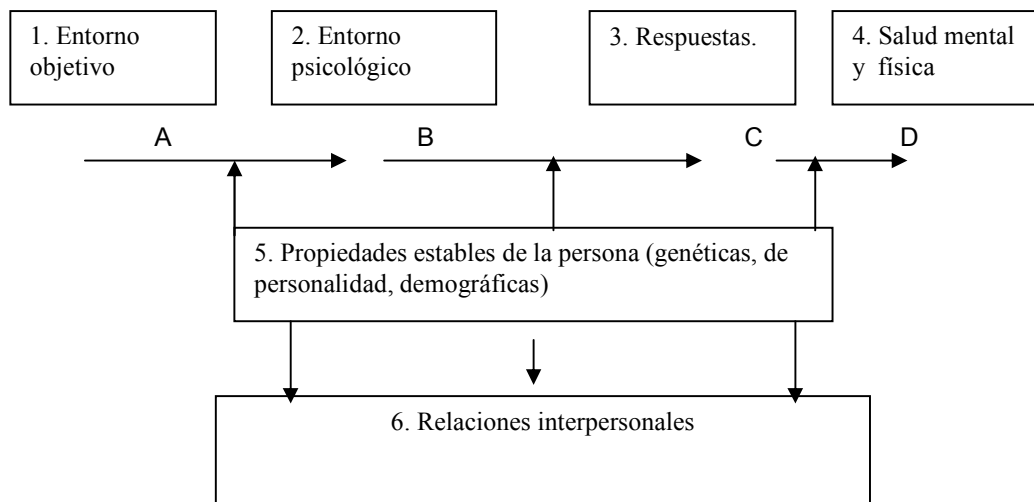


Figura 2. Modelo del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Michigan sobre entorno social y la salud mental, formulado en 1962.

Diversos modelos que fueron formulados en las últimas décadas han aportado modificaciones, ampliaciones o explicitaciones sobre el planteamiento de este modelo.

El modelo procesal de McGrath (1976) distingue cuatro elementos básicos: A, situación; B, situación percibida; C, selección de respuesta; y D, conducta, y centra su atención en los procesos que ocurren en un episodio de estrés. McGrath caracteriza el proceso que ocurre entre A y B como apreciación, el que se da entre B y C como decisión, el que se da entre C y D como ejecución y el que se da entre D y A como cambio de resultados. Este modelo apenas tiene en

cuenta los aspectos sociales y no contempla las consecuencias del estrés (situación y respuestas) sobre la salud.

El modelo de apreciación cognitiva de Lazarus y Folkman conocido en el año 1984: parten de la concepción del estrés como un proceso dinámico, interactivo y reactivo. Dicho proceso está mediado por otros dos: el de apreciación y el de afrontamiento. Los autores distinguen dos niveles de apreciación:

a) La apreciación primaria consiste en la determinación por parte del sujeto del carácter de un determinado evento para él: irrelevante, benigno o negativo. Puede estar influida por variables personales (creencias, compromiso, etc.) y ambientales (familiaridad del evento, probabilidad de ocurrencia y naturaleza de sus posibles resultados).

b) La apreciación secundaria se da después que un determinado evento ha sido apreciado primariamente como negativo. Se refiere a la evaluación de los recursos disponibles de afrontamiento (de carácter físico, social, psicológico y material). Si esos recursos son insuficientes pueden ser vistos como necesidades.

El afrontamiento hace referencia a los esfuerzos cognitivos y comportamentales para controlar, reducir o tolerar las demandas internas y/o externas creadas por una transacción estresante. Se trata de un proceso independiente del éxito de sus resultados.

Lazarus y Folkman introducen también el concepto de vulnerabilidad a, o susceptibilidad asociada con una determinada variable personal o ambiental que contribuye a explicar por qué determinados encuentros tienen mayor probabilidad de producirse que otros para una determinada persona.

El modelo del ajuste entre individuo y ambiente laboral de Harrison, planteado en el año 1978, es un modelo teórico donde el estrés es concebido como la falta de ajuste entre habilidades y capacidades disponibles.

La falta de ajuste entre la persona y el entorno puede conducir a varios tipos de desviación de las respuestas de los sujetos. A nivel psicológico pueden suponer insatisfacción laboral, ansiedad, quejas e insomnio. A nivel fisiológico pueden implicar elevada presión sanguínea o incremento del colesterol; y a nivel comportamental puede suponer incrementos en la conducta de fumar o de comer, o un mayor número de visitas al médico. El modelo considera que un buen ajuste tendrá, por lo general, resultados positivos de bienestar y de desarrollo personal.

El modelo transaccional de Cox (1978) plantea un enfoque transaccional que concibe al estrés como una variable interviniente, reflejo de las transacciones entre la persona y su ambiente que forma parte de un sistema cibernético dinámico. Dicho sistema presenta cinco pasos discretos:

- 1) la existencia de demandas objetivas del ambiente y de capacidades y recursos objetivos de la persona mas o menos adecuados para satisfacerlas;
- 2) la percepción de esas demandas del ambiente y de los propios recursos y capacidades;
- 3) las respuestas a esos desequilibrios;
- 4) contempla los resultados anticipados de las acciones de afrontamiento del estadio anterior;
- 5) la retroalimentación de las fases anteriores y los eventuales resultados de esa influencia.

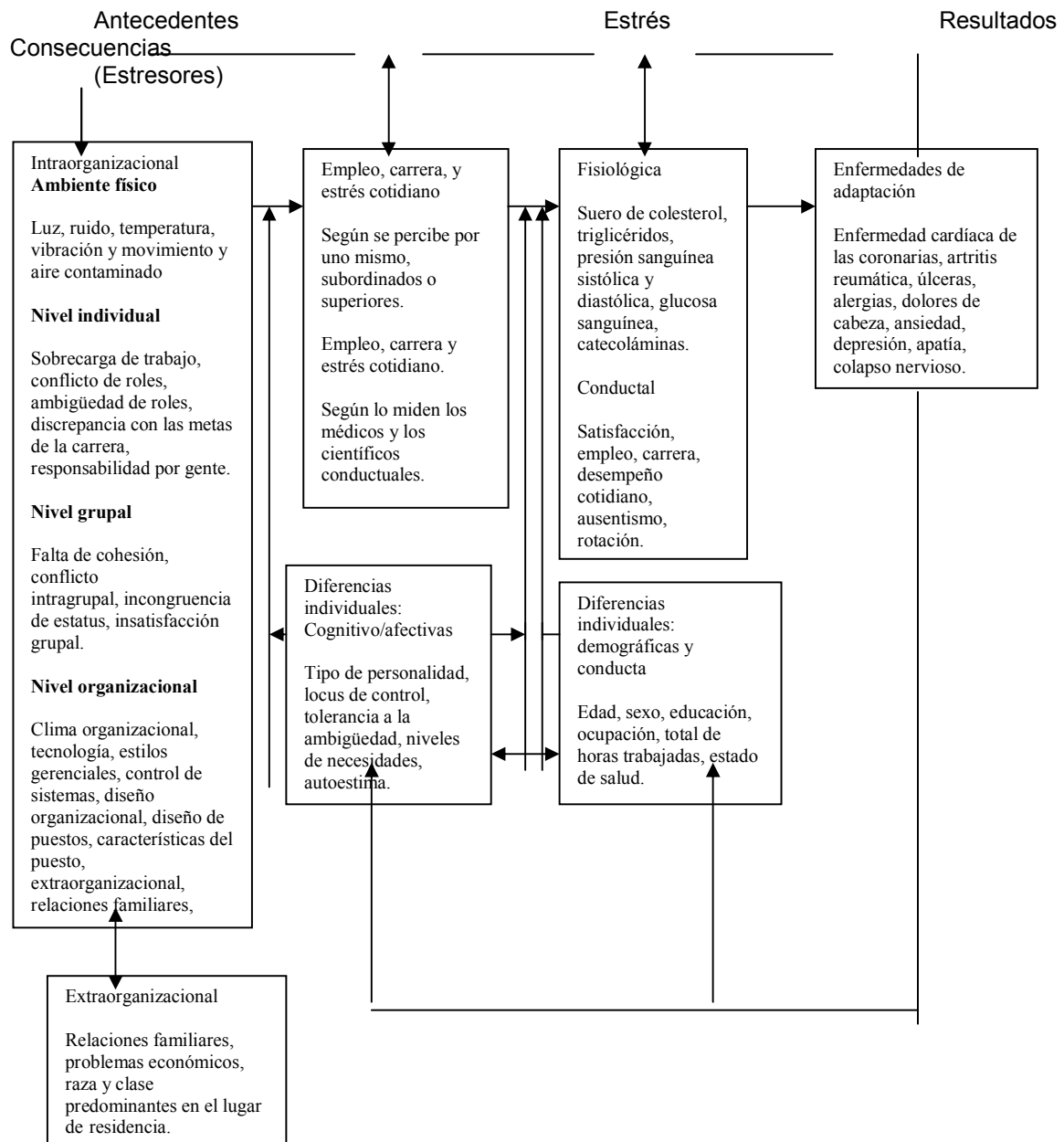
El modelo de las demandas, restricciones y apoyo de Karasek (1979) señala que sólo si se tienen en cuenta las demandas laborales y la capacidad de decisión en el puesto de trabajo es posible explicar los resultados incongruentes sobre las relaciones entre el estrés y la satisfacción laboral. El modelo propuesto por Karasek sugiere que son las diferentes combinaciones de las demandas con las competencias en la toma de decisiones las que permiten explicar las diferencias en las consecuencias físicas y psicológicas del estrés. Los problemas surgen cuando se da la combinación de demandas elevadas con poca capacidad de decisión. La persona se enfrenta a una situación difícil sin el control necesario para poder afrontarla. Diversos estudios han llegado a la conclusión que tal combinación está significativamente asociada con enfermedades coronarias.

El modelo de discrepancias entre situaciones percibidas y deseos como antecedente de las conductas de afrontamiento. Edwards lo plantea en 1988. Este modelo introduce dos importantes contribuciones a las aportaciones anteriores. La primera, considera la discrepancia entre deseos y percepción de la situación como una categoría más general de las discrepancias planteadas por otros modelos. La segunda aportación es el análisis sistemático de las conductas de afrontamiento y sus relaciones con otras variables relevantes. Según este autor, las discrepancias entre deseos y percepciones tienen incidencia sobre dos grupos de variables: el bienestar psicológico y somático y las estrategias de afrontamiento.

El modelo de estrés orientado a la Dirección, de Matteson e Ivancevich (1987) pretende sintetizar los elementos relevantes del estrés de forma que resulten útiles para la Dirección de empresas, en vistas a intervenir sobre ellas; distingue seis componentes:

- 1) los estresores, entre los que incluyen no solo factores internos de la organización (del puesto, de la estructura organizacional, de los sistemas de recompensas, de los sistemas de clientes internos y de liderazgo) sino también externos (relaciones familiares, problemas económicos y otros); estos estresores inciden sobre él,
- 2) la apreciación de la situación por parte del individuo; esta a su vez incide sobre,
- 3) los resultados de esa apreciación (a nivel fisiológico, psicológico y comportamental); y estos, a su vez, sobre
- 4) las consecuencias, tanto las referidas a la salud del individuo como las referidas a su desempeño en la organización.

El modelo **de Matteson e Ivancevich (1987)** se encuentra ampliamente explicitado a continuación :



El modelo de estrés orientado a la Dirección, de Matteson e Ivancevich.

"El modelo identifica tres series de factores (el entorno, la organización y el individuo) que actúan como posibles fuentes de estrés. El hecho de que llegue a ser estrés real depende de diferencias individuales de experiencia laboral y la personalidad. Cuando una persona se siente estresada, sus síntomas se pueden manifestar de manera fisiológica, psicológica y conductual." (IVANCEVICH, J. MATTESON, M., 1992)

“Un buen número de estudios evalúan el estrés de rol, entendiéndolo como conflicto y ambigüedad de rol, y toman como estresores diversas características del entorno social y organizacional que inciden en él.” Peiró, 199

Las fuentes potenciales del estrés que se delimitan en el presente trabajo las podemos enunciar como las variables independientes - Relación con la Estructura Organizacional, Relaciones Interpersonales en el trabajo - que actuarán sobre el estrés laboral o variable dependiente:

A - Relación con la Estructura Organizacional

Es el centro de las relaciones organizacionales y como consecuencia, el núcleo de la generación indeterminada de causas de estrés: no querer el trabajo que realiza, presiones de sus superiores, exceso de trabajo, mal pago de sus prestaciones, ambiente polucionado, edificios antiguos y húmedos, falta de ventilación. Compañeros de trabajo que sólo tratan de ganar a costa del otro, y se podría realizar una lista casi interminable sobre los diferentes motivos de generación del estrés.

Las demandas de las actividades de acuerdo al puesto ocupado por la persona cuando su ritmo de trabajo implica una velocidad inadecuada de acuerdo al ritmo real de producción, el trabajar con taladros sobre el pavimento, el ruido constante de las maquinarias, el funcionamiento defectuoso de un artefacto eléctrico, espacios que son pequeños y que casi no existe movilidad interior, la automatización en la tarea que lleva a una rutinización exasperante. En estas y otras actividades y situaciones es cuando se eleva el estrés potencial.

Se debe considerar la estabilidad o no de la empresa de acuerdo al ciclo de vida de la misma. Puede encontrarse en una etapa de inicio o de declinación dentro del mercado, esto genera en las personas integrantes de la organización diferentes problemas y presiones, porque al comienzo es incertidumbre por alcanzar una posición en el mercado y en lo segundo por los despidos y reducción presupuestaria en los salarios.

B - Relaciones Interpersonales en el trabajo

Las relaciones interpersonales y grupales deben ser fluidas en las organizaciones, dado que si existen buenos vasos comunicantes en los lugares o espacios laborales es condición importante que las personas desarrollen sus actividades de manera tal que puedan relacionarse en función de las tareas y responsabilidades en vez de permanecer en espacios estancos donde permanecen aislados unos de otros. Ello no garantiza que también estos lugares de relaciones se conviertan en estresores donde la afrontación a tal situación no es de fácil solución. ¿Cuales son las causas del estrés?

1 - Los lugares de trabajo

La cantidad de personas que se encuentran en los lugares de trabajo son representativos de mayor cantidad de relaciones, mayor ayuda en las tareas y esto es positivo en la medida que exista una relación equilibrada en comparación con el espacio

organizacional, porque se transforma en negativo cuando la cantidad de personas sigue ingresando y como consecuencia las relaciones son mayores pero se pierde la privacidad, producen un deterioro de la satisfacción laboral y se pierde la retroalimentación entre los empleados y quien los dirige.

2 - Calidad de relaciones

La calidad de las relaciones es positiva cuando esa misma calidad se trasmite a lo que se produce o que se brinda, mejor si esa relación no sólo existe dentro del lugar de trabajo sino además fuera de él, esto es cuando predomina un espíritu de buena amistad, camaradería o el nivel de jefaturas no es tan enfático, lo que da como consecuencia un menor nivel de estrés, también se puede considerar los que tienen buenos compañeros o amigos dentro del trabajo

3 - Relaciones con las autoridades

Se puede decir que al encontrarse en buenas relaciones con el jefe o superiores, quienes aplican recompensas o castigos, significa que el empleado tendrá menores niveles de estrés, no así cuando es una mala relación porque significa que aumentará su nivel de estrés, de presiones o tensiones en el trabajo.

También existen distintos estilos de dirección para quienes les interesa la producción pero poco las personas: el liderazgo es muy fuerte y los controles permanentes con sanciones y reglas para aquellos que cumplen o no con lo solicitado.

4 - Relaciones con los pares

Estas relaciones no siempre son de tipo ideal, ya que las rivalidades por conseguir ventajas mediatas o inmediatas se encuentran a la orden del día, con relación a mayor salario, promociones y ascensos, tipo de responsabilidades, áreas de trabajo, competencia por lograr ser mejor visto, son causas de altos niveles de estrés.

5 - Relaciones con sus dirigidos

Pueden ser causas de estrés. En la medida que no se tenga en claro qué se desea, cuál es el plan a llevar a delante, cómo se implementa el programa de acción, si existe una buena comunicación, si se encuentran convencidos de lograr objetivos en conjunto, cuando no existe respeto por el otro o a la inversa, el conflicto se genera a partir del momento del ascenso del jefe y las exigencias del cargo, donde puede o no estar capacitado para ello.

6 - Relaciones de profesionales con sus usuarios

Existen estudios que demuestran que las relaciones entre profesionales de servicio cuando el usuario relata problemas de tipo familiar o personal, personas con problemas sociales, marginados, y de alguna manera no se encuentran insertos en el sistema - desocupados, subocupados - son una fuente importante de estrés.

Dichos profesionales llegan a sentir despersonalización, agotamiento emocional, cinismo y otras reacciones de rechazo hacia esas personas, es decir, estamos frente al “síndrome de Burn Out” o del “quemado”. Una de las características que puede resultar estresante a las personas es la falta de cohesión.

Se tiene presente también a temas tales como: el clima del equipo de trabajo es un estresor relevante, el conflicto, en este caso no siempre es de tipo negativo sino que permite el disenso con posibilidades de mejorar al grupo, el problema está cuando es el conflicto por el conflicto mismo, este sí es un elemento altamente estresante; esto lo debe manejar el grupo de manera de poder neutralizar este último a los efectos de amortiguar los efectos de este y otros estresores sobre el bienestar de todos.

El estrés laboral, de acuerdo a los trabajos que se han relevado, tiene vinculaciones no solo dentro de las organizaciones sino que además las posee en buen grado en función de las experiencias de tipo familiar, además de otras actividades como pueden ser aquellas que hacen a los aspectos sociales como: tiempo libre, manejo de instituciones con fines sociales, actividades deportivas, como positivas.

Se debe considerar las negativas como el alcoholismo, la drogadicción, el juego, la doble vida marital; todas ellas insumen una cantidad de tiempo, energía y dinero que de inmediato es restado al rendimiento en la vida familiar u organizacional.

Los mencionados son estresores tanto positivos como negativos, que actúan con un alto nivel de estrés laboral, pueden ser también amortiguadores en las relaciones entre la organización, la familia y el medio donde desarrollan sus actividades sociales, dependerá de cada uno como pueda manejar - a favor o en contra – estas distintas situaciones sobre la base de la carga emocional que cada una de ellas le produzca.

Desde este punto de vista lo relevante, para el trastorno de estrés postraumático, no son las características individuales del sujeto, su idiosincrasia, su vulnerabilidad, sus mecanismos habituales de adaptación, etc., sino el acontecimiento estresante en sí mismo, de forma tal que si dicho estrés traumático no hubiese estado presente el trastorno no hubiese aparecido, sin embargo este planteamiento no excluye que tales características individuales no sean consideradas.

Es factible la presencia de un riesgo de autoagresiones y/o de suicidio en los momentos iniciales del trastorno por estrés agudo y postraumático y que ha de ser evaluado adecuadamente.

El trastorno se puede presentar dentro del primer mes tras el acontecimiento traumático y se consideraría como una reacción de estrés agudo o un trastorno por estrés postraumático, pero habitualmente se inician los síntomas dentro de los tres meses siguientes al trauma aunque es factible que se presenten con una latencia de tiempo que puede abarcar meses o años.

Los síntomas pueden variar en sus parámetros de latencia de inicio tras el acontecimiento traumático, intensidad, duración y frecuencia a lo largo del tiempo e incluso

desaparecer en horas, días, en el primer mes tras el acontecimiento, dentro de los tres primeros meses o permanecer años después del acontecimiento traumático.

Los elementos que determinan la probabilidad de presentar el trastorno son la intensidad, duración y proximidad del acontecimiento traumático y factores como la calidad de apoyo social, acontecimientos familiares, antecedentes familiares, experiencias infantiles, rasgos de personalidad y trastornos mentales previos, aunque es factible la presencia del trastorno sin que existan antecedentes.

En lo personal las responsabilidades, promociones, recompensas, oportunidades y/o cambios laborales, los castigos, el lento ascenso en su carrera, todo lo que hace al desarrollo de una persona dentro de una organización se dará en la medida de las diferentes oportunidades que se le presenten y de que manera afronte tal situación.

Toda persona que ingresa a una organización, como toda actividad inicial, se encuentra llena de preocupaciones relacionadas con la capacidad de resolución de problemas, la estabilidad laboral, más en épocas como las actuales, en especial a todas aquellas personas de alto riesgo, como ejemplo – jóvenes de ambos sexos, trabajadores poco calificados, trabajadores mayores, discapacitados, otros - ellos de alguna manera tienen un alto nivel de estrés al conseguir trabajo.

Si se postula e ingresa, con el correr del tiempo los ascensos excesivos o demasiados lentos son fuentes puras de estresores, además esta persona (como es indivisible) se encuentra ligada a otros factores relacionados con hechos, positivos o negativos, relacionados con estresores específicos, que se encuentran fuera del ámbito laboral como la relación con su familia, sus amigos, su pareja, sus ascendientes y descendientes.

Es permanente el nivel de estrés según sea en su carrera en el nivel inicial, de desarrollo, de mayor éxito y también en la época de la jubilación. Es un ciclo de vida que se completa, independientemente de los deseos o exigencias del actor principal.

Los investigadores del estrés laboral plantean una serie de alternativas que pueden generar estresores que no se encuentran dentro del ámbito de trabajo sino en su propio seno familiar (familia, tiempo libre, relaciones sociales, ocio, otros) dado que la persona no es indivisible, se parte de la premisa de que tanto en todo lo familiar y social es la misma unidad - persona - que ingresa a la organización o unidad laboral.

RESULTADOS DEL TRABAJO

De acuerdo a lo planteado en la Hipótesis de trabajo se puede verificar que las causas que los docentes identifican como Estrés en el ámbito laboral en una institución educativa como la Universidad Nacional de Río Cuarto, están relacionadas con Factor Uno o las Relaciones Interpersonales en el Trabajo.

Indudablemente que estamos ante el fenómeno bien conocido en nuestros días del exceso de trabajo, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. A nivel cuantitativo, la carga excesiva

de trabajo en un determinado tiempo genera tensiones importantes ya que el trabajador está desempeñándose por encima del nivel normal o aceptable de esfuerzo, es decir, está sobreexigido y sobreexigiéndose.

En lo cualitativo encontramos que la mayoría de los trabajadores hoy se encuentran en una situación en la que deben responder a múltiples exigencias en relación con sus competencias, conocimientos y habilidades.

Pero ello no significa que estas policompetencias enriquezcan al trabajador aprendiendo diferentes tareas o desarrollando diversos roles. Si no, tal como lo revela la investigación, los trabajadores se sienten estresados por ese exceso.

Y a continuación aparece, como era dable de esperar, el otro fenómeno asociado a lo anterior: el exceso de horas de trabajo. A su vez esto impacta en otros niveles como la vida familiar y social, el tiempo libre, etc. El restante factor es absolutamente coherente con los 3 anteriores: el trabajo inestable.

Nadie ignora hoy las características mundiales del desempleo, y las características particulares del mercado laboral nacional, provincial y regional. El temor a la pérdida del empleo potencia la actitud del trabajador de responder a las crecientes demandas del empleador, cosa que lo lleva a sobrecargarse cuantitativa y cualitativamente y a aceptar trabajar excesiva cantidad de horas.

Está inmerso en un círculo vicioso que no puede romper, pero que a la luz de las conclusiones de la investigación reconoce como estresante. Es decir, está consciente de la situación, de la imposibilidad de revertirla y de las características estresantes de la misma. En casos, la percepción de estos riesgos puede acentuar los comportamientos de ansiedad, irritabilidad y depresión, reduciendo gradualmente el bienestar psicofísico.

Los factores organizacionales que se muestran como causas de estrés se pueden identificar como trabajar excesivamente una cantidad de horas superior a lo normal, sentir que no cuenta con apoyo de pares, colaboradores o supervisores, sentir que no le prestan atención (climas indiferentes), trabajar en una organización con una estructura rígida e impersonal, tener una supervisión inadecuada, no tener participación en la toma de decisiones.

Es causa de estrés el trabajar horas excesivas de trabajo ya que conociendo la legislación laboral en vigencia el contratante no ofrece mayor beneficio financiero como recompensa o paliativo lo que gesta un desequilibrio entre las horas no aprovechadas para su relación personal, social o familiar; cuando el equipo de trabajo o de tareas no brinda un apoyo a la problemática que se genera dentro del grupo, esto causa desamparo o vacío en cuanto a las decisiones que se tomen o a las labores que se realicen, más cuando esa sensación se ve reflejada en – no hacer – por parte de las personas a su cargo o de no entender por los supervisores.

El clima de indiferencia es uno de los factores que más se relacionan con el estrés por la condición propia del humano que necesita estar bien integrado en un buen lugar y clima de trabajo con relaciones personales y grupales al menos creíbles mas si se le suma una gran cantidad de personas como en este caso donde de alguna manera el reconocimiento es un buen respaldo para que no se genere un estrés del total desconocido.

El trabajar en una organización donde lo impersonal tiene una gran raigambre o es parte fuerte significa que el anonimato puede llegar a las personas a desarrollar actividades de manera inapropiada a solo efecto de hacerse conocer, lo cual genera alto potencial de estrés, quizás porque está haciendo una tarea que no es de su agrado pero le suma prestigio, que es probable nadie lo note al final de su esfuerzo.

Estos factores son interesantes, ya que existe una menor relación entre ellos que entre los estresantes. El bajo índice registrado por el peligro físico de sufrir accidentes nos estaría indicando que en las empresas encuestadas (sector servicios) probablemente existan pocas posibilidades de riesgos reales y por lo tanto los trabajadores no consideran conductas de preservación de la propia integridad. El no estar considerado como factor estresante nos indica que no existen indicios de ansiedad o preocupación por esta posibilidad.

ⁱ PROFESOR ASOCIADO. FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS. UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO

KAIROS

ISSN 1514-9331

Revista de Temas Sociales



Publicación de la Universidad Nacional de San Luis

Año 8 - N° 13 - Mayo 2004

"La (Des)Aparición de la Dislexia: una mirada sobre el saber psico-pedagógico desde la perspectiva de M. Foucault".

Lic. Soledad Vercellinoⁱ

INTRODUCCIÓN

Aclarémoslo ya, las estadísticas educativas admiten que al menos del 20 al 35% (Schlemmenson, 1999) del conjunto de escolares, presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Pero, de "eso" llamado dislexia ya no se habla. La "dislexia", en tanto forma de enunciabilidad de determinada nosografía y sintomatología, pareciera entrar en un franco proceso de desaparición, tanto de la bibliografíaⁱⁱ para docentes y otros profesionales dedicados a la educación, como de las 'quejas' de esos docentes y de las demandas que realizan hacia los profesionales 'paraeducativos', como somos los psicopedagogos.

El presente ensayo procura comprender las condiciones de posibilidad de esa (des)aparición y la incidencia del discurso y la práctica psicopedagógica en dichas condiciones. Se sirve para esto de los resultados obtenidos en una indagación realizada en el año 2001-2002 en el CURZA - UNCⁱⁱⁱ, que tuvo como informantes a una muestra de psicopedagogos (conectados todos con la atención del no - aprender, pero con diferentes formaciones, trayectorias, etc.) que desempeñan sus actividades profesionales en el ámbito universitario.

En un plano teórico, el lector tal vez pueda identificar cierto tono intelectual que se deriva de la utilización, más o menos sistemática de algunos elementos de la obra de Foucault. Es que es éste un intento - seguramente tan pretencioso como limitado- de echar mano a la estrategia analítica foucaultiana a efectos de 'pensar de otro modo' eso llamado *dislexia*^{iv}.

Foucault nos advierte que "la historia de un concepto [...] es [...] la de sus diversos campos de constitución y de validez, la de sus reglas sucesivas de uso, la de los medios teóricos múltiples donde su elaboración se ha realizado y acabado" (Foucault, M.: 1991: 06). Por lo tanto es necesario delimitar no sólo las estructuras lógico/formales que dotan al concepto de coherencia interna, sino también las instituciones, los intereses, las normatividades y las prácticas que presionan sobre las formas conceptuales y que, junto con ellas, constituyen el saber y las relaciones que lo atraviesan.

Las condiciones para que surja un objeto de discurso, las condiciones históricas para que se pueda "decir de él algo", y para que varias personas puedan decir de él cosas diferentes, las condiciones para que se inscriba en un dominio de parentesco con otros objetos, para que pueda establecer con ellos relaciones de semejanza, de vecindad, de alejamiento, de diferencia, de transformación, esas condiciones son numerosas y de importancia.

Lo cual quiere decir que no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa; no es fácil decir algo nuevo; no basta con prestar atención, o con adquirir conciencia, para que se iluminen al punto nuevos objetos. Pero, tal lo sostiene Foucault,

"esta dificultad no (...) hay que relacionarla con algún obstáculo cuyo poder sería exclusivamente el de cegar, trastornar, impedir el descubrimiento, ocultar la pureza de la evidencia o la obstinación muda de las cosas mismas; el objeto no aguarda en los limbos el orden que va a liberarlo y a permitirle encarnarse en una visible y gárrula objetividad; no se preexiste a sí mismo, retenido por cualquier obstáculo en los primeros bordes de la luz. Existe en las condiciones positivas de una haz complejo de relaciones." (Foucault, M.: 1991:16)

Estas relaciones se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización; y estas relaciones no definen la constitución interna del concepto, sino lo que le permiten aparecer, yuxtaponerse a otros objetos, situarse con relación a ellos, definir su diferencia, su irreductibilidad, y eventualmente su heterogeneidad, en términos del pensador francés "estar colocado en un campo de exterioridad".

Foucault ofrece - entre otros- ciertas herramientas para analizar el proceso de invención de determinados conceptos. Por un lado, propone reconocer las *superficies* primeras de *emergencia*

(Foucault, M.: 1991:17); mostrar dónde pueden surgir, para poder después ser signadas y analizadas, esas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría, recibirá el estatuto de enfermedad, de enajenación, de anomalía, de demencia, de neurosis o de psicosis, de degeneración, de dislexia, etc. Foucault sostiene que estas superficies de emergencia no son las mismas para las distintas sociedades, las distintas épocas y en las diferentes formas de discurso. Ahí el discurso encuentra la posibilidad de delimitar su dominio, de definir aquello de que se habla, de darle el estatuto de objeto, y por lo tanto, de hacerlo aparecer, de volverlo nominable y descriptible.

Y por otro lado, identificar ciertas *instancias de delimitación* (Foucault, M.: 1991:18), es decir, aquellas instituciones (complejo de discursos y prácticas altamente reglamentados) que en la sociedad aísla, designa, nombra e instaura la dislexia como objeto (como en el ejemplo foucaultiano lo ha sido la medicina, la justicia y singularmente la justicia penal, la autoridad religiosa, etc. Para la medicina).

DESARROLLO: DISCURSOS Y PRÁCTICAS.

Es necesario dar un rodeo, es preciso remontarse a ese estado singular en el que la historia puede dar lugar a tipos definidos de discursos y de prácticas que tienen ellos mismos sus propios tipos de historicidad y que están a su vez en relación con un conjunto de historicidades diversas.

Julia VARELA, 1991: 10.

Un primer análisis estuvo orientado hacia aquella literatura que hace referencia a la temática en cuestión, es decir, hacia aquellos discursos *sabios* que fueron configurando el marco de referencia para pensar la misma.

A tal fin se seleccionó^v un cúmulo importante de autores que abordan la temática. Fue posible encontrar así ciertos "clásicos". La categoría de clásico alude a ciertos autores citados e invocados por los entrevistados como referentes en término de producciones teóricas y/o investigaciones sobre la dislexia, esta selección de autores aparece - asimismo - plasmada en los programas de cátedra. Los clásicos, no necesariamente tienen vigencia, pero marcan hitos o bien en el recorrido profesional de los entrevistados o han sido destacados en la transmisión de conocimientos sobre la materia, durante su formación profesional.

De la lectura de los mismo surge que fueron dos médicos ingleses, MORGAN (1896) y KERR (1897) quienes en primer lugar describieron esta alteración en la lectoescritura. El término dislexia no aparece claramente delimitado en la bibliografía, algunos autores le agregan algún apelativo y se habla de dislexia específica, dislexia de desarrollo o dislexia de evolución. Históricamente se han empleado términos tales como "ceguera verbal congénita" (Morgan, 1896), "estrefosimbolia" o símbolos torcidos (Orton, 1925), "legastenia", "Bradilexia" o "Amnesia verbal".

Algunos autores utilizan el término "dislexias" para aludir a sus manifestaciones visuales, auditivas o mixtas (Boder, 1971, Bravo, 1984) y otros la atomizan (Jadoulle, 1966; Dowing y Leong, 1982) planteando que habría tantas dislexias como disléxicos hay.

Pueden leerse manifestaciones como la siguiente:

"No hay una sola dislexia, sino varias dislexias caracterizadas por las mismas causas de las dificultades halladas: dislexia por deficiencia de la organización del esquema corporal, de la organización espacial, temporal, de la función simbólica, del lenguaje, de la inteligencia categorial, etc.". (JADOULLE, 1966:150)

En relación con la definición de dislexia, la revisión bibliográfica también muestra carencia de uniformidad, siendo común que los autores destaquen el esfuerzo que se necesita realizar para consensuar una definición de este "concepto". Pueden encontrarse definiciones que:

1. Hacen referencia a las hipótesis etiológicas;
2. Refieren a la sintomatología del síndrome "dislexia";
3. Incluyen definiciones por exclusión.

Más allá de esta diversidad, todos los autores coinciden con respecto a la sintomatología propia de la dislexia, a saber: confusión de letras, sílabas o palabras con diferencias sutiles de grafías; confusión de letras, sílabas o palabras con grafía similar pero con distinta orientación en el espacio: (b-d; b-p); confusión de letras que poseen un punto de articulación común y cuyos sonidos son acústicamente próximos; inversiones parciales o totales de sílabas o palabras (la-al; le-el); sustituciones o invenciones de palabras por otras de estructura más o menos similar, pero con diferente significado (araucano - iracundo); contaminaciones de sonidos; adiciones u omisiones de sonidos, sílabas o palabras: famoso por fama; casa por casaca; repeticiones de sílabas, palabras o frases, entre otros.

Las principales hipótesis etiológicas han sido sistematizadas en el cuadro N° 1, con sus "clásicos" representantes. Como se observa, en las hipótesis etiológicas insiste una conceptualización de la dislexia de linaje médico. Más allá de partir de esa episteme la identificación de las causas difieren de unas a otras, a saber: Inadecuada instalación del predominio lateral. Una lucha o conflicto por el predominio entre los dos hemisferios cerebrales (Orton); factor hereditario resultante de un gen monohíbrido dominante autosómico con manifestación prácticamente completa (Bertil Hallgre); el problema reflejaría un pattern básico alterado de organización neurológica. La causa es biológica o endógena (Ralph D. Ravinovitch); plantea su teoría de la organización neurológica, que otorga importancia a los modelos inmaduros de movimiento y postura, los cuales son atribuibles a la médula y al cordón espinal, al mesencéfalo y a la corteza cerebral (Carl Delcato); causada por una irregularidad o peculiaridad del balance químico cerebral del acetylcholine-cholinesterase (Smith y Carrigan); daño neurológico mínimo (Clemens); lentitud en el desarrollo de ciertos aspectos neurológicos especializados en un continuo de leve a severo (Lauretta Bender).

Aún dentro de la episteme de linaje médico, contemporáneamente aparece una fuerte línea psicobiológica. Estos autores toman los aportes de Jean Piaget pero sostienen la influencia de alteraciones en la maduración neurológico - sensorial. Para ellos la dislexia sería una consecuencia de un problema comprendido en el amplio sector de las praxias y gnosias (conocimientos relativos al espacio y al tiempo y al esquema corporal y espacial). Sobre la base dificultad de en la maduración neurológica y en la integración sensorial (Ajuriaguerra, Borel Maisonnay y Galifret Granjon).

Finalmente, aparece una línea - ya no ubicada dentro del marco epistémico médico - que subvierte las causas de la dificultad en la lectoescritura, ubicándola en dificultades de orden psíquico. Esta línea manifiesta una fuerte influencia de la inclusión del psicoanálisis y entiende a la dislexia como una manifestación sintomática de una dificultad en la estructuración subjetiva del niño, y del ingreso del niño al campo simbólico. Postulan que el trastorno disléxico se va configurando en la misma medida en que configuran trastornos en la elaboración de la propia identidad. Caracterizan un tipo especial de relación madre - hijo, con serias dificultades para la discriminación. (Schelmenon, 2000. Firpo de Iribarne, 1999)

Un tercer grupo de definiciones son las definiciones por exclusión. Desde este punto de vista, se tiende a utilizar el término de dislexia en aquellos niños que están severamente impedidos por la lectura, pese a su inteligencia promedio o superior al promedio, funcionamiento sensorial intacto, instrucción adecuada, ausencia de problemas neurológicos, de alteraciones emocionales severas o de serias desventajas económicas.

En esta línea se encuadran autores como Mattis (1978), Vellutino (1979), Jadoulle (1966) o Ravinovitch (1959). Este último autor afirma, al definir la dislexia:

"La capacidad para aprender a leer está impedida, sin que la historia del caso o el examen neurológico sugiera un daño cerebral definido. El defecto está en la habilidad para tratar con las letras y palabras como símbolos, dando como resultado una disminución de la capacidad para integrar el significado del material impreso. El problema reflejaría un pattern básico alterado de organización neurológica. La causa es biológica o endógena. Nuestro concepto de dislexia específica que se desarrolla en las páginas siguientes caería dentro de la tercera clasificación. (Ralph D. Ravinovitch., 1959; 120)

Jadoulle (directora del Laboratorio de Pedagogía y de Psicología Infantil de Angleur -Bélgica) por su parte, bajo el título "Tentativa para concretar la noción de dislexia", destina un apartado de su libro para la construcción de una definición de este tipo. Señala:

- "En este ensayo no hemos tenido en cuenta: a los niños de inteligencia inferior a un CI .90, ya que las condiciones de aprendizaje del débil disléxico no contribuirían a esclarecer nuestro problema; los niños que padecen mala salud y por consiguiente son incapaces de realizar en la escuela un esfuerzo sostenido; aquellos cuyas condiciones motrices o cuyos órganos sensoriales son muy deficientes; Aquellos en los que la causa esencial de sus malos resultados se halla en la indiferencia de la familia ante el trabajo escolar o en los frecuentes cambios de escuela debido ya a que los padres se mudan a menudo, ya a que ven en ellos el único remedio fácil para los fracasos del niño". (Jadoulle, 1966: 153).

A partir del recorrido realizado se observa que la medicina (fundamentalmente la Neurología) ha sido la primer *instancia de delimitación* de la dislexia en tanto patología. La medicina - como institución reglamentada - ha sido la primer instancia que - parafraseando a Foucault (1999: 68)- aisló, designó, nombró e instauró a la dislexia como objeto sujeto a conceptualización.

Papel que luego ha continuado la Psiquiatría infantil (J. de Ajuriaguerra, 1980), para pasar al campo de la Psicología - fundamentalmente de la Psicología Educacional (Jadoulle, 1966).

La institución educativa- en su versión occidental de educación sistemática y obligatoria - aparece, asimismo, como la *superficie* primera de *emergencia* (Foucault, 1991: 66-67). Solo en el momento en que el dispositivo escolar establece la forma y el tiempo promedio esperado para que el niño - devenido alumno - acceda a la lecto escritura - y, posteriormente, cuando algunos de esos alumnos se desvían o alejan de esa media- esperada, la anomalía se hace presente.

Solo allí, a partir de la diferencia marcada sobre el fondo del encuadre escolar, puede surgir, para poder después ser signada y analizada, esas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría, recibirán el estatuto de dislexia.

El discurso científico encuentra allí la posibilidad de delimitar su dominio, de definir aquello de que se habla, de darle el estatuto de objeto, y por lo tanto, de hacerlo aparecer, de volverlo nominable y descriptible.

En este sentido, la medicina aparece como la institución encargada de seguir el camino previsto por Foucault (1984) para la patología en general. Primeramente intenta descifrar la esencia de la enfermedad logrando un agrupamiento coherente de los signos que la hacen evidente. Se crea una sintomatología en la que se destacan las correlaciones constantes, o solamente frecuentes, entre tal tipo de enfermedad y tal manifestación mórbida: la escritura en espejo, la confusión de letras, etc., signo distintivo de la dislexia.

Posteriormente se crea una nosografía en la que son analizadas las formas mismas de la enfermedad, describe las variantes que se pueden presentar: así aparecen manifestaciones no solo en el orden de la lectoescritura, sino en el campo de la estructuración espacial, temporal, o de la inhibición intelectual.

Es posible observar en esas conceptualizaciones la coexistencia y enfrentamiento entre dos grandes grupos de teorías: la psicogenesis y la organogenesis (Foucault, M. 1984: 09), según se busque la etiología orgánica o psicológica de la enfermedad. Existiendo, asimismo, un auge de una posición intermedia: la psico biológica.

El campo, las entrevistas realizadas a psicopedagogos enriquecen y complejizan los conceptos que trabajados. Así, por ejemplo, otra institución - además de la escuela- se erige operando como superficie de emergencia de la 'dislexia': la familia. Tal vez esto pueda ser explicado por cierta solidaridad "fundacional" entre familia y escuela como "dispositivos institucionales para la producción de la identidad infantil" (Carli, S. 1997).

Otro elemento teórico - empírico interesante es la posibilidad de identificar una doble función de la superficie de emergencia, a saber:

1. Una función positiva, no en sentido valorativo, sino en términos de afirmación, de efectividad . Se observa que tanto la institución familia como el dispositivo escolar han operado como lugares topológicos y simbólicos donde pueden surgir, para poder después ser signadas y analizadas, esas diferencias individuales que reciben el nombre de *dislexia*.

2. Una función negativa, es decir, que esas mismas instituciones (familia - escuela) funcionan como lugares que ocultan e, invisibilizan esas diferencias individuales

Señalan los entrevistados:

"Er.: Y la escuela ¿demandaba por algo llamado dislexia?. Eo.: No, no, no (...) la palabra dislexia, yo te diría que hace años que no escucho".

"... el docente no te plantea una dislexia".

Que la escuela o la familia operen como superficies que visibilizan o invisibilizan esas diferencias individuales connotadas como dislexia parecería depender, en el primer caso a cierta dimensión temporal y en el segundo a factores culturales, sociales y económicos (Familias de escuelas carenciadas vs. Familias de escuelas céntricas).

Una cita para ilustrar:

"... algunas familias (...) que provenían de contextos muy carenciados (...) ¹ creían que su niño era 'vago', o ni siquiera lo consideraban como problema. Recuerdo que colegas que trabajaban en gabinetes de escuelas céntricas, tenían muchos problemas con las familias por la situación opuesta: los mandaban a maestra particular, a psicopedagoga, a fonoaudióloga... y en esos casos, la dificultad era percibida por el niño y su familia como algo TREMENDO".

En relación a la dimensión temporal resulta significativo que quienes ubican a la escuela como superficie positiva de emergencia hacen referencia a hechos, sucesos, prácticas que acontecieron: *"...cuando (...) trabajaba en el gabinete escolar de una escuela urbano- marginal (hace 18 años...)"*. Mientras que los otros dos informantes, que coinciden en señalar cierta "invisibilización" de la dislexia en el contexto escolar, hacen alusión a hechos contemporáneos.

Pareciera que en un momento dado y en una sociedad determinada, existe un tipo singular de organización y configuración de las nociones operatorias que confieren a las nociones mismas un sentido o una gama de variaciones de sentido. El desafío está en establecer un conjunto de condiciones en las que se ejerce la función enunciativa, es decir, ¿qué ha cambiado en la escuela para que no se demande por algo llamado dislexia? ¿qué ha cambiado la preocupación de los padres (al menos, los de las escuelas céntricas)?

Una respuesta tentativa, nos lleva a relacionar la categoría "superficie de emergencia" con la categoría "instancias de delimitación". Es que esas diferencias individuales reciben el estatuto de anomalía o de dislexia según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría dominantes.

La dislexia surgiría solidariamente a cierta "oferta" de patologías posibles por parte de las instancias de delimitación (y aquí la Psicopedagogía no puede hacerse la distraída, en tanto disciplina científica que ha usufructuado el saber sobre el problema de aprendizaje), así tal lo señalan los entrevistados:

"... al haber otra oferta, no aparece con ese nombre en la demanda"

"... el sistema de la psicolengua la ha descartado un poco"

Analicemos las Instancias de Delimitación, es decir, aquellos discursos y prácticas que aíslan, designan, nombran e instauran a la dislexia como objeto de atención, de conocimiento, de demanda, etc.

La práctica y el discurso psicopedagógico aparece, asimismo, como instancia de delimitación privilegiada. En este punto quisiera detenerme. Al igual que lo que se señalaba con relación a las superficies de emergencia, la psicopedagogía, en tanto instancias de delimitación, parece también poder operar en sentidos opuestos: en términos de determinar que eso existe o no.

En los psicopedagogos consultados, la dimensión temporal, el antes y el ahora (con sus clásicos que operan como balizas en el recorrido por su formación), aparece condicionando la función de la Psicopedagogía como instancia que delimita a la dislexia en cuanto objeto de estudio y tratamiento / cuidados.

Señalan en relación al "ahora":

"No como yo estudiaba el rotasismo, el sesismo, si hablaba con la ere o con que letra hablaba. Ni siquiera ahora se puede hablar de hacer diferencia en esto"

".... yo te diría en mi experiencia las consultas han sido por otra cosa"

" Mi impresión, es que al haber otra oferta, no aparece con ese nombre en la demanda, el docente no te plantea una dislexia".

Es decir, si cambian los marcos referenciales (generalmente provenientes desde el saber científico) que sancionan allí una patología o el signo de alguna otra cosa (etapa evolutiva normal, dificultades en el método de enseñanza, consecuencias de dificultades más profundas, etc.) eso puede dejar de ser objeto de preocupación. Las instancias de delimitación hacen (des)aparecer el objeto de preocupación.

Finalmente, hay otro elemento que no quiero dejar de analizar: los informantes son, además docentes de nivel terciario y/o universitario, por lo que, en el caso de esta muestra parecería que el alcance de la Psicopedagogía como instancia de delimitación no se reduce a la praxis diagnóstico - terapéutica sino que incluye aspectos relacionados con la reproducción, con la continuidad y fortalecimiento, o no - según sea una versión de delimitación positiva o negativa - tanto de las instancias de delimitación (al formar a nuevos terapeutas) como de las superficies primeras de emergencia (al participar en la formación de docentes).

CONCLUYENDO.

Lo hasta aquí expuesto ubica a la Psicopedagogía, como práctica y discurso privilegiado, en tanto:

1. Instancia de delimitación, es decir, como instancia que aísla, designa, nombra e instaura la dislexia como objeto;
2. Marco de referencia de las superficies de emergencia. Es decir, aporta desde su discurso científico grados de racionalización, códigos conceptuales y explicaciones teóricas.
3. Reproductora tanto de las superficies de emergencia como de las instancias de delimitación (en tanto "forma" a docentes futuros artífices de las superficies de emergencia, y a psicopedagogos, que consolidarán las instancias de delimitación).

Esto reclama, de parte de los psicopedagogos en tanto instancias privilegiadas de delimitación de las patologías del aprendizaje (y aquí no se puede dejar de mencionar, más acá o más allá de la dislexia, la reciente emergencia y delimitación de patologías tales como el síndrome disatencional con hiperactividad) determinada actitud ética de vigilancia epistemológica (es decir, cierto posicionamiento que insista en poner en cuestión los propios marcos referenciales y los (d)efectos de las consiguientes intervenciones) advertidos de que "se piensa en el interior de un pensamiento anónimo y constrictor que es el de una época y el de un lenguaje" (Foucault, 1991: 33).

¿Podrá la Psicopedagogía constituir una alternativa seria a la configuración de esos dispositivos escolares en cuyo marco aparece lo a-normal, lo patológico, si ha nacido por y con esos dispositivos?^{vi}

No tenemos respuestas a esto. Pero abonamos a la observación que señala que "la construcción del saber y la verdad no podrá ser iluminada desde la autocomplacencia narcisista, sino que surgirá únicamente de enfrentarse con el presente para analizarlo, comprenderlo, y si es posible, contribuir a transformarlo". (Alvarez Uria, F., Varela, Julia; 1991:29).

Habrá que vérselas con los efectos del poder de cada práctica disciplinar en la vida, en el cuerpo y en la subjetividad misma de aquellos sujetos objetos de nuestra atención, habrá que analizar esos instrumentos de dominación que están inscritos en la forma misma de los saberes y de las prácticas sociales, incluso de las pretendidamente liberales o liberacionistas. Y todo esto focalizándose en "un nivel específico de análisis, sin intentar subordinarlo a una lógica global que ofrecería la [tan pretendida] explicación última" (Larrosa, J., 1995:12)

BIBLIOGRAFIA

- AZCOAGA, J. (1969): "¿Qué es la dislexia escolar?". Rosario Argentina. Editorial Biblioteca.
- BAKKER, D. J. (1967): "Ordenamiento temporal y habilidad lectora". Rotterdam University Press.
- BENDER, L.A. (1938): "Test gestáltico visomotor y su uso clínico". New York. Asociación Ortopsiquiátrica Americana.
- BERNALDO DE QUIROS, Julio: "El lenguaje lectoescrito y sus problemas". Editorial Panamericana.
- BOREL MAISSONNY, S. (1966) "Lenguaje oral y escrito". Suiza. Delachaux et Nestlé Edit.
- CARLI, Sandra (1997): "Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos en la historia de la educación argentina. 1880-1955". Trabajo escrito y publicado por el Instituto Gino Germani. En *La investigación social sobre la infancia y la adolescencia, la convención internacional sobre los derechos del niño y las prácticas sociales*. Resúmenes y trabajos escritos. I Jornadas Nacionales. UBA - Buenos Aires.
- CENTRO DE ORIENTACIÓN PSICOSOCIAL Y DE PEDAGOGÍA ESPECIAL (1977): "Dislexia: laminas para la recuperación de lectura y dictado". Barcelona
- CONDEMARIN, M. ALLIENDE, F. (1982): "La lectura: teoría, evaluación y desarrolló". Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.
- COPI, Irving (1972): "Introducción a la lógica". Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- FIRPO DE IRIBARNE (1995): "Identidad y dislexia". Documento del EEPCC, Escuela de psicopedagogía Clínica, Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel (1984): "Enfermedad mental y personalidad". Paidós Estudio. Barcelona, España.
- FOUCAULT, Michel (1991): "La arqueología del saber". Siglo Veintiuno Editores. 15ª Edición. México.
- FOUCAULT, Michel (1991b): "Saber y verdad. Genealogía del poder". Las Ediciones de la Piqueta. España.
- FOUCAULT, Michel (1991c): "Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas". Siglo Veintiuno Editores. 21ª Edición. México.
- FROSTIG, M., (1961) "El test de la percepción visual de Mariana Frostig". Palo Alto. Consulting Psychologists Press.
- JADOULLE, Andrea (1996): "Aprendizaje de la lectura y dislexia". Editorial Kapelusz. Bs As.
- LARROSA, Jorge (1995) (ed): "Escuela, Poder Y Subjetivación". Ediciones de La Piqueta.
- POPPER, Karl R (1985): "La lógica de la Investigación científica". Rei Argentina.
- SAMAJA, J. (1993): "Epistemología y metodología". Eudeba, Buenos Aires.
- SCHLEMENSON, Silvia (Comp)(1999): "Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas". Editorial Paidós. Buenos Aires.
- SCHLEMENSON, Silvia (1997): "Tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica". Miño y Dávila Editores, , Buenos Aires.
- VARELA, J. Y ALVAREZ URÍA, F. (1991): "Prólogo". En: Foucault, M. 1991b (Op. Cit)
- VYGOTSKY, Lev S. (1962) "Pensamiento y lenguaje". Cap. VI: "El desarrollo de los conceptos científicos en la infancia". Editorial Willey.
- WINCH, Peter (1990): "Ciencia social y filosofía". Editorial Amarrortu. Buenos Aires.

NOTAS.

ⁱ • Licenciada en Psicopedagogía. Becaria de Investigación – tramo Iniciación- del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la universidad Nacional del Comahue (CURZA – UNCOMA). Integrante del Proyecto de Investigación “El Supervisor Escolar del Nivel Medio: entre las políticas y las prácticas educativas”. Secretaria de Investigación CURZA – UNCO.

ⁱⁱ Al interiorizarse en el material bibliográfico sobre la temática se encuentran dos cuestiones fundamentales, a saber:

a) Por un lado, la producción de conocimientos acerca de la dislexia desde la psicopedagogía era casi nula. Entre los pocos aportes sobre el tema encontramos al equipo de Silvia Schlemensson (Schlemensson y otros; 1997:199; 1999:79) que desde la teoría psicoanalítica conceptualizaban y proponían estrategias de abordaje de las dificultades en la lectoescritura. Específicamente en su libro “Leer y escribir en contextos sociales complejos”, Schlemensson y sus colaboradores describían casos de niño que fenomenológicamente podríamos llamar “disléxicos”, sin nombrarlos como tal.

También vale citar a Firpo de Iribarne (1995), psicopedagogo perteneciente a la línea del EPPEC, integraba conceptos de la psicología genética y del psicoanálisis y relacionaba a la dislexia con la “no-tolerancia a la restricción”, “la identificación con un padre idealizado y onnipotente” y “una madre que sobre protege y mira al niño sobrestimulándolo genitualmente. (...) Desunida sexualmente con su cónyuge (...) En lugar de ser el espejo para el hijo, toma a este como espejo para ella misma lo que impide ayudarlo a discriminarse”.

b) Por otro lado, la conceptualización desde otras disciplinas que realizan aportes teóricos desde los que se nutre la psicopedagogía, aparecía en ocasiones contradictoria, cuando no insuficiente.

En este grupo pueden encontrarse explicaciones médico- neurológicas (Orton; 1925:30), otras genéticas (Bertil Hallgre; 1950), hasta psicológicas (Gates, Monroe, Robinson, Harris, 1935-1955), pasando por explicaciones que “combinan” varias disciplinas y /o marcos teóricos: Lauretta Bender (médico - psicológica), Ajuriaguerra, Borel Maisonnay y Galifret Granjon, influenciados por la psicología genética y con subtítulos de esquema corporal, estructuración espacial y temporal, función simbólicas y entendiendo la dislexia como una consecuencia de un problema comprendido en el amplio sector de las praxias y gnosias.

ⁱⁱⁱ Me refiero al trabajo de investigación llevado adelante por la Licenciadas en Psicopedagogía: Silvina DIZ, Verónica CUEVAS y Soledad VERCELLINO, titulada: “LA (DES)APARICIÓN DE LA DISLEXIA. - Cómo conceptualizan el fenómeno de la dislexia Psicopedagogos que realizaron sus estudios de grado en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue (C.U.R.Z.A. – U.N.C.) y que desempeñan actividades académicas en esa institución. Viedma, Río Negro, 2000/2002”. Investigación realizada en el marco de la cátedra Metodología de la Investigación II, asignatura del quinto año de la carrera Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía (Plan N° 0337/91), carrera que se dicta en ese Centro Universitario.

^{iv} En el proceso de *diseño del universo de variables* (Samaja, J., 1993: 258) se fue seleccionando aquellos aspectos considerados más relevantes del objeto estudiado; esto supuso sumergirse y luego abandonar algunas postulaciones provenientes desde la perspectiva de la lógica (Irving Copi, 1972), de la Psicología Evolutiva, de los procesos mentales a partir de los cuales se construyen los conceptos (Vigotsky: 1962; Ausubel: 1991) y de la filosofía de la ciencia (Winch, P.: 1990), y terminar adoptando el aporte de Michel Foucault (1991, 1991b) (que luego fue contrastado con los datos de esta indagación).

^v Para esa selección, se realizó una entrevista con la docente universitaria responsable - por casi 20 años - del área curricular que proporciona formación universitaria a los psicopedagogos en materia - entre otras problemáticas - de dislexia.

Para esa selección, se realizó una entrevista con la docente universitaria responsable - por casi 20 años - del área curricular que proporciona formación universitaria a los psicopedagogos en materia - entre otras problemáticas - de dislexia.

^{vi} No hago más que parafrasear una afirmación foucaultiana en relación con las disciplinas que trabajan con/en el sistema penitenciario. El pensador francés señala: “La psicología y la psiquiatría criminal corren el riesgo de convertirse en la gran coartada tras la cual se mantendrá, en el fondo, el mismo sistema. No pueden constituir una alternativa seria al régimen de la prisión por la simple razón de que han nacido con ella”. (Foucault, 1991: 85)

CUADROS.

Cuadro 1: Principales hipótesis etiológicas de la dislexia y sus 'clásicos' representantes.

De Orton (1925 - 1930)	Inadecuada instalación del predominio lateral. Una lucha o conflicto por el predominio entre los dos hemisferios cerebrales explicaría la escritura en espejo, el retraso del lenguaje y la tartamudez.
Genética	Bertil Hallgre (1950) llegó a la conclusión de que la dislexia se debía a un factor hereditario resultante de un gen monohíbrido dominante autosómico con manifestación prácticamente completa. Su estudio demostró que el 80% de los casos tenían problemas de lectura en uno o más de los restantes miembros de familia.
De la Teoría psicoanalítica	Explican las deficiencias lectoras como síntomas de problemas emocionales. Una línea que podríamos ubicar entre 1935 y 1955 y que tiene como referente a Harris, delimita 10 diferentes clases de problemas emocionales como causas contribuyentes a las deficiencias lectoras: rechazo consciente a aprender, hostilidad abierta, condicionamientos negativos para la lectura, desplazamiento de la hostilidad, resistencia a la presión, perseveración de la dependencia, desaliento fácil, éxito sentido como peligroso, extrema distractibilidad o inquietud, refugio en un mundo privado. Con la influencia del psicoanálisis francés, se comienza a conceptualizar a la dislexia como una dificultad en la lecto escritura, que sería una manifestación sintomática de una dificultad en la estructuración subjetiva del niño, y del ingreso del niño al campo simbólico. Postulan que el trastorno disléxico se va configurando en la misma medida en que configuran trastornos en la elaboración de la propia identidad. Caracterizan un tipo especial de relación madre - hijo, con serias dificultades para la discriminación. (Schelmenson, 2000. Firpo de Iribarne, 1999)
Pluralística de causación. Psicólogos educacionales y experimentales Arthur Gates, M. Monroe, Helen Robinson, E. Malmquist y M. Vernon.	Tienden a favor de esta tesis impresionados por la cantidad de handicaps físicos, emocionales, sociales y educacionales que presentan los deficientes lectores. Es imposible especificar la relativa contribución de cada "handicap".
Ralph D. Ravinovitch.	Utiliza el amplio término de RETARDO LECTOR para describir aquellos casos en los cuales existe una notable discrepancia entre la edad mental y el nivel de rendimiento en lectura. Retardo lector primario: la capacidad para aprender a leer está impedida, sin que la historia del caso o el examen neurológico sugiera un daño cerebral definido. El defecto está en la habilidad para tratar con las letras y palabras como símbolos, dando como resultado una disminución de la capacidad para integrar el significado del material impreso. El problema reflejaría un pattern básico alterado de organización neurológica. La causa es biológica o endógena. Nuestro concepto de dislexia específica que se desarrolla en las páginas siguientes caería dentro de la tercera clasificación.
De Carl Delcato.	Plantea su teoría de la organización neurológica, que otorga importancia a los modelos inmaduros de movimiento y postura, los cuales son atribuibles a la médula y al cordón espinal, al mesencéfalo y a la corteza cerebral.

Del balance químico de Smith y Carrigan.	Causada por una irregularidad o peculiaridad del balance químico cerebral del "acetylcholine-cholinesterase". Predisposición hereditaria o resultado de enfermedad, desnutrición y otro tipo de factores.
Daño cerebral mínimo. Clemens.	Daño neurológico mínimo que afecta sutilmente el aprendizaje y la conducta, sin una disminución evidente de su capacidad intelectual general. Dificultades diagnósticas de diferenciarlo del síndrome denominado: retraso maduracional.
Retraso maduracional, de Lauretta Bender.	Lentitud en el desarrollo de ciertos aspectos neurológicos especializados en un continuo de leve a severo. Basa su concepción de retraso maduracional sobre un concepto de áreas funcionales del cerebro y de la personalidad que se desarrollan de un modo congénito de acuerdo a un patrón reconocido. No implica un defecto estructural deficiencia o pérdida.
Ajuriaguerra, Borel Maisonny y Galifret Granjon. Psicología genética	La dislexia sería una consecuencia de un problema comprendido en el amplio sector de las praxias y gnosias (conocimientos relativos al espacio y al tiempo y al esquema corporal y espacial).

KAROS

ISSN 1514-9331

Revista de Temas Sociales



Publicación de la Universidad Nacional de San Luis

Año 8 - N° 13 - Mayo 2004

□ □ □ □ □ 1□ □ □ □ □ □

La incorporación de los imaginarios y las representaciones colectivas al campo de la historiografía*

Lic. Rosana Paoloni (CEIC-UNJU)**

Resumen:

La complejidad de estudio que han alcanzado las ciencias dedicadas al análisis del hombre en virtud de su toma de conciencia sobre la multicausalidad de un hecho social, referente de una realidad circundante rica en matices, ha provocado un rejuvenecimiento en los métodos y formas de abordaje, creando así la necesidad de un nuevo marco de conceptos y de nuevas miradas sobre su empleo y precisión. En este sentido, una amplia gama de investigadores pertenecientes a campos tan diversos como la psicología, la historia e inclusive la antropología, han esbozado un variado esquema de conceptualización acerca del término "imaginario", permitiéndose aplicarlo a la vorágine cultural de nuestros tiempos y dándole un lugar, un sentido.

La interpretación de los alcances de los imaginarios y su identidad intrínseca ayudará a confluir en un método de trabajo interdisciplinario que otorgue herramientas más que suficientes para sobrellevar, respetando campos y dinámicas específicas, la crisis que plantean las ciencias sociales.

*Este artículo es parte de un trabajo más amplio elaborado en el marco del Proyecto de Investigación "La producción historiográfica argentina en el Siglo XX", Universidad de Buenos Aires- dirigido por Ma. Nora Pagano.2001-2002. Universidad de Buenos Aires, Instituto Ravignani, agradeciendo las pertinentes correcciones efectuadas por Ma. Nora pagano y el doctor Andrés Regalsky.

**Licenciada egresada de la Universidad de Tres de Febrero, investigadora del CEIC (Centro de Investigación Indígenas y Coloniales, Universidad Nacional de Jujuy) y Doctorando de la Universidad de Buenos aires.

LA INCORPORACIÓN DE LOS IMAGINARIOS Y LAS REPRESENTACIONES

COLECTIVAS AL CAMPO HISTORIOGRÁFICO

INTRODUCCIÓN:

En febrero de 1965, en una reunión científica en Aix-En-Provence, fue empleado por primera vez el concepto de imaginario unido al de grupo en boca de los historiadores. Hasta ese momento los investigadores se circunscribían primordialmente a la mentalidades como fruto del

□ □ □ □ □ 2□ □ □ □ □ □

inconsciente consolidado a través de representaciones y símbolos. Pero la idea de imaginarios proponía una posición más abarcativa que hasta ese entonces. Un estudio preciso del concepto permitiría la llegada a un nivel superior de entendimiento acerca de la conformación y desarrollo de un hecho social . “ Estas representaciones de la realidad social, y no simples reflejos de ésta , inventadas y elaboradas con materiales tomados del caudal simbólico, tienen una realidad específica que reside en su misma existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social. De este modo, todo poder se rodea de representaciones, símbolos y emblemas que lo legitiman, lo engrandecen y que necesita para asegurar su protección¹

El dónde y el cuándo surgen los imaginarios en las ciencias sociales se convirtió una cuestión de duro discernimiento, punto en que se va a destacar la figura de Michel De Certeau y que se profundizará en este escrito².

El objetivo de este trabajo es pues desentrañar su origen y desenvolvimiento en las humanidades para recoger su conceptualización en la historiografía reciente desde un punto de vista teórico, sosteniendo como método de trabajo una posición puridisciplinaria y abarcativa de todas las ciencias sociales en general y de la psicología, la antropología y la historia, en particular.

PRESENTACIÓN EN SOCIEDAD

Reunir investigadores de diferentes campos requiere un motivo , un lazo, una razón que otorgue a este encuentro tal legitimidad que justifique el riesgo que conlleva. La respuesta son los imaginarios sociales y las representaciones colectivas ya que su significado o definición conduce a observar detenidamente la producción historiográfica dentro de las ciencias sociales con una perspectiva global. Sin embargo, la piedra de toque de este trabajo es la historiografía, en cuanto que afectada por la evolución paralela de las demás Ciencias, sufre una influencia

□ □ □ □ □ 3□ □ □ □ □ □

metodológica que modifica su trayectoria configurando su producción.

En virtud de la amplitud del espectro abordado aparecen las figuras de Sigmund Freud , Peter Berger o Michel Vovelle quienes observaron la necesidad de comprender e interpretar a los imaginarios para lograr apropiarse de su esencia y ver cómo es o no, artífice de procesos en cada una de las ciencias en las que investigaban. Para cada uno de ellos fue diferente el abordaje, eran aristas de un mismo objeto, visto con distintos ojos...

La complejidad de lo analizado planteó duras controversias , rigurosos estudios y tomas de conciencia acerca de la vastedad de la realidad. La necesidad del surgimiento de nuevas disciplinas que colaboraran en el abordaje a concretar proporcionó campo de polémica para delimitar especificidades y propiciar nuevas posibilidades de trabajo. El origen de los imaginarios, provenientes de la psicología, llevó a Malfe conjuntamente con la postura de Gergen, a plantear que la psicología social debía tenerse por el equivalente de una historia contemporánea. Esto parece arriesgado pero inteligible en el contexto en que la expresó, ya que a continuación, estableció la relación existente entre los campos de reflexión de la psicología y la historia de las mentalidades. Etapa de la historia definida como la que se detiene en el examen de las estructuras mentales que dominaron cada período, haciendo de él, un momento inconfundible con cualquier otro.

Ante su postura tan abarcativa, la pluridisciplinariedad resulta viable para Malfe destinando para esto uno de los últimos capítulos de su libro " Fantásmata, el vector imaginario de procesos e instituciones sociales", pero con el lógico recelo de aquel que tiene miedo a desaparecer en los mares agitados de disciplinas más fuerte.... El tópico del trabajo conjunto de las ciencias sociales en aquellos temas de similares características ya lo habían abordado Febvre y Bloch en la primera época de Annales, sólo que en estos tiempos, el desarrollo de la historia y la crisis que plantean las ciencias sociales en general, lo revalorizaron como opción posible y salida valedera al problema .

Los imaginarios han cobrado mayor auge gracias, entre otros, a Chartier quien fundado en un análisis serio y profundo del panorama científico recogió la idea de la vinculación entre

la psicología colectiva y los imaginarios sociales al proponer constituir su historia como disciplina particular dentro del campo de las Ciencias Humanas, otorgándoles una extensión máxima al cubrir la historia de valores, las mentalidades, las formas de lo simbólico, las representaciones.

Allí desemboca la tradición de los Annales, tanto en la caracterización psicológica de la mentalidad colectiva como en la redefinición de aquello que debe ser la historia de las ideas, convertida en una exploración de conjunto de lo mental colectivo.

IMAGINARIO:CONCEPTUALIZACIÓN

La evolución del concepto imaginario en las ciencias sociales surge ya en el seno del pensamiento clásico:

"... A mi parecer es que nuestra alma semeja entonces, un libro... la memoria, de acuerdo con las sensaciones y los sentimientos que de ello dependen, se me ocurre entonces que escribe, por así decir, discursos en nuestras almas... Admite entonces que hay otro artífice en nuestra alma..." (Sócrates, 36 A..c.)

Sigmund Freud muchos siglos después toma la dirección dejada por el maestro griego para profundizar la temática, en su "Psicología de las Masas" . El análisis que realiza el psicólogo austríaco se origina en el instinto social del hombre partiendo de un primer supuesto : "Nuestros actos conscientes se derivan de un sustrato inconciente, formado en su mayor parte por influencias hereditarias . Este sustrato entrama los residuos ancestrales, el

alma de la raza , elaboran el nivel imaginario, el pensar abre a la imaginación.”³ Será el psicoanálisis quien articule el proceso de redescubrimiento de lo ocultado, el retorno de lo rechazado.

Para de Certeau, siguiendo a Freud, este mecanismo que se ubica en un tiempo y en espacio recubierto por la máscara de la conciencia , retorna al presente: ya que ha dejado una huella ineludible en el pasado y organiza “ lo que va a venir “, la actualidad y el futuro.

La memoria se convierte en un laberinto cerrado donde se oponen dos situaciones distintas : el olvido , que no es la desaparición sino el no querer ver el pasado y el recuerdo. El primero ve y contiene todas aquellas cosas que no se quieren ver como la “basura”, un habitante a escondido que contra toda resistencia conciente puja por salir y lo hace de variadas formas, entre ellas el imaginario⁴.

Por su parte, Lacan sostiene la posibilidad de establecer tres tipos de imaginarios : *Stricto sensu* , la apariencia, imagen sensible, fantasía individual; Simbólico en sentido lacaniano estricto, el mundo del lenguaje y del deseo ligado a la ley del padre y el Imaginal o ritual simbólico y operativo con referencia a la fantasías colectivas, mitos, rituales, leyendas, etc.

En cada una de las definiciones, se observa la amplitud del criterio con que han sido elaboradas ya que el primero de los imaginarios citados es el individual , el que desarrolla cada ser en su interior y se exterioriza a través de las experiencias. En el segundo caso es la referencia al origen de éste: su proveniencia y expresión primaria directa, el acto del habla. Conforme esto a las necesidades de relaciones de un ser con otro surgen los imaginarios

sociales en estado embrionario. Finalmente, lo socializado y colectivizado desemboca en el imaginal, aquel que consolida el concepto de Universo simbólico.

Memoria y simbolización son parte del proceso de gestación del imaginario donde juegan un rol destacado y cuyo empleo dota a los elementos representados con imágenes capaces de afectar al sujeto, voluntaria o involuntariamente, a través de sueños o en base al deseo, la libido (Freud, La interpretación de los sueños). En este punto, un volver a las fuentes griegas tales como la retórica griega, colabora en completar la conjunción de elementos de análisis dándole un

sentido. Para los griegos aquello que en los sueños tomamos como fantasías recibía el nombre de *fantásmata*. Dicha palabra no sólo la facultad de generar imágenes sino a la imagen misma, al imaginario en sí.

Una imagen representada, producto de la memoria o la fantasía capaz de conmover a un individuo conscientemente o no.

Baczko, completa lo planteado, emitiendo su definición del concepto, en función de una finalidad social, como una existencia sí y sólo sí se tuviera una función, un para qué. Los imaginarios en las ciencias humanísticas son entonces, para este autor, representaciones colectivas que condensan un caudal simbólico en diferentes formas específicas .

La postura antropológica parte de una fundamentación etimológica y observa al símbolo como signo de reconocimiento constituido por dos mitades de un objeto quebrado que se aproximan. El término evoluciona para encontrarse más tarde como un signo cualquiera, ficha, sello, insignia, palabra de orden. Uniendo estos aspectos, los símbolos representarían a otros elementos en virtud de una correspondencia analógica, sería todo signo

concreto que evoca por relación natural algo ausente o imposible de percibir, dado por caso el símbolo de la realeza, en la imagen de una corona o un trono. Como características sintetiza: difiere de la idea de imagen ya que es la asociación de una imagen concreta con una idea abstracta, no reduciéndose a un esquema, pues tiene por finalidad traducir datos inmateriales en datos sensibles.

El símbolo no es el signo vinculado al objeto por una convención arbitraria pues supone un vínculo verdadero entre uno y otro. Piaget enuncia que un símbolo debe definirse como un lazo de similitud entre el significante y el significado; mientras que el signo es arbitrario y reposa sobre una convención de vida social para constituirse. Un símbolo colectivo es en general, mitad de cada uno. No olvidemos que puede convertirse en un emblema de las sociedades y es aquel que nos interesa más ya que siempre es vívido, posee una resonancia afectiva y extrae de lo concreto una significación social diferente.

A partir que un símbolo se representa se lo inscribe en una cultura considerada e ingresa en un conjunto de sistemas simbólicos : el arte, la ciencia, la religión⁵.

Se debe recordar que el símbolo no es el único referente, los signos tales como los que componen el lenguaje y las representaciones, son precedentes y parte conformante del primero. Lo cual se sostiene en virtud de su inserción en la red o trama que conforman los factores sociales: económicos, culturales, poder.

Eje y consecuencia de la interrelación de los factores componentes de la malla social, el poder muchas veces no alcanza a vislumbrar los intresticios por los cuales las estrategias de los seres humanos, provistos de un universo simbólico generado y regenerado por ellos mismos , se filtran de la red evitando la alienación.

Finalmente el intervalo que se produce en la historia de los hombres, en su historia inconciente, lleva al investigador a intentar reconstruir, aún más lejos que los discursos claros, que lo enunciado o lo dicho: lo lleva a ver las creaciones del imaginario colectivo, a estudiar el inconciente compuesto por los sueños, las representaciones, las actitudes, ritos, símbolos y contextualizarlos.

LOS IMAGINARIOS SOCIALES:¿ MASA O ALMA COLECTIVA?

Es un interrogante saber hasta qué punto el ser humano es en sí mismo la imagen que forma o da a sus pares. Si bien el imaginario tiene un asidero inconciente propio su formación y crecimiento se genera también a través de los otros. No es una imagen que se consolida aisladamente, se con-forma, forma su identidad mirándose en el espejo de la otredad, que lo modifica, perfecciona o degrada.

Si el hombre en la vida anímica individual aparece integrado siempre a la figura del otro, como modelo, objeto, auxiliar o adversario se genera socialmente una masa o existe un alma colectiva? Esta disyuntiva se torna relevante en virtud de las características que poseen para Freud , la masa y para Le Bon, el alma colectiva.

□ □ □ □ □ 8□ □□ □□ □□ □

Sujetos a la interpretación de Le Bon, el hecho de hallarse el individuo inmerso en la multitud lo dota de un alma colectiva; la heterogeneidad supera la individualidad y es resignada totalmente en virtud de la fuerza que genera el que seamos muchos. Sobrepasa

numerosas inhibiciones, el ser humano es más libre, más fuerte, una potencia invencible, liberándose de sus presiones concientes, integrando un todo: el alma de la raza⁶

Le Bon atribuye esto a un "contagio mental", a la sugestibilidad o hipnosis que en el humano desarrolla un jefe. Los hombres pierden así su personalidad conciente señalando que el contagio es fruto de la acción recíproca "ejercida por los miembros de una multitud, unos sobre otros; derivando así en fenómenos de sugestión". Indica también que el alma colectiva se vuelve impulsiva, versátil, irritable, que nada en ella es premeditado, todo obedece a su deseo, siendo omnipotente. Es por tanto profundamente inestable y por crédula e influenciable, no tiene sentido crítico, piensa en imágenes que se entrelazan tal como lo hace la persona cuando deja volar su imaginación....

La Masa, por su parte, quiere ser dominada, subyugada y tener a su amo que mantendrá invariable sus instintos conservadores y sobre todo, sin modificar sus tradiciones: nada tiene que variar en su existencia. Tal como fue en la horda primitiva que seguía al jefe, él se asegurará de la supervivencia del yo único de la masa a través de la libido. El pánico, el perder el control, generado ante situaciones difíciles hace que el individuo comience a pensar sólo en sí y el relajamiento de la estructura libidinosa hacen peligrar su existir, conduciéndola a su desaparición. Para evitar la situación de relajamiento del poder, el conductor se reviste de condiciones simbólicas, representaciones que cuidan que se disuelva en la exterioridad, el fundamento de su poder.

Tanto Freud como Le Bon se muestran en estos estudios muy taxativos, lo cual se adecua a la Viena de 1920, a los fines de las épocas del progreso sin fin, los tiempos de la postguerra y el pesimismo generado por la aniquilación del hombre por el hombre, problemática que dejó marcados a la mayoría de los intelectuales de este tiempo.

Desde las diferentes ópticas presentadas el individuo se libera a través del conjunto a

extremos de tornarse inmanejable y por tanto extinguirse o se deja manejar por un líder lo que no asegura tampoco una posibilidad de superación por la opresión legitimada externamente por lo que también desaparece. En esta coyuntura sin salida, Malfe presenta

una posibilidad de chance desde una panorámica distinta. Retoma su eje de discurso basado en la experiencia griega y toma la reforma de Clístenes para indicar la apertura del individuo de la escena privada (su hogar) a la escena pública: al debate y a la polémica, abandonando así el concepto freudiano de horda. Traslada histórica y espacialmente el tema al sitio que imaginariamente es unificador por las distintas transformaciones institucionales que caracterizan los distintos períodos históricos, el yo se vuelve un nosotros y el grupo humano se hace así, de él mismo la siguiente imagen: al lado de moradas privadas, particulares, existe un centro donde los asuntos públicos son discutidos y ese centro representa lo que es común: la colectividad como tal. En él cada uno se encuentra igual al otro, nadie está sometido a nadie. Los ciudadanos se definen como *Isioi*, unos *Hómioi*, semejantes⁷. Son pares; lo cual no invalida que dentro de la psicología Clásica se presente la hipótesis de que existe una conciencia colectiva. El grupo es entonces la puesta en común de las representaciones, sentimientos y voliciones, y en ellos, de las percepciones e ideas. En ese espacio se deben controlar los sentimientos y ordenar los deseos, llegando a identificarse como lo aclara la postura freudiana con el jefe y la relación establecida entre pares.

También es "grupo" en las imágenes interiores y las angustias de los participantes, ya que él mismo es generador de imágenes y las emociones que determinan estos comportamientos, precisas, poderosas e inadvertidas.

A los hombres los reúne el temor, la ira, la competencia, el sentirse amenazados o la necesidad de afrontar juntos, aquello que solos no pueden. Mas no siempre en la unión se halla la solución, la angustia paranoide, depresiva o el narcisismo freudiano anulan la cohesión que mantiene la unidad y los disuelve como esquema grupal.

El grupo aniquila muchas veces la diversidad personal por tanto en la pluralidad el ser humano corre el riesgo de no ser él mismo . En este momento la maravillosa unidad imaginaria se resquebraja, el espejo se ha dividido y devuelve imágenes disímiles de un Yo distinto. La existencia del grupo como tal dependerá primordialmente en suprimirlas y superarlas que pasando la barrera de la metáfora del cuerpo despedazado y fragmentario se convierte en un nuevamente en un nosotros.

Para volver al estado original la imagen representa un papel importantísimo. El procedimiento psicológico de hallar una figura en la cual se encuentran fuentes de unión, de conducta y cohesión se halla graficado en búsqueda y utilización de ideas fuerza como la religión, la militancia política o el ansia de superación dentro del grupo.

La constitución de las ideas- fuerza parte de extraer emblemas tal vez ya hechos, un símbolo que los convierta en un todo que supere la suma de las partes en conceptos de

Durkheim, dándoles un espíritu de cuerpo y un universo simbólico de legitimación. La identidad que se legaliza situándola dentro de este contexto hace que el individuo sea lo que es y viva con cierta seguridad el ser en sí y los roles que representa.

El contexto grupal es entonces el más apropiado para tomar conciencia de sujetamiento y resujetamiento que hacen presente la eficacia ambigua del lazo social en cuanto a constituirnos como humanos, someternos y también, eventualmente, liberarnos...⁸

EL UNIVERSO SIMBÓLICO: SU PODER DE LEGITIMAR. SU NECESIDAD DE LEGITIMARSE

Habiéndonos apropiado del concepto de imaginario y de imaginario social es momento propicio para observar cómo estos conceptos se insertan en realidades socioculturales conformando universos simbólicos según Berger y Luckmann. Estos autores consideran que el Universo simbólico es el cuarto nivel de legitimación, contando como primero el de legitimación

incipiente (el lenguaje), las proposiciones teóricas en forma rudimentaria como el segundo; teorías explícitas o marcos de referencia en tercer lugar y finalmente el caudal simbólico.

Los universos simbólicos son así cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significados diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad como procesos de significación que se refieren a realidades que no son de la experiencia cotidiana. Basados en explicar y justificar estas acciones constituyen el proceso de legitimación, sustento

fundamental para la existencia del caudal simbólico. Son órdenes institucionales, elementos normativos, conjuntos de conocimientos que trascienden la aplicación programática para convertirse en teoría pura, poder que implica siempre un dominado y un dominador: un jefe, para Freud, el dirigente de grupo para Anzieu, la figura del padre para Lacan o la autoridad que consolida la figura de Armonía para los reyes de la modernidad.

Los universos simbólicos serán, entonces, fuente propicia para legitimar el poder. Son éstos la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales. Conforman una totalidad significativa que explica sueños, fantasías, dándole un orden a la historia y un tiempo. El caudal simbólico ubica en el sitio adecuado el pasado, el presente o el futuro, vinculando así, al hombre con sus sucesores y con sus antecesores significativamente.

Para su mantenimiento como tal, tanto Levy-Bruhl, como Piaget, sostienen el papel primordial de la mitología a lo largo de la historia universal, sugiriendo que constituye una etapa importante y necesaria para el desarrollo del pensamiento y por ende del imaginario. Paso siguiente son las religiones y las ciencias como punto extremo de este itinerario, las encargadas de la secularización o la conservación de éstos⁹. A este "aparato" de preservación y conservación que sostiene y legitima el universo simbólico de una sociedad - caudal de signos y representaciones que la apuntalan dándole un sentido o una identidad, en una actitud de perfecta reciprocidad- unimos la necesidad primaria del ser humano de estabilidad. Como lo expresaría Gauchet ..." una solicitud de inamovible *status-quo*" que los controles sociales se encargan de mantener, para que nada cambie, para que todo siga igual, evitando mediante este procedimiento, la desintegración grupal. Pero el mundo se complejiza y ante su diversidad las relaciones sociales

se toman una red intrincada y hasta confusa haciendo que estos controles se manifiesten principalmente por medio de la terapia psicológica de grupo o la aniquilación: o el ser se modifica o el ser desaparece. Así la legitimación se torna estable hasta un nuevo cambio de paradigma, sino sería materialmente imposible explicar las grandes revoluciones y los cambios que acontecen en el mismo caudal simbólico en forma permanente ya que está constituido por imágenes, signos y representaciones, productos de la actividad social que lo sostiene y que él sostiene en base a cambios, crisis, rupturas y construcciones para generar nuevos Universos Simbólicos, nuevos imaginarios, nuevos paradigmas como lo sintetizaría Khun.

Es tarea del historiador plasmar en un marco teórico la multicausalidad que evidencian la evolución de las sociedades vistas desde nuestro tiempo como un todo. La historia de las teorías legitimadoras siempre forman parte de la sociedad como un todo. Ninguna historia de las ideas se efectúa en el aislamiento de la sangre y el sudor de la historia en general.

Lo que sigue siendo sociológicamente esencial es el reconocimiento de que todos los universos simbólicos y todas las legitimaciones son productos humanos; su existencia se basa en la vida de individuos, grupos concretos y fuera de éstos carecen de existencia empírica.

DE LA HISTORIA DE LAS MENTALIDADES A LA HISTORIA DE LAS REPRESENTACIONES COLECTIVAS Y LOS IMAGINARIOS

Los universos simbólicos ordenan y ubican todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad que incluye el pasado, el presente y el futuro. Dentro de este esquema la historia y la memoria cumplen el rol de vincular a través de los imaginarios sociales a los individuos proyectándolos a un marco de referencia común. Por tanto el caudal simbólico relaciona a los hombres en una totalidad integradora y legitimante.

El papel determinante que desempeña la historia en la circulación y apropiación de los imaginarios dentro del contexto social conduce a relevar en forma pormenorizada el desarrollo

sincrónico que tuvo la conceptualización de las representaciones, signos y símbolos en el interior de su marco de estudio.

Paralelo a la evolución de las ciencias sociales, que presentan cierto grado de similitud desde 1920 hasta 1960, la historia, que según Cochrane “es la disciplina moderna que probablemente pretende abarcar más en su totalidad ya que está siempre más allá de la competencia de cualquier historiador”¹⁰, sufre una serie de modificaciones con el objetivo de lograr nuevas formas de abordar al concepto, noción o hecho estudiado.

En este complejo período de unos cuarenta años la filosofía, la psicología, la antropología y la historia se interrelacionaron en un plano de permanentes “invasiones” de los campos de estudio unas de otras con una naciente evolución de significados - significantes, pero sin una necesaria metodología de análisis y de interpretación en un marco claro y pautado científicamente. Se planteó entonces como urgencia primordial el capturar la esencia de saber cómo actúa un individuo y en virtud de qué lo hace surgiendo así la Historia de las Ideas que Lovejoy lidera en EEUU (primeras décadas del siglo XX).

La problemática de delimitación de los campos de estudio y la forma de denominación de la disciplina en relación con sus posibles alcances reapareció con la Historia de las Ideas recién nacida en la controversia planteada por los historiadores franceses que no compartían la designación colocada por Lovejoy. Ante la discusión Darnton sostiene una simultaneidad: la *intellectual history* comprende “La historia de las ideas como el estudio del pensamiento sistemático por lo general en tentativas filosóficas, la historia intelectual propiamente dicha, el estudio del pensamiento informal, climas de opinión y movimientos de analfabetismo, la historia social de las ideas (el estudio de las ideologías y la difusión de ideas) y la historia cultural, el estudio de la cultura en el sentido antropológico incluyendo concepciones del mundo y mentalidades colectivas.

La historia intelectual planteó desde los inicios el interés de efectuar su abordaje teniendo en cuenta los “acontecimientos mentales”. Definidos también como *utillaje*, estos acontecimientos

mentales eran señalados como “el espíritu de la época” para Lucien Febvre y “*habitus*” para Panofsky, costumbres mentales o fuerzas forjadoras de hábitos. Hoy la velocidad de los tiempos históricos presenta el término en la actualidad bajo la carga interpretativa que le adjudicó y que hizo famoso Bordieu.

Llegados a este punto, si bien la semiótica del concepto no indica exactamente lo mismo, para Febvre o Panofsky, estos historiadores indagaban sobre las diversas categorías del pensamiento como generadoras de multiplicidad de actitudes y producto de representaciones colectivas o individuales. Dichos acontecimientos mentales explicaron de

un modo claro la multiplicidad de fenómenos que la historia no podía encuadrar dentro de la variable rígida de fechas o batallas, siendo esto, el valor máximo de su aporte.

Con el correr del tiempo la irrupción de la Historia de las Mentalidades en el mundo académico varió la acepción de buscar tan sólo la representación mental individual: no tiene solamente valor el conciente de un gran hombre para la historiografía de los grandes hombres, sino la de todo un momento histórico de un país o una región, la conciencia colectiva. No se tardó en observar que si bien lo conciente dinamiza o corporiza las actitudes de los grupos, el inconciente colectivo pleno de símbolos y signos propios se entrelazan también en la malla social que esta corriente intentó cuantificar.

Teniendo el supuesto anterior como premisa, Vovelle y Duby a partir de la década del setenta plantearon claramente la imposibilidad de la comprensión verosímil de una cultura tan solo reflejándola en números y cuadros. Las representaciones colectivas vistas desde las Mentalidades del Tercer Nivel de Annales se vieron desbordadas en la explicación de los fenómenos históricos. Estos excedían el esquema en el cual se remitían causalmente, superaban la explicación siempre valedera y legitimadora de tipo económico.

La crisis que se presentó en el campo académico historiográfico condujo a la valoración de lo “escondido”, de lo “imaginado”, de lo representado y como éstos movían los finos hilos del inconsciente individual primero, luego grupal.

Chartier parece reconocer en Marín el momento preciso en que las representaciones se constituyen en el relevo de las Mentalidades: “...El concepto de representación tal como lo comprende y maneja Marín fue un precioso apoyo para que pudieran señalarse y

articularse, sin duda mejor de lo que lo permitía la noción de mentalidad, las diversas relaciones que los individuos o los grupos mantienen con el mundo social...” Es decir cómo se percibe, construye, representa la realidad y las prácticas que prefiguran las identidades colectivas¹¹.

La Historia de las Mentalidades como metodología y campo dentro de la Historiografía sin embargo no ha desaparecido. Algunos pocos historiadores pertenecientes a esta corriente siguen cultivando sus categorías de análisis e interpretación de los acontecimientos acaecidos, sobre todo en lo referente a lo social.

Para Carlos Barros, por ejemplo, dentro de la crisis que se deviene en la Historiografía, Mentalidades ha tomado una posición más global incorporando de la psicología como ciencia social elementos tales como lo racional, lo emotivo, lo imaginario, lo inconsciente y la conducta. Empero la larga debacle de la tan soñada historia total, tal como expresaría Cochrane, parece señalar que el avance de la historia de las representaciones colectivas será, como hasta ahora ha sido, inevitable. ¿Es quizás la aparición de un nuevo paradigma que parece aspirar de hecho a reemplazar inconfesadamente este viejo sueño de la historia total con un nuevo *deus ex machina*: las representaciones colectivas y los imaginarios? Para la respuesta, habrá que esperar.

CONCLUSIONES

La evolución de la conceptualización de un término de hondo contenido y difícil manejo como es el de imaginario, tanto individuales como grupales han recorrido la totalidad de las ciencias sociales, ya que todas ellas necesitan desde diversos enfoques el entendimiento y la interpretación del accionar humano. El hombre posee variadas razones para la toma de tal o cual decisión y son las representaciones, los signos, los símbolos los que nos permiten acceder a las mas verosímiles explicaciones de ellas.

En este amplio viaje efectuado para investigar acerca del origen, la conformación, el desarrollo de las representaciones colectivas y los imaginarios sociales se ha notado la coincidencia en la convergencia de estas temáticas, teniendo en cuenta las diferencias de los respectivos campos metodológicos.

Las ciencias sociales han reconocido la importancia y sobre todo la incidencia de imaginarios y representaciones sociales en la configuración, regulación y legitimación de una red social. No se puede dejar de evaluar en un estudio tanto sea macro o microhistórico, el rol fundamental que posee todo aquello invisible que lleva al individuo o al grupo a actuar de una u otra forma. Aquello que Vovelle llamaba inconciente colectivo es un factor importante en cualquier análisis que pretenda involucrar lo mental.

Desde el inicio del escrito hasta el apartado final se ha tratado de demostrar la incidencia del imaginario individual o social, representaciones colectivas y símbolos como el bagaje necesario a tener en cuenta en el desarrollo de un proceso histórico.

En cuanto a la posibilidad del ocaso de la Historia de las Mentalidades podríamos convenir es una idea plausible, que siguiendo la consigna de los fundadores de Annales

este “tercer nivel” haya tomado las precauciones necesarias observando la realidad y actuando interdisciplinariamente incorpore a la psicología como aval y a los imaginarios o

representaciones colectivas como estrategia de una mejora en la economía de la comprensión de los procesos históricos.

BIBLIOGRAFÍA

Anzieu Didier (1978) *El grupo y el inconsciente*, Buenos Aires.

Bazcko Bronislaw (1991) *“Los imaginarios sociales, memorias y esperanzas colectivas”*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Berger Peter, Luckman Thomas (1979) *“La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores

Castoriadis Cornelius (1991) *“La institución imaginaria de la sociedad”*, Barcelona, Tusquets Editores.

Chartier Roger (1992) *“El mundo como representación”*, Madrid ,Gedisa.

Chartier Roger (1996) *“Escribir las prácticas”*, Buenos Aires, Manantial

COCHRANE, Eric (1985) “Historia de las ideas e Historia de la cultura” en *“La historiografía en Occidente desde 1945 III Conversaciones Internacionales de Historia”*, New Jersey, Princeton.

De Certeau Michel (1993) *La escritura de la Historia*, Méjico, Universidad Iberoamericana

De Certeau, Michel (1995) *Historia y psicoanálisis. Entre ciencia y ficción*, Méjico, Universidad Iberoamericana.

Freud, Sigmund (1927) *Psicología de las masas*, Buenos Aires.

Gauchet, Marc (1994) *New French thought: political philosophy*, Princeton, University Press.

Gonzalez Minguez, César (1993) *La otra historia. Sociedad, Cultura y Mentalidades*, en *III Conversaciones internacionales de Historiografía*, Salamanca, Edit. Univ.

Levi -Strauss, Claude (1974) *Las estructuras elementales de parentesco*, Barcelona, Paidós..

Malfe, Ricardo (1994) *Fantásmata, el vector imaginario de procesos e instituciones sociales*, Buenos Aires, Amorrortu editores

Mann, Michel (1991) *Las fuentes del poder social*, Madrid, Alianza Editorial.

Palti, Elías (1998) *Giro lingüístico e Historia intelectual*, Buenos Aires, Universidad de Quilmes.

Piaget, Jean (1989) *Psicología de la Inteligencia*, París, Seuil.

Vincent, Lois (1983) *Antropología de la muerte*, México, Fondo de Cultura Económica.

Vernant Jean Pierre (1995) *Mito y pensamiento en la Grecia Antigua*, Barcelona, Ariel.

Vovelle, Michel (1983) *Ideologías y mentalidades*, Barcelona, Ariel.

Notas:

¹ Cfr Bronislaw Baczko, "Los Imaginarios Sociales. Memorias colectivas y esperanzas", Bs. As., 1991.

² Cfr Michel De Certeau, "La escritura de la Historia", Universidad Iberoamericana, Méjico, 1993..

³ Sigmund Freud, "Psicología de las Masas", Bs As, 1995, pag 205.

⁴ Ricardo Malfe, "El Fantásmata. El vector imaginario de procesos e instituciones sociales", BS. As, 1995, pag 148.

⁵ - Claude Lévi-Strauss, "Las Estructuras elementales de parentesco", Bs As, 1974 , pag.49.

⁶ Sigmund Freud, "Psicología de las masas", Buenos Aires, 1927, pag 150 a 230.

⁷ Vernant, Jean Pierre, "Mito y pensamiento en la Grecia Antigua", Barcelona, 1985, p.192- 193.

⁸ Didier Anzieu "El grupo y el incociente", Bs. As., 1978.

⁹ Marcel Gauchet, "New French thought. Political philosophy", Princeton, New Yersey, 1994, pag 91-123.

¹⁰ - Eric Cochrane, "Historia las ideas e Historia de la cultura", en "La historiografía en Occidente desde 1945 III Conversaciones Internacionales de Historia" de Princeton, New Yersey, 1985, p. 31-155. Cfr Roger Chartier, "Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marín", Manantial, Buenos Aires, 1996.

¹¹ Roger Chartier, "Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marín", Manantial, Buenos Aires, 1996, pag. 83-84. Cfr para un balance de éste, Elías Palti, "Giro lingüístico e historia intelectual" BsAs, 1998

KAIROS

ISSN 1514-9331

Revista de Temas Sociales



Publicación de la Universidad Nacional de San Luis

Año 8 - N° 13 - Mayo 2004

“El Programa Jefas Jefes de Hogar ¿de que política social se trata?”.

Nélida B. Perona**
 Graciela Rocchi**
 Sonia Mariani**

Resumen

A finales del siglo XIX, la idea de la cuestión social remitía a los disfuncionamientos de la naciente sociedad industrial y se vinculaba sobretodo a las transformaciones del proletariado y la necesidad de protegerlo contra los “riesgos” que enfrentaba por los nuevos modos de organización social del capitalismo. Aun cuando la pobreza y el desempleo vuelven a aparecer ahora como problemáticas sociales, no se trata de un simple retorno a los problemas del pasado, los fenómenos actuales de exclusión no remiten a las anteriores categorías de explotación, se trata de una “nueva cuestión social”.

A los debates sobre la pobreza entendida como carencia se vincula la discusión sobre el proceso de exclusión/inclusión y vulnerabilidad; más allá de la distinción conceptual, implica también incorporar la dimensión de la pertenencia y da un marco que puede permitir pensar la construcción de ciudadanía social. En este marco las políticas sociales, entendidas como acciones dirigidas a mejorar y/o satisfacer necesidades que la población por sí misma no podría, tienden a generar mecanismos de inclusión.

Con este marco general, el trabajo se plantea como **objetivos**: a) Caracterizar el “Programa de Jefes y Jefas de hogar desocupados. Derecho familiar de Inclusión Social”, en relación a los marcos conceptuales que informan las políticas sociales. b) Establecer el perfil socio-demográfico de las beneficiarias del Plan de Jefes y Jefas de Hogar desocupados en la ciudad de Rosario. c) Interpretar y sistematizar el conjunto de percepciones, prácticas, representaciones y valores que orientan y dan sentido a la acción de las mujeres beneficiarias del Programa.

Palabras claves: Políticas Sociales - Pobreza – Exclusión

Jefas Jefes de Hogar Program. What kind of social policy are we talking about?

Abstract

At the end of the XIX century, the idea of the social question remitted to the disfunction of the just born industrial society and was majorly related to the transformations of the proletary and the need to protect it against the risks it faced due to the new modes of the capitalistic social organization. Even when poverty and unemployment are now reappearing as social problems, it is not a simple return to ancient problems, the actual social exclusion phenomena do not remit to the other categories of exploitation; we are now facing a “new social question.”

Debates about poverty as a lack of resources are related to the discussion about the process of exclusion/ inclusion and vulnerability; beyond the conceptual distinction it also implies the belonging dimension and gives a frame that allows us to think about the construction of social citizenship. In this frame social policies - understood as actions targeted to improve and or satisfy needs that the population is not able to satisfy by itself – tend to generate inclusion mechanisms.

With this general framework this paper has as **objectives**: (a) Characterize the “Jefes-Jefas de Hogar Desocupados Program. Social inclusion familiar wright” in relation to the conceptual frames that social policies inform, (b) Define the socio-demographic profile of the

* Una primera versión de este trabajo fue presentado como ponencia al XXIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Arequipa, Perú, noviembre 2003.

** Investigadora-Docente, CIURN-Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario. nperona@citynet.net.ar

** Investigadora-Docente, CIURN-Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario. grocchi@ciudad.com.ar.

** Auxiliar de Investigación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario. soniamariani77@hotmail.com

female beneficiaries of the Program in Rosario city, (c) Interpret and systematize all the perceptions, practises, representations and values that guide and give sense to these women's actions.

Key words: social policies- poverty- social exclusion

Introducción

Las reformas que se implementaron en nuestro país a lo largo de la última década, estuvieron centradas en la apertura económica, en los equilibrios macroeconómicos y en el redimensionamiento del Estado, con claros efectos sobre el mercado de trabajo. Entre ellos, el aumento del desempleo con las consecuencias en diferentes planos de la cotidianeidad y la precarización de las condiciones de empleo se vinculan con la pérdida de garantías asociadas a una situación laboral determinada. La relevancia del problema social no sólo se relaciona con la magnitud de los indicadores que la expresan sino también porque no se plantean como situaciones coyunturales, modificables por efecto del ciclo económico. En ese sentido se puso en cuestión uno de los mecanismos más importantes para la integración social y uno de los espacios que, a lo largo del siglo XX, se privilegió como de constitución de identidades; esto el trabajo, el lugar de la actividad.

Los debates y discusiones sobre la "inserción social" se relacionan con el más amplio sobre la "cuestión social"¹. Aun cuando la pobreza y el desempleo vuelven a aparecer ahora como problemáticas sociales, no se trata de un simple retorno a los problemas del pasado. Tal como señala Rosanvallon (1995) los fenómenos actuales de exclusión no remiten a las anteriores categorías de explotación, se trata de una "nueva cuestión social".

A esos debates también se vinculan, tanto la diversidad y multiplicidad de trabajos que sobre todo en la última década trataron el tema de la pobreza, como muchas de las políticas implementadas para combatirla. Muchos de los estudios e investigaciones se han sustentado sobre la pobreza entendida como carencia y refieren a estados de deterioro, a situaciones de menoscabo que indican tanto la ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal como la insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar esa posición. Estas carencias refieren a dificultades más estructurales o más coyunturales, según sea la índole de los indicadores que se utilizan y por ende, el método por el cual se mide y se caracteriza el problema².

En este sentido se ha señalado que, de la diversidad de concepciones de pobreza, se ha impuesto, en la mayoría de las comparaciones témporo-espaciales y en la definición de políticas, la denominada del enfoque biológico, más extendido o más restringido y fuertemente asociada a la noción de sobrevivencia (Isuani, 2002)³.

En relación a los trabajos sobre pobreza, como escasez de recursos de diversa índole, se vincula la discusión sobre los procesos de exclusión/inclusión y vulnerabilidad; más allá de las distinciones conceptuales y de las metáforas societales a las que cada uno de los conceptos puede aludir, su consideración implica también incorporar la dimensión de la pertenencia y da un marco que otorga, en términos de Minujin (1998), un "lugar central a la problemática de los derechos civiles, políticos y sociales lo que permite plantear una nueva concepción de las políticas públicas para moverse a la consideración de las necesidades como derechos".

Los indicadores a través de los que se describen los procesos que ocurren en el mercado laboral pueden considerarse referentes aproximados "de la situación de inserción social de las personas, en tanto el resto de las redes de socialización depende de la situación de empleo. En Argentina, el examen del mercado de empleo remunerado aproxima las zonas de cohesión social. Para decirlo de otro modo, para Argentina (y para la gran mayoría de los países de América latina) puede asumirse que la precariedad laboral supone fragilidad de inserción social". No solamente hay una relación entre pobreza y calidad del empleo remunerado, sino que el trabajo, sus transformaciones, su ausencia, incide también en las "zonas de integración", de estabilidad⁴.

Con estas consideraciones como marco general, el programa de Jefas y Jefes de hogar desocupados, que se implementa en Argentina desde el año 2002, plantea interrogantes

acerca de la índole del mismo; ¿es un programa apto para superar la desigualdad y por lo tanto la igualación de derechos, en particular en el caso de las mujeres? o bien ¿en su implementación termina cristalizando las situaciones de precariedad y pobreza operando sólo como contención del conflicto social?.

Vinculados a estos interrogantes-ejes, el trabajo se plantea como objetivo caracterizar el Programa de Jefas y Jefes de hogar desocupados en relación a los marcos conceptuales que informan las políticas sociales. Al mismo tiempo establecer el perfil sociodemográfico de los beneficiarios y sistematizar el conjunto de percepciones, representaciones y prácticas que orientan y dan sentido a la acción de las mujeres beneficiarias del Programa.

En primer lugar se exponen algunas referencias conceptuales a las políticas sociales y las características del programa, para avanzar en la reflexión sobre el mismo. En segundo término se considera el perfil sociodemográfico de los beneficiarios, en relación a indicadores vinculados tanto a las características de la vivienda como a los atributos de las mujeres participantes del programa: tipo de materiales y condiciones de saneamiento, número y edades de los hijos, edad, nivel de instrucción, presencia o no de cónyuge / compañero, trayectoria laboral, entre otros. La información se obtuvo de las bases de datos generadas a partir del registro de los datos consignados en el "Formularios Único de Inscripción"⁵. Las prácticas se consideran a partir de las tareas realizadas; a éstas se vinculan las expresiones y opiniones que con esa referencia, realizan sobre su incorporación al programa y a las diversas actividades que están llevando a cabo⁶. Estas expresan el modo en que los sujetos construyen la realidad social y, en el sentido de representaciones sociales "designan una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común". Es decir, el modo en que los sujetos aprehenden sobre su vida cotidiana, su contexto social y a los otros.

I

Castel (1996) diferencia las políticas públicas de integración y las de inserción; las primeras buscan homogeneizar la sociedad y un ejemplo de ello son las políticas universalistas que tratan de ofrecer un marco de igualdad de oportunidades; las políticas de inserción, las focales, se vinculan a una lógica de discriminación positiva y pueden ser entendidas como acciones que persiguen elevar niveles, fomentar capacidades, en definitiva, disminuir la brecha con los "integrados" .

Por su parte, Grassi (2000) señala que las políticas sociales "expresan los principios y postulados que organizan la vida social y la medida en que una sociedad se acerca o se aleja del reconocimiento de las necesidades de todos sus miembros así como su capacidad de protección de estos. Asimismo muestra la manera en que se resuelve la cohesión y la integración social entendida como el derecho que a cada uno le asiste de constituirse (reconocerse y ser reconocido) como un sujeto valioso para su sociedad y de proyectar su vida más allá de la mera supervivencia". Añade que en ese sentido -de política social del Estado- refiere a las regulaciones de la vida social en lo que tiene que ver con la participación en la producción de la sociedad y en lo que tiene que ver con la reproducción de la propia vida; por tanto "toda política social conlleva una definición del trabajo y de los sujetos de éste y que la política laboral es el eje principal de la misma y determina el sentido de la seguridad y de la asistencia".

Distingue asimismo una política de empleo propiamente dicha de lo que puede identificarse como "política de asistencia social al desempleo". La política laboral reúne el sentido general con que se orienta la regulación de intercambios en el mundo del trabajo mientras que la política de empleo, como parte de aquella, supone acciones normativas e intervenciones propiamente económicas, "es decir, que se propone alterar políticamente las reglas de juego naturales del mercado con el fin de aumentar el número de puestos de empleo y controlar (regular) el uso de la fuerza de trabajo". En cambio, las políticas de asistencia apuntan a los "sujetos desempleados, con objetivos compensatorios diversos, pero son ajenas al funcionamiento del mercado de trabajo...⁷".

Las políticas sociales se entienden como acciones dirigidas a mejorar y/o satisfacer necesidades que la población por sí misma no podría, tienden a generar mecanismos de inclusión. Danani(1996), plantea como sugerente, dentro de la propuesta de Esping-Andersen para abordar estudios sobre políticas sociales, la redefinición misma de las propias políticas sociales como arreglos cualitativos Estado-mercado-familia. Eso implica por tanto, pensarlas como procesos "que existen y se desarrollan en tanto espacios y relaciones que contienen a

cada una de estas instituciones, como también las regulaciones que las caracterizan y las prácticas que en ellas se desarrollan” y enfatizar el análisis de las prácticas de los sujetos y actores. Esto es recuperar los procesos en el nivel microsocial. En términos de Giddens, las instituciones y las políticas no pueden ser analizadas por fuera de los espacios y la trama de interacciones a que dan lugar.

En el país se sucedieron, desde 1991, políticas definidas para la promoción del empleo; se trataba, básicamente, de la contratación de desocupados en obras tipificadas como de “interés social” o en menor medida, en empresas privadas. A cambio de esa tarea se otorgaba un pago no remunerativo durante un lapso de tiempo determinado. Coexistieron diversos programas, nacionales, provinciales y municipales, hasta la implementación del Programa Jefas y Jefes de Hogar Desocupados - Derecho Familiar de Inclusión Social, por medio del decreto N° 565 del Poder Ejecutivo Nacional, de abril de 2002.

Este programa considera la emergencia social y económica, la extensión de la pobreza y la profundización del carácter regresivo de la distribución del ingreso; tiene por objetivo brindar un beneficio económico a los jefes y jefas de hogar desempleados con hijos menores de 18 años con el fin de propender a la protección integral de los hogares, asegurando tanto la concurrencia escolar como el control de la salud de los hijos a cargo.

Las condiciones para acceder al beneficio son:

- Ser jefas o jefes de hogar con hijos de hasta 18 años o discapacitados de cualquier edad. También podrán recibir el beneficio los hogares donde la jefa, la cónyuge, concubina o cohabitante del jefe de hogar se hallare en estado de gravidez, todos ellos desocupados que residan en forma permanente en el país.
- Asegurar la concurrencia escolar y el control de la salud de los hijos a cargo.
- No podrán participar del plan quienes reuniendo los requisitos, perciban otros beneficios de la seguridad social, pensiones no contributivas o participen en otros programas de empleo o capacitación nacional, provincial o municipal.
- No será impedimento, en cambio, la percepción por parte de algunos de los integrantes del grupo familiar de becas estudiantiles o ayuda alimentaria.

Los beneficiarios recibirán una suma mensual de \$ 150.- en forma directa e individual y el programa prevé que todo beneficiario debe brindar una contraprestación, entendiéndose por contraprestación la realización de alguna tarea o acción en el marco de las siguientes alternativas previstas: a) *Actividades o proyectos comunitarios*⁸. b) *Terminalidad del ciclo educativo formal* (EGB3/ polimodal o primaria/ secundaria) a través de los sistemas de educación de adultos⁹. c) *Acciones de formación profesional*. d) *Incorporación a empresas e instituciones públicas, inscriptas en el Registro de Empleadores, a través de un contrato de trabajo formal*¹⁰. La participación de los beneficiarios deberá tener una dedicación horaria diaria no inferior a cuatro (4) horas.

Para la caracterización del programa es necesario incluir además, los conceptos de universalismo como principio y focalización como instrumento para la gestión social. En ese sentido Franco (2003) señala que la focalización no se enfrenta a la universalización de los derechos sociales sino que se trata de una forma de “discriminación positiva” para grupos de población que requieren de atención en sus necesidades básicas. Por ello es importante considerar que significa la definición de una población objetivo y las implicancias del concepto. En términos de Danani, el riesgo de “la expresión población objeto de política social implica concebirlas como beneficiarias- destinatarias de políticas verticalmente diseñadas y no, como actores de los procesos sociales y políticos de los cuales esas políticas son, momento y expresión. Esto no significa que estas poblaciones no sean destinatarias de tales políticas sino que, en todo caso, esa condición es una relación...”. Por lo tanto los sujetos no son ni meros portadores ni sólo destinatarios.

Considerando algunos de los elementos señalados, pareciera que el programa de Jefes y Jefas de hogar desocupados, plantea apenas un inicio para superar la desigualdad, la distancia entre asistencia social (para pobres) y seguridad social (para trabajadores formales). Si se admite que es una relación, un arreglo cualitativo Estado-mercado-familia, el programa dice quienes son los destinatarios, los define, los constituye; pero al mismo esa constitución se realiza desde las prácticas, desde las interpretaciones que los sujetos-beneficiarios hacen de las mismas.

Si bien en la letra se habla de universalizar el Programa con el fin de asegurar un ingreso mínimo mensual a un importante núcleo poblacional, no se considera aquí que se trate de una política de carácter universalista, aun cuando pareciera que se diferencia de las típicamente “focalizadas”; la distinción pasaría sólo por la extensión¹¹ que adquiere en su implementación, ya que los requisitos para ser parte del programa refieren a características que comparten amplios sectores de la población hoy en Argentina.

En relación a los programas anteriores se plantearía un cambio conceptual: de los programas con subsidios transitorios a la condición de desempleado, para lograr la reinserción, se pasa a reconocer el derecho a un ingreso mínimo para las familias con un jefe desocupado, manteniendo la obligatoriedad de la formación o de la contraprestación laboral. Al mismo tiempo que se reconoce la dificultad para operar sobre la estructura del mercado laboral, se supliría la meta de la reinserción social por la de sostener, de modo precario la subsistencia de un segmento de la sociedad; el supuesto es un derecho familiar y no el derecho individual al trabajo digno.

Por otra parte, se enuncia como derecho a la inclusión, lo cual implica un concepto amplio de ciudadanía social, pero al mismo tiempo, en relación a los destinatarios, los diferencia al designarlos como “beneficiarios” lo que conlleva la idea de subsidio y de perceptor de “asistencia social”. No aparece como un subsidio en sentido estricto sino como una acción condicional que exige contraprestación, la realización de determinado tipo de tareas. La carga teórico-metafórica que aquél enunciado implica poner en discusión la interpretación del mismo concepto de inclusión que el programa sustenta. ¿Se entiende la inclusión como integración plena al sistema productivo y la inserción en una red de relaciones?, o es más acotada, privilegiando sólo la contención social, el reforzamiento de lazos comunitarios y la reconstitución del tejido social. Más allá de los considerandos del programa, del soporte conceptual y de las reglamentaciones para su implementación, queda la oposición – pragmática- entre el monto a percibir y el tipo de necesidades que debería cubrir. No funcionaría como un modo de integración plena (mediada por el trabajo) sino que, en términos de mercado laboral, como ingreso complementario; en el registro de integración, la dimensión privilegiada se vincula a la reconstitución de lazos sociales y a la disminución del nivel de conflictividad social. Incluso al observar las características de los beneficiarios, un rasgo que llama la atención, es la predominancia de mujeres perceptoras de este programa.

Parte de la ambigüedad del programa se manifiesta incluso en la gestión del mismo: a nivel nacional depende, como autoridad de aplicación, del Ministerio de Trabajo- Secretaría de Empleo y no de Desarrollo Social; en los niveles territoriales de ejecución intervienen generalmente las dependencias provinciales y/o municipales vinculadas a la promoción social

II

Para establecer el perfil sociodemográfico y para sistematizar las representaciones y prácticas de los participantes del programa, es decir para analizar quienes son y como se interpretan e interpretan su condición, se trabajó con mujeres de la ciudad de Rosario. Esta decisión tiene que ver con razones teórico-metodológicas y pragmáticas. En primer lugar la facilidad de acceso a mayor información tanto a nivel institucional como para la realización de entrevistas; en segundo término, la preminencia de mujeres en el programa, tanto a nivel nacional como a nivel local. Este recorte requiere de una consideración sobre la perspectiva de género.

Incorporar la perspectiva de género entraña considerar procesos más amplios y difusos que se expresan en la red de instituciones y símbolos que están intersectadas e implicadas en otras relaciones sociales, determinando diferentes subjetividades e intereses y permitiendo construir distintos discursos. Es decir, el género refiere a todos aquellos atributos y roles sociales cambiantes (el sexo es estático) que una sociedad le asigna a lo femenino y masculino. En otros términos, el concepto de género refiere a un sistema de representaciones, normas, valores y prácticas, que se construye a partir de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres; asimismo establece relaciones jerárquicas entre ellos y garantiza la reproducción biológica y social¹². Una observación en ese sentido: en el plano normativo del Plan Jefas y Jefes de Hogar, no se evidencia un abordaje diferencial por género ni objetivos específicos relacionados con las desigualdades de género en las organizaciones barriales, en el ámbito doméstico ni en el laboral.

En el municipio de Rosario, el plan cuenta con un total de 60746 beneficiarios -en mayo de 2003-, entre los que las jefas mujer representan el 67%. Esta proporción es algo superior a la relación jefas/jefes que se advierte en el total de beneficiarios del programa¹³.

Para dar cuenta de las características de las mujeres participantes en el Plan Jefas/jefes se considerarán atributos individuales, condiciones de hábitat como también el tipo de actividades por las que optaron para realizar las tareas de contraprestación..

Los primeros refieren a las características, disposiciones, posibilidades, experiencias y/o habilidades que poseen los miembros de las unidades familiares/domésticas. Advierten sobre las capacidades operativas de la población y se vinculan, también, a la posibilidad de su utilización como fuerza de trabajo. Los niveles educacionales, como uno de los atributos, adquiere singular importancia no sólo porque expone el nivel de instrucción formal sino que indica acerca de los posibles grados de socialización e inserción en redes de sociabilidad e incidiría también en la conformación de determinado capital social y cultural. La presencia, número y edades de los hijos pueden considerarse indicadores –indirectos- del ciclo familiar. Los indicadores vinculados al hábitat, a las condiciones habitacionales, permiten evaluar el acceso pasado y actual a un aspecto de las condiciones materiales de existencia logradas en el tiempo. En cierto modo refieren a situaciones menos coyunturales¹⁴. El tipo de actividades informaría tanto sobre las capacidades y habilidades que se reconocen y “ponen en juego”, sobre las opciones que toman como también sobre las propias valoraciones de trabajo extradoméstico.

Al considerar específicamente los rasgos de las mujeres participantes del programa se destaca lo siguiente (Cuadro I):

a) Casi el 40% son mujeres menores de 30 años. En este sentido hay que destacar que a lo largo de la década se incrementó la participación femenina en el mercado de trabajo, asociada a tasas de desocupación elevadas, especialmente entre los grupos de menos edad. También que este aumento de la participación estuvo, muchas veces, relacionada tanto con el aumento del desempleo masculino como con la pérdida de ingresos de las familias y la consecuente necesidad de incorporar al mercado laboral a mayor cantidad de miembros.

b) En cuanto a niveles de escolaridad, la categoría modal es la de primaria completa; es destacable sin embargo, la proporción de mujeres que alcanzaron un mayor grado de instrucción: quienes terminaron los estudios secundarios o bien realizaron estudios superiores representan más del 15%.

c) El promedio de número de hijos por jefa de hogar es de 2 (dos); las categorías 1 y 2 hijos agrupan a más del 70% de las participantes del programa. Esta característica podría relacionarse con los aspectos señalados más arriba -edades y niveles de instrucción-. Asimismo se incluyen un número considerable de mujeres con primer embarazo¹⁵. Por otra parte un porcentaje elevado de mujeres (90%) dijo estar sola, sin pareja conviviente¹⁶.

d) En lo que se refiere a experiencias laborales previas, extradomésticas, sólo el 34% indicó haber trabajado antes. Este aspecto puede estar relacionado tanto con características del contexto –tasas de desocupación elevadas entre las mujeres jóvenes- como con particularidades del grupo, esto es, por su pertenencia a unidades familiares donde no se planteaba la necesidad de que la madre-esposa realizara actividades fuera del hogar y se priorizaba el cuidado del hogar y de los hijos.

e) Entre las que indican experiencias previas de trabajo, las categorías que se destacan son “servicio doméstico” y asalariadas. Entre las ocupaciones anteriores mencionan: costurera, enfermera, recepcionista, atención al público, informes auxiliar administrativa, ayudantes de cocina, entre otras.

Si se tienen en cuenta las condiciones de hábitat (Cuadro II) donde residen las mujeres jefas que están integradas al programa hay que considerar las siguientes características:

a) En cuanto al tipo de vivienda, es elevada la proporción (más del 75%) que señaló la categoría “casa”; a ello se suma el porcentaje de residentes en “departamento”. En lo referente al tipo de material predominante en los pisos, la mitad

indicó era de “mosaico, madera, cerámico”, el 45% marcó la categoría “cemento o ladrillo fijo” y sólo el porcentaje restante se incluye entre las que tienen piso de tierra.

b) Respecto a las condiciones de saneamiento, es importante la proporción que obtiene agua por red pública (agua corriente), que tiene cañería dentro de la vivienda (89%) y que dispone de baño provisto de inodoro con descarga de agua.

c) Asimismo, según el número de cuartos de uso exclusivo, más del 40% dispone de 2 habitaciones; un tercio cuenta con una habitación. Se destacan, en los extremos, el 14% que tiene 3 o más cuartos y la décima parte que no posee habitaciones de uso exclusivo.

Una primera cuestión a destacar: si bien se trata de una población heterogénea en relación a sus trayectorias y experiencias, en general, por los niveles educativos y las condiciones de hábitat, no se trata de grupos que habitualmente se incluyan, en las mediciones de pobreza, como de “pobreza estructural”. Se trata además de población de reciente incorporación al segmento de “activos”.

En cuanto al tipo de actividades que realizan como “contraprestación”, hay que tener en cuenta, tanto que la ejecución de ésta es un requisito del Plan, como también que las mismas se realizan en proyectos presentados por grupos, instituciones, organizaciones de diversa índole, proyectos que, por otra parte, puedan incluirse dentro de los “componentes” o tipo de actividades diseñados a tal fin. Son cuatro los tipos de actividades previstas: a) comunitarias (de utilidad social), b) de formación profesional¹⁷, c) terminalidad educativa¹⁸ y d) actividades productivas¹⁹.

Con referencia a las actividades que efectivamente se realizan –en el sentido de proyectos aprobados- se ha considerado el listado de proyectos con participación de mujeres. Cabe la aclaración que en el mismo no se sigue, estrictamente, la organización según los cuatro tipos de actividades previstas²⁰.

Al observar entonces el tipo de proyectos y la proporción de mujeres participantes en los mismos (cuadro III), se destaca que casi el 45% de las actividades y el 43,5% de las mujeres, refieren a proyectos de Costurero y/o Ropero, Huertas y de Mantenimiento e infraestructura. Una quinta parte realiza tareas en proyectos vinculados a Promoción social, Atención Sanitaria y Servicios Comunitarios (se incluyen copa de leche y comedor); una décima parte se desempeña en planes vinculados a la Capacitación y Formación Profesional. El porcentaje restante se distribuye en diversas categorías de proyectos.

Respecto al tipo de proyectos y quienes participan, es importante destacar algunos puntos; en primer lugar, se registra alguna concentración en tareas “típicamente femeninas” y en otras actividades que podrían considerarse extensión de las que realiza como esposa y madre, vinculadas a la reproducción y el consumo, o bien se corresponden con la figura de abnegación y entrega. Sin embargo, al mismo tiempo aparece la inserción de estas mujeres en multiplicidad de actividades e incluso en trabajos que, *a priori*, se piensan realizados por los hombres. Sólo a modo de ejemplo, el trabajo en bloqueras, en trabajos de mantenimiento, en carpintería.

Por otra parte, la participación en proyectos implica también algún nivel de desarrollo de prácticas participativas²¹, por lo menos en la instancia barrial y muchas veces motorizadas por instituciones de promoción y desarrollo que impulsan acciones en ese sentido²².

Probablemente, en algunos casos, sean las primeras experiencias de integración a espacios públicos con estas características; de hecho, para un gran porcentaje de mujeres la inserción en el programa representa la primera experiencia “de trabajo” –según se indicó en páginas anteriores-; pero además, también, según algunos relatos, las primeras experiencias como “beneficiarias”.

La incorporación al Programa significó una forma de vinculación con el Estado a la que no estaban habituadas y ese hecho implicó un aprendizaje, tanto en lo referido a la tramitación, en sentido estricto, como al tipo de relaciones que fueron estableciendo. Muchas resaltan además su “historia” destacando que “antes nos las arreglábamos” “nunca había tenido que pedir”, “era tanta la angustia que había, era tanta la necesidad que salí a buscar”. La referencia, es muchas veces, a situaciones familiares donde el proveedor económico era

exclusivamente el hombre y al quedar sin trabajo, “se quedó”, le cuesta salir”. En otras el itinerario seguido es el de la mujer sin pareja, que ahora se quedó sola y debe enfrentar la subsistencia. Además se identifican como más emprendedoras y decididas que los hombres: “a él le cuesta”, “son más quedados”; al mismo tiempo algunas dicen estar ellas “porque si sale una changa, él la puede hacer rápido”.

Argumentan sobre la presencia mayoritaria de mujeres resaltando tanto el tipo de trabajo como el monto recibido. Se perciben como aportando un complemento al hogar y realizando tareas de menor valor, que no constituyen “trabajos en serio” lo que quedan para que los realicen los hombres. En este sentido, si se considera al trabajo, -como fue a lo largo del siglo XX- a la actividad que se desarrolla, como espacio central de constitución identitaria, las actividades realizadas no son percibidas como tales y por tanto la identidad parece conformarse fundamentalmente, en otros ámbitos.

“...sí lo que pasa es que hay muchas más mujeres en el sentido e que los hombres...no es plata para ellos...Me entendés, para ellos no es plata, salvo que sea medio vago o tenga otro trabajo, o le haga falta de verdad, entonces sí que para ellos es plata...”

En los relatos surge la dualidad respecto de su condición de partícipes en el programa: enfatizan la importancia que tiene el ingreso para hacer frente a determinadas necesidades y al mismo tiempo aparece una suerte de “marca” de pertenencia al mundo de los no incluídos, o al menos de las diferencias que significa, socialmente, recibir un subsidio. Esta dualidad evidenciaría algo así como una inclusión inconclusa. Por una parte la contraprestación implica algún tipo de socialización y la integración a un espacio de contención social y hasta psicológica; por otra se perciben separadas de la sociedad.

“...me siento como que...marginada de la sociedad, que querés que te diga...” “Es como que estamos afuera, es todo el mercado, es toda la sociedad con su trabajo, con sus cosas y nosotros que estamos ahí afuera, integrarnos sería lo ideal...”

Las vivencias expresadas dan cuenta de trayectorias disímiles, por sus historias familiares y laborales, pero que las aproximan a un lugar, un espacio común donde encuentran un sentido de pertenencia al reconocerse como “vecinas”. Pero también expresan la importancia de “encontrarse”, como mujeres, en un lugar donde “sentirse contenidas” y compartir los problemas que muchas veces las llevaron a ese punto de encuentro. Las tareas que llevan a cabo, sea esta el tejido, la panificación, el apoyo escolar, el cultivo en huertas, son altamente valoradas por ellas mismas, más allá del monto que representa la percepción del subsidio o de lo que obtengan en la comercialización de los productos. Contradictoriamente aparece el reconocimiento de las propias capacidades puestas en juego fuera del ámbito doméstico.

A modo de cierre

Una de las primeras cuestiones a destacar es que dentro de los componentes del programa, los más relacionados con la inserción plena son los de capacitación, formación profesional y de actividades productivas. Sin embargo, en la aplicación lo que aparece de manera predominante son actividades vinculadas al componente comunitario; esto reforzaría la idea sustentada acerca de los alcances de esta política social, en la línea de la sobrevivencia y de cristalizar determinada condición de precariedad.

Algunos interrogantes para avanzar en otros análisis se refieren tanto a las características de las políticas sociales en sentido amplio, como a los sentidos de la inclusión social que las sustentan. ¿Cuales son las cuestiones que se relevan en el diseño, que elementos se consideran para las decisiones acerca de la población objetivo?; así también, ¿que niveles de participación tienen las/los destinatarias en el diseño?. Qué niveles de delegación y mediación están en juego a la hora de adjudicar los beneficios? En ese sentido, el programa prevé los Consejos Consultivos, integrados por diferentes organizaciones sociales, para participar en la implementación. Pero ¿cómo ha sido este tipo de participación, más allá de la etapa inicial de adjudicación?. Asimismo, considerando la elevada participación de mujeres, sería conveniente que la perspectiva de género se incorpore en el diseño de programas y políticas.

Cuadro I

Características de las beneficiarias	%
Grupos de edad	
Hasta 19 años	4,7
20 a 24 años	17,1
25 a 29 años	17,6
30 a 39 años	30,1
40 a 49 años	21,3
50 a 59 años	8,0
60 y más	1,2
Nivel de escolaridad	
Sin escolaridad	7,2
Primaria Incompleta	17,2
Primaria Completa	43,3
Secundaria Incompleta	15,5
Secundaria Completa	12,1
Estudios Superiores	4,7
	100(40741)
Número de hijos	
1	43,4
2	27,8
3	15,3
4	7,6
5	3,5
6	1,4
7	0,6
8	0,2
9	0,08
10	0,01
11	0,01
12	0,008
	100(38872)
Prom= 2,08 Desv.est.= 1,31	
Trabajó antes:	
Sí	35,0 (14249)
En su último trabajo fue:	
Empleadora	3,6
Trabajadora por cuenta propia, técnico profesional	0,5
Trabajadora por cuenta propia, no técnico profesional	3,2
Obrera o empleada (asalariada)	38,1
Servicio Doméstico	39,6
Trabajadora sin salario	14,9

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de Beneficiarios. También se consultó: S. Mariani, Informe de Pasantía realizada en la Secretaría de Promoción Social. Municipalidad de Rosario. Junio 2003.

Cuadro II**Características de las viviendas donde residen beneficiarias**

Tipo de vivienda*	
Casa	76,0
Casilla	10,4
Departamento	10,2
Rancho	2,8
Inquilinato, Cuarto de	0,4
Pensión	100(22363)
Material predominante en piso*	
Mosaico, madera,	49,6
cerámica	45,1
Cemento o ladrillo fijo	5,3
Ladrillo suelto o tierra	100(22017)
Obtiene el agua por: *	
Red pública o agua corriente	98,9
	100(22089)
Tiene agua	
Por cañería dentro de la vivienda	89,1
	9,8
Fuera de la viv, dentro terreno	1,2
Fuera del terreno	100(40777)
Dispone de baño	
Inodoro c/descarga de agua	85,4
	12,6
Inodoro s/descarga de agua	1,9
No dispone de inodoro	100(40777)
Número de cuartos (sin contar cocina y baño)	
0	11,7
1	31,1
2	42,5
3 y más	14,6
	100(40777)

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de Beneficiarios. También se consultó: S. Mariani, Informe de Pasantía realizada en la Secretaría de Promoción Social. Municipalidad de Rosario. Junio 2003.

*Calculado sobre total de respuestas válidas

Cuadro III**Tipo de proyectos con participación de mujeres**

Tipo de proyectos	% de proyectos	% de beneficiarias
Apoyo escolar	4,8	3,4
Apoyo institucional	4,4	3,8
Biblioteca	0,9	0,6
Bloquera	0,1	0,05
Capacitación y formac.profes.	7,3	11,2
Carpintería	0,2	0,1
Comedor	4,8	5,0
Copa de leche	5,5	4,8
Costurero/ Ropero	19,6	23,7
Deportes y Recreación	0,5	0,4
Escuela Primaria	0,1	0,3
Escuela Secundaria	0,0	0,3
Huerta	13,5	11,2
Limpieza Barrial	6,0	5,5
Limpieza Institucional	2,1	1,9
Mantenimiento e infraestruct.	11,4	8,6
Manualidades y/o artesanías	3,5	3,5
Panificación y repostería	3,0	2,2
Otros emprendim. productivos*	1,4	1,4
Peluquería	0,4	0,6
Prom. social y atenc. sanitaria	5,3	5,4
Servicios comunitarios	5,2	4,7
Apartado Nº V**	0,0	1,6
	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de Beneficiarios. También se consultó: S. Mariani, Informe de Pasantía realizada en la Secretaría de Promoción Social. Municipalidad de Rosario. Junio 2003.

*Por ejemplo: fábricas de pastas frescas, fabricación de hamburguesas de soja, reciclado de plástico, fabricación de bolsas de polietileno, entre otros.

**Son beneficiarias que transitoriamente no pueden brindar la contraprestación, por razones de enfermedad prolongada, obligaciones de asistencia familiar u otras que "razonablemente" impiden el ejercicio de las actividades previstas. Está previsto en resoluciones del Programa.

Bibliografía

Ariza, Marina y Orlandina de Oliveira, *Género, trabajo y familia: consideraciones teórico-metodológicas*, en www.conapo.gob.mx/publicaciones/Otras/Otras4/PDF10/pdf.

Castel, Robert, 1991, *Los desafiados. Precariedad del trabajo y vulnerabilidad relacional*, en *Revista Topía*, año I N° 3, pp.28-35.

Castel, Robert, 1995, *De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso*, en *Archipiélago*, N° 21, Madrid.

Castel, Robert, 1997, *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós, Buenos Aires.

M.C. Cangiano y L. Dubois, 1993, *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*, CEAL, Buenos Aires.

Danani, Claudia, 1999, *Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población-objeto*, en S. Hintze (org) *Políticas Sociales. Contribución al debate teórico-metodológico*, Colección Cea-CBC, Buenos Aires, N° 11.

Franco, Rolando, 2003, *Reformas a las políticas sociales latinoamericanas*. Trabajo presentado al 51 Congreso Internacional de Americanistas. Santiago de Chile.

Grassi, Estela, 2000, *Procesos políticos culturales en torno del trabajo. Acerca de la problematización de la cuestión social*, en *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, N° 16.

Isuani, Aldo, 2002. *Bienestar, consumo y capitalismos. Hacia una estrategia de consumo básico*, en *Revista Socialis*, Homo Sapiens, Rosario, vol. 6.

Lo Vuolo, Rubén. A. Barbeito, L. Pautassi et al, 1999. *La pobreza... de la política contra la pobreza*, Miño y Dávila-Ciepp, Buenos Aires. En particular capítulo VII, La pobreza como emergente de la cuestión social.

Minujin Alberto, 1998. *Vulnerabilidad y Exclusión social en América Latina*, en Bustelo E. y Minujin, A. (editores), *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*, Unicef-Santillana, Bogotá,

Rosanvallon, Pierre, 1995, *La nueva cuestión social*, Buenos Aires, Manantial.

Notas

¹ A finales del siglo XIX, la idea de la cuestión social remitía a los disfuncionamientos de la naciente sociedad industrial y se vinculaba sobretudo a las transformaciones del proletariado y la necesidad de protegerlo contra los "riesgos" que enfrentaba por los nuevos modos de organización social del capitalismo.

² De este modo se es pobre cuando no se logra satisfacer algunos de los requerimientos que han sido definidos como "necesidades básicas", pero también se es pobre cuando, aun cubriéndolas, los ingresos se ubican por debajo de una imaginaria línea de pobreza.

³ A. Isuani refiere algunos de los problemas que presenta el concepto dominante de pobreza, sobre todo para la definición de políticas.

⁴ Con referencia a las tres "zonas" que se generan por la intersección de los ejes de integración respecto del trabajo y de inserción en redes.

⁵ La información fue brindada por la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario, a través del área de Implementación de la Oficina de Orientación y Planificación de Proyectos Sociales. Agradecemos su disposición.

⁶ Esta información surge de entrevistas con mujeres beneficiarias, integrantes de diversos proyectos del Programa. Las entrevistas fueron realizadas por Sonia Mariani.

⁷ La autora señala, respecto del tipo de intervenciones que caracterizaron al Estado neoliberal de los '90', que con referencia al problema del desempleo "no hubo, estrictamente, una política de empleo en el sentido antes dicho y sí, en cambio, un conjunto de planes y programas que, bajo el rótulo de 'políticas de promoción del empleo' estuvieron dirigidas al sujeto desempleado, o en el mejor de los casos, a subvencionar puestos precarios para desempleados o a generar ocupaciones asistencializadas".

⁸ Este componente prevé como contraprestación tareas de interés social y comunitario que contribuyan a mejorar la calidad de vida de la población. Las mismas deberán estar a cargo del municipio y/o otros organismos ejecutores (organismos públicos o privados sin fines de lucro).

⁹ El componente de Formación integra el Programa Jefas y Jefes de Hogar Desocupados con el objetivo de que los beneficiarios puedan completar su educación formal o mejorar su formación profesional. El componente se ha organizado en dos prestaciones, una de ellas orientada a propiciar la terminalidad del ciclo educativo formal (EGB3/ Polimodal o Primaria/ Secundaria a través de los sistemas de educación de adultos), y la otra, para alentar la mejora de las calificaciones laborales a través de la participación en acciones de formación profesional.

¹⁰ En este componente la mayoría de las responsabilidades recaen sobre la empresa que quiere incorporar beneficiarios del programa para el desarrollo de actividades laborales en sus entidades. Para esto, deberán presentar la solicitud de inscripción al Registro de Empleadores, suscribir convenios de Adhesión al programa (los cuales tendrán una vigencia de hasta seis meses), y deberán establecer un vínculo con el municipio para la selección de los beneficiarios. El empleador deberá complementar el ingreso que otorga el programa (\$150.- mensuales por beneficiario) con un monto que alcance como mínimo, la retribución pactada en la categoría que se trate en el Convenio Colectivo de Trabajo del sector correspondiente, por una jornada de 8 horas diarias y 48 horas semanales. También deberá abonar las contribuciones patronales por el monto que la empresa pague a cada beneficiario y deberá constatar que el trabajador continúe siendo beneficiario del programa con la exhibición del recibo correspondiente.

¹¹ La actual cobertura del programa está calculada en 2.037 millones de beneficiarios; las estimaciones del Ministerio de Trabajo, realizadas sobre la E.P.H., plantean que desciende los niveles de pobreza en un 6.5% de hogares y en un 5.1% en personas y los de indigencia en un 29.3% de hogares y un 27.5% de personas.

¹² Son variados los trabajos que consideran el concepto de género, su desarrollo, la importancia como categoría analítica, capaz de producir conocimiento y de sus implicancias metodológicas. Entre otros: M.C. Cangiano y L. Dubois, "De mujer a género: teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales", en M.C. Cangiano y L. Dubois, De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales, CEAL, Buenos Aires, 1993; J. Scott, "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en M.C. Cangiano y L. Dubois, Ibidem; M- Lamas, "La antropología feminista y la categoría género", en Nueva Antropología, México, 1986, vol. 8, núm.30; M. Ariza y Orlandina de Oliveira, "Género, trabajo y familia: consideraciones teórico-metodológicas", en www.conapo.gob.mx/publicaciones/Otras/Otras4/PDF10/pdf.

¹³ Según datos de la Secretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo, sobre el total de un millón de beneficiarios en enero de 2003, que corresponden a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y Mendoza, las mujeres representan el 64% del total.

¹⁴ aun cuando no se pueden evaluar, con los indicadores usados, qué acciones se llevaron a cabo para llegar a este nivel, como por ejemplo el "sacrificio de bienes pasados"

¹⁵ Son más de 1900 las que indicaron esta condición a la fecha del registro.

¹⁶ Si bien este es un indicador importante, el dato debe ser tomado con cautela ya que esa información puede presentar muchos problemas de confiabilidad.

¹⁷ Con el objetivo de "integrar competencias específicas y transversales que permitan la adaptación de los trabajadores a un entorno heterogéneo de posibilidades de reinserción laboral".

¹⁸ para “mejorar el nivel de alfabetización y su incorporación al sistema educativo formal”

¹⁹ Estas ofrecen dos modalidades: una referida a la generación de relaciones formales por vía del aporte del subsidio de \$ 150 con carácter no remunerativo y a cuenta del salario básico de convenio; otra relacionada con actividades definidas como de autoempleo o producciones comunitarias. (Según diversas resoluciones -312/02, 420/02, 446/02, 445/02, entre otras- que definen los instrumentos operativos para las diferentes actividades).

²⁰ La razón de esta decisión se debe, tanto a la complejidad que tiene categorizar por nombre de proyecto, como a que algunas actividades que parecieran corresponden a un componente, realizan actividades de comercialización por las que pasan a integrar otra categoría.

²¹ Hay que recordar que la presentación de proyectos se realiza a través de diversas instituciones. En este caso el mayor número de organizaciones corresponde a las denominadas “de base territorial y comunitarias” (Vecinales, centros comunitario, comedores comunitarios, entre otras); le siguen, en importancia numérica, las organizaciones de afinidad (Clubes, cooperativas, cooperadoras, sindicatos, por ejemplo), organizaciones de apoyo, organizaciones religiosas y otro tipo de instituciones. Ver en detalle: S. Mariani, Informe de Pasantía Curricular, Licenciatura en Ciencia Política, realizada en la Secretaría de Promoción Social, Municipalidad de Rosario. Junio de 2003.

²² Hay que recordar los estudios realizados sobre participación de mujeres en diferentes movimientos urbanos, muchas veces destacando el papel de gestoras del trabajo comunitario para la provisión de servicios básicos, cuando el Estado estaba ausente. Entre otros: M. Feijoo y H. Herzer (comps.) Las mujeres y la vida de las ciudades, GEL, Buenos Aires, 1991; E. Jelin (comp.), Ciudadanía e identidad. La mujer en los movimientos sociales en América Latina, Unrisd.

KAROS

ISSN 1514-9331

Revista de Temas Sociales



Publicación de la Universidad Nacional de San Luis

Año 8 - N° 13 - Mayo 2004

CONSTITUCION SUBJETIVA. MUJER Y PODER

Lic. Esther Picco¹

Resumen

El objetivo del trabajo es explorar cómo se gesta el deseo de poder en la constitución temprana de la subjetividad femenina y cómo incide esto en el ejercicio y los estilos de desempeño del poder por parte de las mujeres.

Tomando las conceptualizaciones de Foucault respecto de las relaciones de poder como categoría constitutiva de la subjetividad y los aportes de la teoría psicoanalítica y de las teorías feministas respecto a cómo se gesta el deseo de poder, nos preguntamos sobre la relación entre constitución subjetiva femenina y ejercicio del poder por parte de las mujeres.

Finalmente, con un enfoque político social (que es donde creemos se constituye el género) y utilizando el marco teórico especificado, se analizan los datos suministrados por una investigación exploratoria realizada con mujeres destacadas de la actividad política de ciudad capital de la Provincia de San Luis (Argentina).

Abstract

The objective of the work is to explore how the wish of power of women's subjectivity and how this influences on the exercise of power and styles of power exercised by women.

Taking into account Foucault concepts about power relationships as a constitution category of subjectivity, and the contributions of the psychoanalytical theories as well as the feminist theories regarding how the wish of power is built, we wonder about the relationship between the constitution of women's subjectivity and the women exercise of power.

Finally, using a socio political approach (that is where we consider the gender is built) and using the above mentioned theoretical framework, the data collected by an exploratory research is analyzed. Outstanding women of the political arena from the capital city of San Luis Province, in Argentina, took place in said research..

1. OBJETIVOS

Nos proponemos en este trabajo analizar la relación entre la constitución subjetiva femenina y el ejercicio del poder por parte de la mujer. Al plantearnos este tema nos parece necesario explicitar qué entendemos por poder, cómo construyen las mujeres el deseo de poder y cómo se relaciona esto con las características subjetivas femeninas

Consideramos el poder no sólo como lo que subordina a un orden jerárquicamente superior, sino como constituyente del sujeto, determinándolo y significando el resto de sus deseos. " Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de una instancia negativa que tiene por función reprimir" . (Foucault, 1891, pág. 137)

Los discursos y mitos sociales ordenan, legitiman, disciplinan, definen los lugares de los actores de las desigualdades y su subordinación en los espacios sociales y subjetivos, que la violencia –visible o invisible- en tanto acto de fuerza - física o simbólica - instituye.

Foucault (1981) al definir el poder señala que debe ser comprendido como la “multiplicidad de relaciones de fuerzas inmanentes en la esfera en que operan y que constituye su propia organización; como el proceso, que a través de constantes luchas y confrontaciones, transforma, refuerza o revierte esas relaciones” ... “el poder es permanente, repetido y se autoreproduce” ... “las relaciones de poder no están separadas de otras relaciones sino que están contenidas en ellas” . El poder, dirá, está en todo “el cuerpo social” , es “omnipresente”. Tiene múltiples focos y se juega en las relaciones de poder. (Foucault, 1992, pág. 92, 93). El poder no sólo se impone externamente, trabaja además como los significados regulatorios y normativos y de este modo forma y regula el proceso de subjetivación.

Es en este aspecto del poder donde las teorías de género han puesto el énfasis intentando demostrar la construcción social del género sexual. La subjetividad sexuada es, en este sentido, una construcción sociohistórica, basada en las representaciones colectivas que constituyen los aspectos imaginarios y simbólicos de nuestro universo sociocultural. En este proceso de construcción socio histórico, el poder está firmemente asociado con el varón y la masculinidad y por lo tanto con las relaciones de dominación que dan estructura a nuestra sociedad y definen la situación de discriminación y dominación de nuestro género.

Los individuos circulan entre los hilos del poder, sufren y ejercen el poder simultáneamente y por lo tanto nuestra subjetividad está íntimamente ligada a relaciones de poder.

I. Meler (2000) señala que el deseo se construye colectivamente en el marco del poder. Este planteo es coincidente con lo dicho por Judith Butler (1999) cuando afirma que el vínculo primero del niño y su madre es ya una relación de poder, relación donde el que detenta el poder es el adulto, bajo lo que llamamos el poder de los afectos. En este primer vínculo se da la relación con un adulto que se hace cargo de la crianza, generalmente la madre, una madre que es portadora a su vez, de relaciones de poder que la han determinado.

Este poder que es exterior al niño, que se le impone, que constituye una parte substancial de la construcción de la subjetividad, muy tempranamente es internalizado por el infante e incide notablemente en la forma en que organiza su subjetividad masculina o femenina según los ordenamientos genéricos en nuestra cultura donde la diferencia sexual simbólica es polarizada y dualista.

En el desarrollo evolutivo, el género es, además de polarizado y dualista, prescriptivo. La subjetividad sexuada es constituida por el otro, dice Dio Bleichman (1998). Se constituye en función de las representaciones parentales acerca de lo femenino y lo masculino, colocando al varón en el nivel superior, discriminando a la mujer y asignando ámbitos y funciones separados por género. Es decir que desde los momentos iniciales del desarrollo se incorporan pautas de estructura psíquicas y culturales que hacen a lo masculino o femenino. Esta diferencia es producto de un largo proceso sociohistórico que no sólo produce diferencias entre géneros sino que también provoca desigualdades y jerarquías.

Quienes primero denunciarán esto son los estudios feministas de género.

Para A. M. Fernández (1993) el conflicto de los sexos es político, lo que implica relaciones de poder entre ellos. Los hombres tienen más poder que las mujeres, tanto en la vida pública como privada. Este ejercicio histórico del poder los coloca, siempre que haya una mujer, en la situación de mando o protección. Las mujeres han legitimado este poder y al mismo tiempo, en los intersticios del mismo han ido desarrollando distintas formas de resistencia, transgresiones y contraviolencia, lo que les ha permitido ganar espacios sociales y subjetivos de significación y desarrollar formas particularizadas de resistencia.

A partir de estos supuestos, nos proponemos analizar cómo se gesta el deseo de poder en la constitución temprana de la subjetividad femenina y cómo incide esto en el tipo de relación que la mujer establece con el poder y los estilos de desempeño del mismo. Desarrollaremos este planteo integrando formulaciones de la teoría psicoanalítica con aportes de las teorías feministas. Finalmente, con este marco teórico analizaremos los datos suministrados por una investigación de carácter exploratorio realizada con mujeres destacadas en la actividad política en la Provincia de San Luis (Picco, E., 2002).

En esta investigación de carácter exploratorio se utilizaron técnicas cualitativas para la recolección de datos y su elaboración. A partir de una guía pautal se entrevistaron políticas destacadas de la ciudad de San Luis (Argentina), de distintos partidos políticos. Se indagó respecto a los vínculos con su grupo familiar de origen, a sus prácticas actuales y especialmente cómo son subjetivamente subjetivadas por ellas.

El análisis lo haremos con un enfoque político social, que es donde se constituye el género y no psicológico individual, porque no es un problema de subjetividades individuales, sino socio cultural que produce efectos en las subjetividades.

2. CONSTITUCION SUBJETIVA FEMENINA

Si analizamos cómo se constituye la subjetividad no podemos dejar de hacerlo desde el marco teórico que nos ofrecen las teorías psicoanalíticas, aún cuando muchas son las críticas que las estudiosas de la mujer les han formulado, sin dejar de reconocerles su valor. Por esta razón en este apartado, veremos los aportes del psicoanálisis y de las feministas y los relacionaremos con algunos enunciados de los historiadores de las mentalidades, especialmente los de M. Foucault, quien plantea las relaciones de poder como una categoría constitutiva de la subjetividad.

En los momentos fundantes del psiquismo, en relación al propio cuerpo pulsional y al objeto que satisface la necesidad es que se juegan los movimientos activos y pasivos de dominar, dominarse y ser dominado. El primer esfuerzo es por dominar ese cuerpo pulsional pero también en ese momento temprano se inscriben las relaciones de poder entre el sujeto y el objeto que detenta el poder necesario para satisfacer su estado de necesidad. Freud habla de la pulsión de apoderamiento "bemächtigungstrieb", que aparece desde los primeros tiempos de la constitución del aparato psíquico. No es este un término fácil de definir, si analizamos las obras de Freud, vemos que la conceptualiza como una pulsión no sexual, cuyo fin es dominar el objeto por la fuerza (Laplanche J., Pontalís J.P., 1981, pág. 328). En su libro "La predisposición a la neurosis obsesiva" (Freud, 1913) cuando la vincula con el par antitético actividad-pasividad, la relaciona con la actividad con soporte en la musculatura y cuando revisa en 1915 "Tres Ensayos" la vincula con la idea del dominio del propio cuerpo, con la dominación de sí mismo.

Esto es así para los dos géneros, aunque los destinos pulsionales serán diferentes para los varones y para las niñas, porque los ordenamientos culturales son distintos. Las teorías psicoanalíticas del género nos han demostrado ampliamente (Burín, M. y colab. 1987)) que las niñas se dominan y dominan sus necesidades antes que los varones, quienes conservan su impulsividad y los recursos psicomotores para lograr el dominio de sí y el de los otros. Son más rebeldes y oponen mayor resistencia a quienes intentan dominarlos.

El destino de la pulsión de dominio en las niñas es dominarse y ser dominadas y el recurso activo de dominar queda reprimido. En la niña la pulsión de dominio devendrá en deseo de poder en un sentido legitimado subjetiva y socialmente. Deseo de poder, como poder de los afectos, ejercido fundamentalmente por medio de la maternidad. Para las mujeres el poder de los afectos, para los varones el poder económico y racional.

Mabel Burín (1987) cuando analiza este tema lo hace también desde la teoría psicoanalítica de las identificaciones tempranas. La niña se identifica con la madre, una madre poderosa sólo en el ámbito privado y doméstico, por lo tanto castrada. Esto hace que las niñas se alejen con hostilidad de la misma y busquen en otras figuras de identificación (una figura femenina alternativa con poder, el padre, otros hombres, etc.) las fuentes del poder que le garanticen su salida al ámbito público. Poseen un vínculo íntimo, indiferenciado y narcisista con sus madres, que atraviesa la etapa edípica y que promueve la salida de la misma con el recuerdo de ese vínculo único de intimidad con otro que prepara una subjetividad con deseos de maternizar.

La modalidad de crianza de los varones en cambio, promueve un tipo de subjetivación masculina en la cual se coarta mucho más rápidamente este tipo de vínculo indiferenciado con la madre, para introducir a los varones en la conflictiva edípica triangular y en las preocupaciones acerca de la separatividad y del poderío fálico.

Freud al tomar el género masculino como modelo ideal, significó la especificidad femenina como inferioridad. La niña es en los primeros años de vida psíquicamente masculina y luego de un dificultoso proceso llega a la femineidad normal que se caracteriza por la orientación heterosexual del deseo y una actitud positiva hacia la maternidad. En relación a esto I. Meler (1955) dice: sólo ante la comprobación de su incapacidad para ser masculina se resigna penosamente a su rol femenino.

Esta característica inicial de la constitución de la subjetividad de las niñas promueve una acentuación de los deseos amorosos en detrimento de los deseos hostiles. Los procedimientos de devaluación e inferiorización propios de la cultura patriarcal en que las mujeres fueron subjetivadas son causa de esta dificultad para el despliegue de los deseos femeninos y de la acentuación de los deseos amorosos, en detrimento de los deseos hostiles. La internalización de ciertas figuras superyoicas en un sentido despectivo, inferiorizante de la femineidad más allá de la maternidad a hecho que las propias mujeres también sean portadoras de esta acción desvalorizante, del superyo, cuando se ven poco mujeres si no han podido ser madres.

La dificultad para el despliegue de los deseos femeninos, la acentuación de los deseos amorosos, la represión de los sentimientos de hostilidad y la necesidad de ser amadas entran en contradicción con los deseos de poder.

El sujeto de deseo fué el varón, y esto determinó que la mujer se posicionara en el lugar de objeto de deseo. La equiparación entre hombre de deseo y hombre de poder ha funcionado históricamente hasta ahora y ubica a la mujer en el lugar de objeto de deseo posicionadas en defecto. Esta desventaja se utilizó para justificar su dominación.

Estas condiciones respecto al deseo de poder están presentes en el universo familiar y cultural, precediendo a la sujeto mujer en su formación y prescribe un estilo de femineidad cuyas características son una mujer tierna, inhibida y maternal que aspira a ser amada y madre, delegando en los hijos y el marido sus aspiraciones.

Desde las teorías de las relaciones objetales, estudiosas del género como N. Chodorow (1978) y Benjamín (1996) al analizar la constitución subjetiva, basándose en las teorías de Daniel Stern y D. Winnicott, ponen también el acento en el vínculo con el otro, otro exterior, que es quien otorga reconocimiento al sujeto.

El otro desde donde se constituye el sujeto, no es otro en general sino que es otro superior o inferior. El sentido se adquiere por diferencia, en una cultura donde toda diferencia se jerarquiza. De ahí la situación de subordinación y discriminación que ha llevado a la constitución de subjetividades femeninas dependientes y vulnerables (Burín, 1990) cuyo ámbito de acción es el espacio privado y los roles fundamentales el de madre, esposa y ama de casa.

Afortunadamente en ambos géneros comenzaron a producirse cambios en la subjetivación, con la consecuente modificación de la imagen de sí y del otro. Estas mujeres, a diferencia de las mujeres maternas y dependientes, para las que los hijos eran el complemento narcisista, necesitan desarrollar fuera del ámbito doméstico sus aspiraciones y pelean por lograr una situación de paridad con los hombres.

Para A.M. Fernandez (1993) este proceso de cambio requiere una transformación subjetiva profunda en tres áreas fundamentales: pasar de un narcisismo donde se es para los otros hacia un ser para sí mismas; de la pasividad a la actividad en lo erótico y de un código privado a un código público en la circulación por los espacios sociales. Requiere el pasaje, dice esta autora, de la heteronomía a la autonomía, donde autonomía es un término político que implica la capacidad de instituir proyectos propios y la acción deliberada para lograrlos. Implica subjetivarse como sujetos capaces de discernir sus deseos y sus intereses y de elegir las mejores acciones para concretar dichas elecciones.

En este sentido hay una estrecha relación entre la adquisición de autonomía y los espacios de poder que puedan individual y colectivamente instituir las mujeres.

Se están produciendo cambios y como todo cambio genera conflictos, tensiones, que en este caso tienen un alto costo porque las mujeres no sólo deben vencer las resistencias que generan en su pareja, sus hijos, sus padres, en la sociedad en general, sino también sus propios obstáculos internos.

Pese a todo, hay ya conquistas que marcan la tendencia hacia la igualdad de los géneros, pero aún falta mucho y depende de las mujeres lograrlo. La autora citada precedentemente señala además que es necesario que las mujeres renunciemos a los beneficios de los pactos tutelados, rompamos con la complicidad y la subordinación y nos animemos a ser sujetos de nuestra propia historia,

3. RELACIÓN CON EL PODER Y ESTILOS DE EJERCICIO DEL PODER FEMENINOS.

Como producto de los cambios que hemos señalado anteriormente la tradicional imagen de la mujer como carente de poder en el espacio público está siendo cuestionada. No obstante ello no existen aún investigaciones que nos permitan determinar hasta qué punto, el hecho de que las mujeres tengan más participación en espacios públicos (las cámaras legislativas; las universidades, los gremios etc.) signifique que el género femenino tenga más poder. Así por ejemplo, el que las mujeres sean mayoría en la universidad no implicó , hasta ahora que tengan más acceso a cargos de conducción, y por lo tanto de poder, en ninguno de sus claustros.

Algunas de nuestras entrevistadas lo expresan claramente:

“Acá (provincia de San Luis) nunca hubo un presidente del partido mujer” (Marta)

“ Cargos de poder pocos, recién en el 95 se eligió la primera mujer rectora de nuestra universidad, en el 2001 la primera mujer gobernadora, los dirigentes gremiales son en su mayoría hombres” (Susana)

“ Aún en la docencia donde las mujeres somos mayoría los cargos de poder los detentan los hombres, en el centro de estudiantes las mujeres tenemos más participación pero conducen los varones” (Claudia)

“Los hombres ceden pocos espacios, al partido en el que milito lo conduce una mujer, pero es ella sola, por debajo, los cargos de poder lo detentan los hombres” (Cecilia)

Creemos que en esta dificultad de acceso al poder por parte de las mujeres tiene un papel fundamental la manera que han sido subjetivadas y que hacen posible que las imposiciones que nuestra cultura patriarcal impone, sean aceptadas por las mismas.

Nuestras investigadas, en algún momento señalan que vivimos un momento de cambio del lugar tradicional de la mujer. Cambios que exigen transformaciones importantes, pero señalan además que muchos de los logros actuales son más aparentes que reales, porque aunque las mujeres tengan mayor nivel de participación y ocupen cargos, la manera en que llegan a los mismos y/o el tipo de funciones que desarrollan, no implica, necesariamente que el poder lo ejerzan ellas.

Con matices diferenciales, todas poseen experiencias comunes en relación a los procesos de socialización primarios y del macrocontexto social, que operan como obstáculos internos y externos, difíciles de superar, para que alcancen en el ámbito público, un protagonismo similar al del hombre.

Hay similitud con respecto a los modelos internalizados desde el discurso de las figuras parentales y de otras figuras significativas de su infancia, en relación a lo femenino y masculino.

"Mi mamá y mi papá pensaban que la mujer debe estar en la casa y los hombres son los que salen a la calle, lo político era cosa de hombres no de mujeres...mis hermanas y yo debíamos buscar un marido que nos mantenga, mi hermano varón era el que debía estudiar y formarse y de hecho fue así, es el único que se recibió" (Marta)

"Vengo de una familia donde se participó siempre, mi abuela fue una de las primeras senadoras del peronismo, sin embargo yo debo repartir el tiempo entre la política el estudio, las cosas de la casa, la atención de mis hijos y los viajes con mi marido" (Claudia)

"En mi familia se pensaba en los hombres como con más posibilidades para la política y tenían razón porque los hombres le pueden dedicar más tiempo. Aunque en mi casa había servicio doméstico las mujeres debíamos ayudar en las tareas de la casa, había tareas femeninas y masculinas y era así en todas las casas, ahora es igual, las mujeres somos las primeras discriminadoras, cuando hay que lavar platos mandamos a la hija mujer no al varón" (Julia).

"Había diferencias, los hombres no hacían las cosas de la casa" (Susana).

"Yo viví como una cosa natural que a mi hermano había que servirlo lo mismo que a mi padre" (Patricia)

Estas mujeres provienen de familias de distinto nivel socioeconómico (popular; medio y alto), y con distintos niveles de formación educativo, no obstante lo cual, como en el punto anterior, todas (excepto una) fueron socializadas en la descalificación de las mujeres que actuaban en política, por parte de sus familias o en el temor de que pudieran dañarlas o se quedaran solas.

"Las mujeres que hacen política y tienen un cargo y andan por ahí son cualquier cosa, eso pensaban en mi casa" (Marta)

"Yo tuve que luchar contra la concepción, de mi familia política y de mi marido, de mujeres de casco liviano porque andaba en política, y la verdad es que muchas mujeres nos han hecho quedar mal en ese sentido" (Julia)

"Para mi mamá que yo llegara a un cargo fue lo máximo, pero tenía mucho miedo que me pasara algo, ha sufrido mucho por eso" (Liliana)

"Me decían que descuidaba mis hijos, que iba a terminar divorciándome" (Marta)

“A mi de hecho la política me costó la separación, empezamos juntos pero no se bancó que yo tuviera más éxito” (Lilitiana)

Respecto a las posibilidades de acceder a cargos de poder, coincidieron en rechazar el discurso oficial que plantea la igualdad de oportunidades para ambos sexos. Todas piensan que los hombres obstaculizan el acceso de la mujer al poder, los cargos los ocupan ellos y dejan para las mujeres los que no les interesan. Coinciden en que casi todas las mujeres que llegan son promovidas por los hombres. En estos casos el que tiene el poder es el hombre.

“Nos ponen (en cargos de poder) cuando no tienen más remedio” (Lilitiana)

“Eligen a las mujeres más manejables, las que harán lo que ellos quieren” (Claudia)

“Las ponen, no las dejan hacer y después las desvalorizan” (Patricia)

Es importante que todas coincidieron en que son las mismas mujeres las que no pelean los espacios de poder y en que si bien hay obstáculos externos, los más difíciles de sortear son internos : miedo a asumir responsabilidades; miedo al fracaso; a no estar suficientemente formadas; a aceptar reglas de la política que ven como corruptas (negociaciones, pactos etc.); alto nivel de exigencia.

“Hay que ser casi perfecta para llegar y cuando lo haces tenés que rendir examen todos los días”. (Patricia).

Participan todas del hecho de tener que enfrentar un nivel de exigencias mucho más alto que el exigido a sus pares varones, la tendencia a que se perdonen menos las equivocaciones de las mujeres, atribuidas generalmente, no a la falta de entrenamiento, ausencia de experiencia o formación profesional sino al hecho de ser mujer. La incapacidad es explicada por la pertenencia al género femenino.

En relación a los obstáculos que limitan pero no imposibilitan el acceso a cargos de poder, coinciden en que el mayor obstáculo es interno , producido por las características de los procesos en que fueron subjetivadas.

“Las mujeres debemos cargar con el “karma de ser menos experta en todo, excepto para lo específicamente femenino: la cocina, los hijos y la docencia”. (Julia)

Consideran que los hijos limitan mucho, algunas pudieron dedicarse a la política por no tenerlos, otras comenzaron una vez pasada la etapa de la crianza. El hogar está siempre antes que cualquier otra actividad que puedan desarrollar. Comparten la idea de que la mujer:

“ Aunque materialmente pueda abandonar el hogar, hacerlo le genera culpa, siente que abandona los hijos”. (Julia).

Por otro lado si bien cada vez más piensan que tienen las mismas posibilidades que los hombres y pelean para lograrlos , también quieren mantener los beneficios de las mujeres tradicionales: ser mantenida, tener tiempo para tomar el té con las amigas. Les cuesta sacrificar cosas para hacer política.

Reconocen que hay un cambio:

“Hay un cambio las mujeres están tirando la chancleta y se largan..pero les falta formarse mucho más, tiene mucho menos tiempo que el hombre para hacerlo porque la actividad política, es una cosa más que se suma a las obligaciones de la casa y el trabajo afuera”. (Julia)

Como señalamos anteriormente, el hogar es lo más importante, y el poder que la mujer tiene es el del ámbito privado: el poder de los hijos, el de ser madre, el de administrar la casa. Del ámbito público, aparece casi como el único espacio de poder reconocido, el docente. El hogar es un espacio muy valorado, sólo deja de ser el primero cuando no hay hijos o ya son grandes. Para dedicarse a actividades en lo público deben sacrificar cosas personales, el tiempo del ocio o más aún quedarse solas, perder los hijos, perder el marido. Ocupar espacio en el ámbito público puede constituirse en una amenaza para las mujeres. Las que ocupan puestos elevados de alguna manera lo tendrían que pagar con menos éxito en el orden doméstico (divorcios, solterías, matrimonios tardíos, dificultades o fracaso en la crianza de los hijos).

Al indagar respecto a la imagen de la mujer, nos encontramos con que casi no poseen modelos de mujeres públicas con las cuales identificarse. Tienen más presente los modelos negativos, mencionan mujeres que han perjudicado al género.

“Isabel Perón que llegó por su marido”.(Marta)

“En el mundo tampoco hay tantas mujeres que se hayan destacado en política” (Cecilia)

“María Julia Alsogaray poniéndose bajo el ala de un personaje seductor, lo que fue fatal para ella, tenía caminos más dignos. Uno podía no estar de acuerdo con sus ideas pero se la respetaba, por su inteligencia, en su partido fue importante. (Julia)

“También están las que son portadoras de apellido, llegan por sus maridos”. (Claudia) .

Carecen de modelos femeninos valorados. Hay pocas mujeres buenas, mencionan a Eva Perón a Lilita Carrió como esperanza.

Cuando investigamos respecto a qué características tienen las mujeres que ejercen el poder, señalan las siguientes:

“Absolutamente competitivas, envidiosas” (Julia)

“A los hombres les perdonamos todo pero a nuestras amigas de militancia no”. (Susana).

Tres de las entrevistadas mencionan que difícilmente una mujer promueve el crecimiento de otra, prefiere promover a un hombre. Todas prefieren trabajar con hombres :

“Porque son más organizados” (Susana)

“Van al grano, tienen claro lo que quieren” (Julia)

“Porque me siento más protegida”. (Patricia)

Hay una marcada desvalorización del género que puede entenderse, al igual que los obstáculos internos, en el marco en que han sido subjetivadas, de desvalorización y subordinación. Los hombres son bloqueadores o potenciales aliados, pueden otorgar o negar, facilitar u obstaculizar. No hay redes solidarias ni alianzas entre ellas, tampoco pueden generar un movimiento de fuerza propio para ubicarse con mayor ventaja en las negociaciones y luchas para ganar espacios de poder, mostrando dificultad para verse a sí mismas, en tanto colectivo, como elemento de peso en el juego del poder institucional.

“La mayoría de las mujeres que llegan son propuestas por los hombres, las mujeres no hemos sabido buscar un lugar donde nos unamos para cambiar eso”. (Julia)

El poder es, en general “un medio para concretar cosas” . Cosas para el bien de la gente y para gobernar sin robar, con transparencia. Se construye trabajando con la gente, con militancia,

vocación de servicio y mucha formación. Les cuesta reconocer que aspiran al poder y cuando lo hacen lo relacionan con la posibilidad de hacer cosas al servicio de la gente, rechazando toda posibilidad de obtener beneficios personales:

“Yo nunca aspiré a ningún cargo, yo quería trabajar para que mi partido tuviera poder”
(Marta)

“Yo creo que las mujeres sí aspiran al poder , pero no al estilo de los hombres, lograr el poder por el poder mismo” (Julia)

“La mujer es más idealista, está menos contaminada, yo no aspiro a ningún cargo, me gusta trabajar para otros” (Liliana)

“Todas aspiran al poder, no se animan a decirlo porque deben competir con el hombre”
(Patricia)

“No lo aspiran como el hombre, no le ponen el énfasis, el entusiasmo la potencia que ellos ponen para lograrlo” (Julia)

“Más importante que ambicionar poder, es cómo se llega al poder, debe hacerse con transparencia y porque se lo merece” (Cecilia).

“Yo ocupé cargos de poder pero porque los hombres así lo decidieron ...no se porqué, pero nunca me sentía lo suficientemente preparada..”

El tema de la legitimación es muy importante para la mujer, protege de lo “sucio” de la política y de la inseguridad en sí misma.

El poder aparece significado con distintos matices: con lo inmoral, con lo corrupto, sobre todo en los cuadros de base, en los medios y superiores es una herramienta que puede usarse para el bien o para el mal. La concepción de poder que poseen no tiene que ver exclusivamente con el poder vertical, sino con sus distintas expresiones, influencias, y sobre todo con su acción modificadora en respuesta a necesidades de la gente.

Si analizamos la manera en que las mujeres políticas entrevistadas se refieren a la participación de las mujeres en los partidos políticos todas lo hacen desde los roles genéricos aceptados para la mujer. De alguna manera son formas que dan continuidad a los roles domésticos de las mujeres, como es prestar sus casas para la realización de reuniones, recaudar fondos, pasar a máquina documentos elaborados por hombres, arreglar los locales partidarios. En general todas actividades de apoyo al protagonismo masculino. El cambio producido es mínimo, estos roles que antes estaban exclusivamente a cargo de las mujeres, son ahora compartidos con algunos hombres.

Cuando se discute un asunto importante :

“Las mujeres opinan de afuera, y aunque a veces se las escucha, los hombres deciden las cosas importantes, una mujer puede ser muy popular y por eso ser cabeza de lista, pero cómo se hace la campaña, quién la dirige, cuál será el discurso, el manejo de los recursos económicos, eso lo deciden los hombres” (Julia).

Tampoco aquí, las mujeres disputan mucho los cargos de poder y fácilmente los ceden si el competidor es un hombre.

Frente a la pregunta cómo ejercen el poder las mujeres, encontramos respuestas en las que se destaca un ejercicio del poder desde el uso de las tradicionales habilidades femeninas vinculadas al mundo privado:

"Escuchamos el corazón, nuestros sentimientos" (Cecilia)

"Usar los sentimientos nos favorece porque eso nos lleva a estar al servicio de la gente y no a usar el poder como mero instrumento para aspirar a otro cargo" (Patricia)

"Somos más sentimentales, más sensibles frente a la gente que sufre". (Julia).

Otras respuestas señalan como características del liderazgo femenino el ser:

"Más honestas, más transparentes. (Cecilia)

"Más democráticas, más coherentes". (Claudia)

"No se si son más honestas o no que los hombres, si sé que los hombres son más audaces"
(Julia)

"La mujer es más débil" (Marta)

"En la toma de decisiones el hombre es más concreto que la mujer." (Julia)

"La mujer es más competitiva que el hombre". (Susana)

Las mujeres se encuentran con ausencia de modelos femeninos con los cuales identificarse cuando llegan a ocupar lugares de poder en el ámbito público, lo que provoca sentimientos de inseguridad y temor por su eficiencia. Los modelos masculinos de desempeño son rechazados (generalmente por deshonestos y estar muy cuestionados actualmente), lo mismo que las mujeres que ejercen el poder al estilo de los varones. Algunas de ellas manifiestan la necesidad de intentar compatibilizar los dos tipos de vinculación, a predominio afectivo a predominio racional, en el ejercicio de su función.

Tienden a maternalizar el ejercicio de todos los roles y el uso de las habilidades femeninas tradicionales vinculadas al mundo de lo privado. Están más próximas al terreno de lo doméstico-institucional que al territorio de lo público. El espacio público tiene otros códigos que les cuesta aceptar porque fueron educadas para estar en la casa y con valores éticos diferentes. El modelo femenino es el de la mujer "honesta", carta valiosa en el juego del poder por el desprestigio de los políticos y de la política en general. La valoración por la prestación de servicios y el amor que impulsa las acciones, así como la tendencia a sacrificar lo personal, son todas expresiones de la subordinación de género y se relaciona con el mito mujer = madre.

Hay una acentuación de los vínculos o deseos amorosos en detrimento de los hostiles, que opera en contra del deseo de poder y determina que el ejercicio del mismo en el ámbito público, por parte de las mismas, tenga características diferentes al ejercicio masculino, pero que simultáneamente, dificulte su desempeño. Todas marcan la importancia del vínculo afectivo con la gente y la respuesta también de afecto que se recibe:

"Cuando gané las elecciones las muestras de afecto de la gente era lo más importante, yo veía que la gente se acercaba y me decía "gracias por habernos hecho feliz" y yo no había hecho nada, simplemente había ganado una elección". (Cecilia)

Este es un estilo de ejercicio del poder donde se pone el acento en los deseos amorosos para recibir respuestas positivas, para ser amadas, acorde a la subjetivización sobre la base de la narcisización de los vínculos amorosos.

Para finalizar y a modo de conclusiones creo que es posible señalar que existe una estrecha relación entre las características de los procesos de subjetivación de las mujeres y el modo como se relacionan con el poder y lo ejercen en el ámbito público político.

Se trata de un género en condiciones de desigualdad con el masculino, desigualdad que normatiza las diferencias entre ambos, en una construcción sociohistórica que impone jerarquías desvalorizantes para las mujeres, que son especialmente marcadas en las relaciones de poder político.

Si comparamos el avance de la mujer en este espacio, nos encontramos con estudios actuales (L. Heller, 1999) referidos a ejecutivas y empresarias argentinas, que nos muestran que a diferencia de las mujeres políticas, que no pelean el acceso a puestos de poder, fundamentalmente por obstáculos internos, las mujeres empresarias no temen asumir funciones de responsabilidad y poder. Por el contrario las buscan. Las causas de estas diferencias deberá ser objeto de investigación. Sin duda sus procesos de subjetivación se dieron en condiciones similares a los de todas las mujeres. Lo que aparece como una diferencia visible es que las empresarias reciben una formación muy sistemática para ser líderes, en cambio la formación para la función política es asistemática, producto del interés, la experiencia y el esfuerzo personal. Los partidos políticos abandonaron la función de formar sus cuadros.

Como consecuencia de dispositivos de producción históricos, políticos, económicos y sociales las mujeres quedaron asignadas al poder de los afectos. Al plasmarse la división del trabajo en labores productivas y reproductivas y paralelamente delimitarse dos ámbitos diferenciados en los que se desarrollan, el ámbito privado y el público, se asigna a la mujer el poder de los afectos en el ámbito doméstico y con ellos los roles fundamentales de esposa, madre y ama de casa.

El desarrollo de la moral materna y el aislamiento en lo doméstico imprimieron en el psiquismo de las mujeres la gestación del ideal maternal como ideal privilegiado constitutivo de la subjetividad femenina.

Iniciado el siglo XXI aún sigue siendo el ámbito privado el escenario social privilegiado de las mujeres y los procesos de transformación de la modalidad de subjetivación que conduce a nuevas subjetividades produce conflictos: sentimientos de desvalorización en las mujeres que mantienen su inserción tradicional, sentimientos de culpa por abandonar los hijos y la casa, conflictos vinculares, para aquellas que se aventuran al ámbito público.

Por otro lado, la conquista de nuevos espacios de inserción no ha liberado a las mujeres de casi ninguna de sus responsabilidades en sus espacios tradicionales lo que hace difícil compatibilizar los roles del mundo privado con los roles del mundo público. Estos conflictos dificultan poder abandonar la situación de opresión para lograr una inserción más autónoma.

Si tomamos como inicio de la ruptura del rol tradicional de la mujer, la conquista del sufragio universal, y como un segundo momento los movimientos de liberación que iniciaron los grupos feministas a partir de la década del 70, podríamos señalar el momento actual como un tercer momento que se caracteriza por la lucha por conquistar investiduras o entrar al poder institucional.

La mujer busca pasar de la influencia a la investidura. Adquirir poder consiste en contar con las herramientas necesarias para decidir sobre lo que los otros hacen. Tener influencia consiste en incidir sobre las maneras de pensar y sentir de los otros a través del intercambio subjetivo y con un fuerte contenido afectivo. Tener influencia es lo que han hecho y hacen todavía en gran medida las mujeres políticas. En el ejercicio del poder público tienden a conservar las habilidades femeninas tradicionales, vinculadas al mundo privado de la intimidad y de los afectos no tomando en cuenta que volcarse en el mundo del poder y actuar con eficacia requiere habilidades y tácticas específicas que no poseen.

Al ser esta una etapa de cambio y de transición las mujeres se muevan en medio de grandes contradicciones:

Mujer igual a madre en el orden privado, manejando los afectos vs. mujer que además de tener vida privada accede al mundo público y manejan lo racional, la producción.

Reconocimiento de la devaluación social de la mujer vs. el reconocimiento del derecho de las mujeres a ocupar lugares de valorización .

El discurso institucional de igualdad y solidaridad vs. prácticas cotidianas de discriminación.

Estas contradicciones operan sobre una subjetivación cuyo marco más notable es la subordinación de género y el efecto de autobloqueo que impide alcanzar los objetivos propuestos y bloquean el acceso a las metas.

Se lucha por lograr que las mujeres seamos sujetos protagónicos del saber y de la acción, por la autonomía para ser. Creemos, como señalan algunos, que hay una estrecha relación entre la adquisición de autonomía y el logro de espacios de poder, pero esto exige un cambio de subjetividad que no depende exclusivamente de la construcción del psiquismo, sino de condiciones de posibilidad histórico-sociales de gran complejidad y lenta transformación.

El principal obstáculo para conquistar una situación de paridad con el hombre en el espacio público, es interno. Las mujeres necesitan de la aprobación de un "otro" para sentirse más seguras. Más que resistir las relaciones de poder necesitan transformarlas y para ello comprometerse con el proceso teórico, político e histórico de construirse como sujetos además de cómo objetos de la historia.

BIBLIOGRAFIA.

BLEICHMAR, E. D., 1998, La sexualidad femenina, Buenos Aires, Paidós,
BENJAMIN, J., 1996, Los lazos de amor, Buenos Aires, Paidós,
BURÍN, M. y colab., 1997, Estudios sobre la subjetividad Femenina. Mujeres y Salud Mental, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

BURÍN, M., 1991, El malestar de las mujeres, Buenos Aires, Paidós,
 BURIN, M., DIO BLEICHMAR E., 1996, Género, Psicoanálisis, Subjetividad, Buenos Aires, Piados.
 BUTLER, J., La vida psíquica del poder. Teorías de la sujeción, Feminaria Buenos Aires, año 1999.
 CHOROROW , N., 1997, El ejercicio de la Maternidad, Barcelona, Gedisa.
 DIO BLEICHMAR, E., 1998, La sexualidad femenina, Buenos Aires, Piados.
 FERNANDEZ, A.M., 1993, La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres, Buenos Aires, Ed. Paidós.
 FERNÁNDEZ, A.M., 1992, Las Mujeres en la imaginación colectiva. Buenos Aires, Paidos,
 FOUCAULT, M., 1992, Historia de la Sexualidad: La voluntad de saber. Madrid, La Piqueta.
 FOUCAULT, M., 1979, Microfísica del Poder, Madrid, La piqueta.
 FOUCAULT, M., 1981, "Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones", pág.137, Madrid, Alianza Editorial.
 FOUCAULT, M., The History of sexuality, pág. 92-93.
 HELLER, L., 199, Las que vienen llegando. Nuevos estilos de liderazgo femenino. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
 LAPLANCHE J., PONTALIS J.B., 1981, Diccionario de Psicoanálisis, pág.328, Ed. Labor.
 MELER, I. Y TAJER, DÉBORA (comp.), Psicoanálisis y Género. 2000, Debates en el Foro, Buenos Aires, Lugar Editorial.

ⁱ Profesora Titular de la Universidad Nacional de San Luis.

Este trabajo es producción del Proyecto de Investigación “Tendencias Epistemológicas y Teorías de la Subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas”.

KAROS

ISSN 1514-9331

Revista de Temas Sociales



Publicación de la Universidad Nacional de San Luis

Año 8 - N° 13 - Mayo 2004

Escuelas Experimentales Autogestionadas 'El padre en la escuela'

Lic. Dora Elsa Sosa*
Lic. María Elena Yuli**

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "Las nuevas formas de relación entre Sociedad, Estado y Educación en la provincia de San Luis. El caso de las escuelas de libre elección".

El marco teórico referencial desde donde se investigan estas experiencias, implicó la revisión de algunas conceptualizaciones básicas que permiten entender las nuevas relaciones entre Sociedad-Estado-Educación.

Partimos de enmarcar estas nuevas relaciones desde la implementación de políticas económicas neoliberales que impulsan los programas de ajuste estructural.

En Educación el fenómeno se caracteriza por un proceso de privatización creciente de la escuela pública con diferentes estrategias políticas de apoyo al sector privado, algunas de las cuales se hacen visibles y otras se presentan bajo formas más difusas, como es el caso de las escuelas charter en la Provincia de San Luis.

Analizamos empíricamente en este trabajo, cómo construye la Escuela el espacio para la participación de los padres. Espacio particular al que denominamos "el padre en la escuela". Cómo la escuela genera canales de comunicación que propicien esa participación en dos actividades escolares: reuniones convocadas por la escuela y asistencia del padre sin convocatoria institucional. Indagamos, además, la conformidad de los padres con la escuela y su conocimiento sobre la forma de financiamiento de la misma.

La escuela en la que se centró el análisis, responde a uno de los considerandos explicitado en el Decreto Reglamentario de la Ley N° 4914 que dio origen a la creación de estas escuelas y que expresa "Que es imperante fomentar alternativas de oferta educativa de calidad en las zonas de la Provincia más marginadas.

Abstrac

The present work is part of the research project called "The new forms of relationships between Society, State and Education in the Province of San Luis. The case of free-choice schools".

The theoretical frame of reference where from these experiences are investigated, implied the review of some basic conceptualisations that allow a better understanding of the new relationships between Society – State – Education.

These new relationships are framed by the implementation of neo-liberal economic policies that promote programs of structural adjustment.

In Education, this phenomenon is characterised by an increasing process of privatisation of public school with different political strategies which provide support for the private sphere, some of which become visible while others present themselves under more diffused forms, as is the case of Charter Schools in San Luis.

In this work we make an empirical analysis on: how schools build spaces for the participation of parents – which we call "Parents at School", how schools generate communication channels that encourage this participation in two school activities: meetings summoned by the school, and the attendance of parents without being called. We also investigate how content they are with the school, as well as their true knowledge of the form in which the school is financed.

The school in which this analysis is centred responds to one of the whereas explicit in the Regulation Decree of Law N° 4914 that backs the creation of these schools and expresses that "it is imperative to foster educational alternatives of quality in the most marginated areas of the Province.

* Profesora e Investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto de Investigación "Las nuevas formas de relación entre Sociedad, Estado y Educación en la provincia de San Luis. El caso de las escuelas de libre elección". Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSL.

** Profesora e Investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto de Investigación "Las nuevas formas de relación entre Sociedad, Estado y Educación en la provincia de San Luis. El caso de las escuelas de libre elección". Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSL.

Introducción

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Las nuevas formas de relación entre Sociedad, Estado y Educación en la provincia de San Luis. El caso de las escuelas de libre elección".

Su propósito fundamental es analizar y comprender la puesta en práctica, en la provincia de San Luis, de las nuevas políticas educativas a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Planteo que surge a partir de la visualización de cambios en la relación Estado-Educación que profundizarían la segmentación del sistema educativo, en detrimento de las clases populares.

Uno de los interrogantes planteados en la investigación, tiene que ver con intentar comprender cuál es el significado que le otorga la comunidad educativa de las escuelas de libre elección a esta modalidad educacional.

Respecto a las nuevas formas de relación Estado-Sociedad y Educación, Whitty (1986) distingue tres tendencias que se están desarrollando en el campo educacional, en diferentes países, en los cuales la oferta educacional ha estado fundamentalmente a cargo del sector público: **a) la privatización del sector público; b) subsidios directos al sector privado; c) fomento indirecto del sector privado.**

Estas estrategias comienzan a delinearse a partir de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos de la jurisdicción Nacional a las Provincias y a la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, que tras el discurso de la *descentralización y federalización* oculta su verdadero significado, que no es otro que *la transferencia de funciones y responsabilidades* de un organismo central a otros organismos de gestión locales. Pero esta delegación de funciones y responsabilidades, que está asociada directamente a mecanismos de financiamiento y gestión empresarial, encubre el doble juego centralización-descentralización, público-privado. Se descentraliza la responsabilidad del financiamiento y los resultados, pero se centraliza el planeamiento, la evaluación, la formación docente, los contenidos a enseñar, es decir el control político-pedagógico.

Estas políticas descentralizadoras, bajo el discurso de que el mejoramiento de la calidad de la educación sólo se obtiene a partir de la competitividad y la gestión responsable, son las que llevan implícitas las diferentes formas de privatizar.

Nos interesa describir brevemente la primera tendencia, **privatización del sector público**, quizás la que ha cobrado mayor relevancia a partir de la implementación de las políticas neoliberales. Se trata de la concesión de determinados servicios, antes desempeñados por empleados públicos, a un grupo de particulares. Este servicio, que sigue siendo costeados con fondos públicos, se lo denomina tercerización.

Dentro de ella han surgido dos propuestas, una es la del **voucher o bono escolar** y la otra es la de las **escuelas charter**. Ambas integran la variedad más conocida dentro de los programas **de libre elección**. En ellas *los padres o clientes eligen y se responsabilizan por la elección realizada*. Las mismas se basan en un enfoque económico que supone que las conductas humanas pueden ser entendidas como comportamientos económicos. Es decir, "...que los individuos se mueven racionalmente en la sociedad para maximizar utilidades y que disponen de toda la información existente para tomar sus decisiones; entienden el mercado como un espacio de intercambio de bienes públicos, y éste es lo más eficiente que existe para adjudicar recursos." (Cosse, G. 1999)

Estas propuestas de la libre elección están asociadas a la libre elección de los padres y a la participación de la comunidad educativa. Pero la comunidad educativa, bajo el supuesto de un todo homogéneo y armónico, en realidad está atravesada por relaciones de poder, lo que complejiza y, a veces, obstruye la participación real. Lo cierto es que elección y participación son dos realidades distintas que pueden combinarse de diferentes maneras y están asociadas históricamente a ideologías diferentes, a la derecha la primera y a la izquierda la segunda. Este juego entre participación y elección, también puede estar asociado al espacio público y privado y poner en tensión el pluralismo escolar. La elección no necesariamente implica una participación significativa de los padres y alumnos en el diseño de las propuestas educativas; también, sólo puede reducirse a colaborar en la búsqueda de recursos para la escuela o a responsabilizarse por los resultados de la misma.

El **voucher o bono escolar** es un sistema a través del cual el Estado otorga el subsidio a los individuos y no a las instituciones. El bono posee un valor que puede ser complementado con los propios recursos del individuo, y es empleado en el mercado educacional. Está demostrado empíricamente, en los lugares donde se ha aplicado, especialmente en EE.UU., que este sistema no resuelve los problemas del sistema educativo.

Las **escuelas experimentales autogestionadas** -escuelas chárter-, merecen una profundización del análisis, debido a que esta propuesta ya ha sido introducida en nuestra realidad, en la provincia de San Luis. Su implementación comienza con el ciclo lectivo del año 2.000 y pretende convertirse en un laboratorio de experimentación exitoso, para su posterior generalización. La gestión de estas escuelas es "concesionada a **Asociaciones Civiles sin fines de lucro**, (...), "a través de convocatorias públicas" a cargo del Ministerio de Gobierno y Educación, cuyo objetivo tendrá como "único fin" administrar el/los establecimientos. Dichas Asociaciones Civiles/Educacionales se integran con "no menos de tres docentes, pedagogos o personas con antecedentes educativos" y son las "responsables de organizar el proyecto pedagógico y la gestión institucional como de los resultados pedagógicos y de la administración financiera"¹.

Como su nombre lo indica, son una experiencia educativa transplantada de otras realidades, particularmente de Estados Unidos². El término **charter** significa "licencia" o "permiso". Se trata de escuelas autónomas que son libres de un control y dirección gubernamental, pero que deben hacerse responsables de alcanzar ciertos niveles de calidad. Son escuelas innovadoras y autogestionadas, que funcionan con licencia del Estado y con **fondos públicos**. Se pretende favorecer a potenciales agentes privados de educación, financiando su inversión con dineros públicos.

Partiendo del interrogante planteado al comienzo y teniendo en cuenta el discurso teórico respecto a que estas propuestas de la libre elección están asociadas a la *libre elección de los padres y la participación de la comunidad educativa*, este trabajo tiene como objetivo centrarnos en uno de los miembros de la Comunidad Educativa, los padres. Y a través de ellos analizar y comprender, su participación en actividades escolares y la conformidad que ellos mismos expresan, respecto a esta nueva modalidad institucional.

Intentamos captar como construye la Escuela el especial espacio que debe generarse a partir de lo que denominamos "el padre en la escuela". Es decir, de que manera la Escuela genera canales de comunicación que propicien la participación de los padres en dos actividades escolares: reuniones convocadas por la escuela y asistencia del padre sin convocatoria institucional. También indagamos acerca de la conformidad de los padres con la escuela y su conocimiento sobre la forma de financiamiento de estas escuelas.

Las escuela

La escuela en la que centramos este trabajo, responde a uno de los considerandos explicitado en el Decreto Reglamentario antes citado: "Que es imperante fomentar alternativas de oferta educativa de calidad en las zonas de la Provincia más marginadas"

Contexto social

La escuela experimental Madre Teresa de Calcuta, esta ubicada al oeste de la ciudad, en un barrio sumamente pobre, con casas muy precarias, la mayoría contruidas por los mismos habitantes del barrio, con materiales reciclables (cartón, nylon, chapa). Calles de tierra, sin veredas. El gas natural no llega a la zona. Electricidad con instalaciones precarias. Sin cloacas. Sus habitantes obreros, changarines, cartoneros, empleadas domésticas, ...

En las reuniones realizadas con los entrevistadores, luego que estos visitaron el Barrio donde esta enclavada la escuela expresaron: "el barrio es inmenso, con casas amontonaditas. Una cosa es hablar de indigencia y otra cosa es verla. El servicio público de colectivo sólo entra al barrio por la mañana, horario en que funciona la escuela. Es gente muy humilde, es una población cautiva que no tiene posibilidades de elegir otra cosa. Las entrevistas se realizaron detrás del alambrado sin pasar a las viviendas y las respuestas fueron escuetas".

Contexto institucional

Esta escuela, 'inició sus actividades en el año 2001. Está dirigida por la Asociación Educacional Rimas Sembrando Futuro. Tiene domicilio en el Barrio 9 de Julio de la ciudad de San Luis. Doce docentes atienden a 271 alumnos en los Niveles Inicial, EGB1 y EGB2'.³ Cabe señalar que esta Institución cuenta con comedor escolar.

¹ Decreto Reglamentario N° 2562 de la Ley N° 4914. Boletín Oficial y Judicial de la Provincia de San Luis. 18 de agosto de 1999. Página 6.

² La primera vez que el término fue aplicado a la educación fue hace más de veinte años, cuando el docente Ray Budde sugirió que los distritos educativos deberían otorgar licencias o charters a grupos de maestros que desearan intentar métodos alternativos de organizar las escuelas y prácticas pedagógicas.

³ Libertad para crear. De la autogestión escolar a la auditoría estatal. Gobierno de la Provincia de San Luis. Ministerio de Cultura y Educación. CIPPEC. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la equidad y en crecimiento. 2002. Fundación que instrumentó y realizó el monitoreo institucional y financiero de estas escuelas.

Instrumento de recolección de información

Para dar respuesta a nuestro objetivo, decidimos realizar entrevistas, con preguntas abiertas y cerradas, lo que nos permitió dar voz a los entrevistados e indagar sobre las cuestiones planteadas.

La selección de los participantes a quienes aplicamos la entrevista, se realizó teniendo en cuenta familias que tuvieran sus hijos en la escuela y accedieran a ser entrevistados. Se fue cubriendo la zona barrial próxima a la Institución hasta obtener el número previsto de entrevistas, número que se estimo como necesario analizando previamente la población escolar de la escuela.

Descripción de la muestra

Se realizaron veintiuna(21) entrevistas, de las cuales 18 eran madres , un padre y dos tutores. Los entrevistados expresan tener entre uno y siete hijos asistiendo a la escuela, aunque mayoritariamente el número de hijos es entre uno y cuatro.

También mayoritariamente los niños asisten a Nivel Inicial y Primero y Segundo ciclo de la EGB.

Análisis

Nos propusimos, no sólo un análisis de índole cuantitativo, asociado a aquellos ejes del instrumento que así lo permitían, sino además un análisis más textual y comprensivo de aquellas preguntas que posibilitaron recoger discursos interesantes de los entrevistados, muchos de los cuales transcribimos, dando posibilidad al lector "de reproducir en la lectura de los textos el trabajo de construcción y comprensión cuyo resultado son" ⁴, de una práctica investigativa cuyos resultados presentamos aquí y que fue construida y comprendida a la luz de los discursos de los entrevistados en una relación social particular que excluye la intensión de ejercer cualquier forma de violencia simbólica capaz de afectar las respuestas ...⁵

§ Motivo de elección de la escuela

En su gran mayoría los padres expresan enviar a sus hijos a esta escuela desde hace tres años. Sólo siete padres lo hacen desde hace dos años como máximo. Expresan que el motivo de la elección de ella es la cercanía de la misma a su hogar. Se agregan a esta motivación, cuestiones de índole económica y en dos entrevistados agregan, a lo ya señalado, razones de índole alimentaria.

“Porque es más cómodo, antes caminaban mucho”.

“Porque les dan la comida, por la cercanía”

“Porque me queda cerca, antes faltaban mucho por que iban caminando y cuando hacía mucho frío, no los mandaba”

“Porque me queda más cerca y no tengo que pagar pasaje”

“No hay plata para mandarlo a otra”

“No gasto en transporte”

“Les dan la comida”.

Ninguno de los entrevistados manifiesta motivaciones relacionadas con cuestiones pedagógicas o de enseñanza.

§ Participación de los padres en la escuela

Sólo tres padres expresan no asistir a las reuniones cuando son invitados por la Institución, señalando dos de ellos dificultades de horario y el restante que nunca ha sido convocado.

Los que asisten indican que la convocatoria proviene mayoritariamente de los maestros y en menor medida del director. En ningún caso aparece el Coordinador Pedagógico como convocante.

En las reuniones, además de los padres, participan el director, el maestro y minoritariamente los alumnos y el psicólogo.

⁴ Bourdieu, Pierre. La Miseria del Mundo. Fondo de Cultura Económica. 1999. Página 527.

⁵ Bourdieu, Pierre. La Miseria del Mundo. Fondo de Cultura Económica. 1999. Página 528.

Los dieciocho asistentes expresan como tema acerca de los cuales se les informa, la conducta de los alumnos; de ellos, trece agregan como tema el aprendizaje. Sólo uno indica como motivo de la convocatoria e información a las reuniones, la propuesta de modificación de contenidos en la enseñanza.

“Tenemos más quejas de los alumnos que otra cosa”

De los dieciocho padres que asisten a las reuniones, quince expresan que en las mismas no se discute nada. Los tres restantes señalan como temas de discusión la conducta y los maestros.

“Si los chicos se portan mal, les sacan el postre, a los chicos los mandan a limpiar”

“El problema es con las penitencias”

Los papas que asisten a la escuela sin ser convocados institucionalmente, (8 de los 21 entrevistados) tienen sus hijos principalmente en el 1° Ciclo del EGB. Expresan que fueron Bien o Muy Bien atendidos por el maestro, acompañado por el director en dos casos y el director solo en un caso. Los motivos fueron, en primer lugar, el ‘seguimiento del hijo’, y luego ‘agresión-robo’, ‘problemas de aprendizaje’ y ‘pedido de ayuda’:

“Para ver como anda mi hijo”

“Por muchos motivos. A veces le sacan las cosas a mi hija, le pegan”

“Es mejor que uno vaya y vea. Yo quería ver por qué la niña no lee con ese maestro. Yo quiero ver como le enseñan”

“A veces voy a pedir zapatillas”

Ninguno de los padres que no asisten sin ser convocados, expresan el motivo de por qué no lo hacen.

§ Conocimiento de los padres sobre el sistema de financiamiento

Respecto al conocimiento sobre la forma de financiamiento de la institución⁶, la gran mayoría dice no saberlo (17 de los 21 entrevistados), y señalan:

“Se que los maestros ayudan... De la plata de los maestros sale para la comida”

“Es de un padre, ese padre le paga a la maestra”

De los restantes que dicen conocerla, sólo uno expresa:

“Sale de una Asociación”

§ Conformidad de los padres respecto a la escuela

Para analizar la conformidad de los padres respecto a la escuela, nos pareció interesante cruzar estas respuestas con el tiempo de los hijos en la escuela, ya que suponemos que los papas que mandan a sus hijos a la Institución desde hace 2-3 años, tienen más posibilidades de responder fundamentadamente.

De los cuatro padres que expresan estar 'muy conformes', 3 mandan a sus hijos desde hace 3 años y en sólo un caso es el primer año que asiste. Dicha conformidad se debe a:

“Porque aprenden, porque los maestros son muy buenos”

“Porque los atienden bien. Le dan la merienda. Los míos están aprendiendo”

“Los atienden bien a los chicos. Le dan la comida y cuando andan mal nos mandan a llamar”

“Me gusta como es. Me gusta la disciplina”

⁶ El financiamiento por parte del Estado se realiza a través de una "asignación por alumno o Unidad de Subvención Escolar" (USE). Esta corresponde a la provisión de 'horas mínimas requeridas' y varía de acuerdo al nivel educativo y la ubicación de la escuela (varía entre cien y ciento cuarenta y cinco pesos por alumno, según Ciclo o Nivel Educativo). De la totalidad de los fondos recibidos, "hasta un 85% deben ser invertidos en salarios", el resto en capacitación, equipamiento, bienes de consumo, etc. En el caso de la escuela analizada se asigna un 20% más de presupuesto por poseer Comedor Escolar y estar en zona desfavorable. (Decreto Reglamentario N° 2562)

Los que dicen estar 'conformes' (trece padres), mayoritariamente envían a sus hijos desde hace dos y tres años a la escuela. Los motivos que señalan de esto son:

“Por los maestros, si. El problema es con las penitencias”

“Porque los chicos van bien, la quieren a la maestra y a la directora”

“Porque los chicos por lo menos han aprendido algo”

“Los chicos aprenden. Los que tienen seis años ya saben leer. Les enseñan mucho”

Los 'poco conformes' son dos, mandan a sus hijos a la escuela hace dos y tres años y expresan:

“Verónica quiere cambiarse porque dice que no enseñan nada”

“Me viene de la escuela con un vocabulario espantoso. El estudio no es muy avanzado. Es como para que aprendan a leer y escribir y listo. Lo básico”

El único padre que está 'disconforme' con la institución, expresa:

“Por las cosas que le pasan a mi hijo. Los mismos maestros obligan a hacerlo poner mal, delante de todos. Es un Viva la Pepa. No han hecho nada. Cuando empiezan los trimestrales les dan todo”

Conclusiones

Motivos de elección de la escuela

Según Mónica Pini (2003), el derecho de los padres a elegir escuela, en lugar de enviarlos a la mas cercana a su domicilio, es una de las principales razones esgrimidas por los defensores de estas escuelas de libre elección. "El principio básico de la libre elección de escuela es brindar a las escuelas más autonomía y a los padres, opciones más allá de su barrio y de las consideradas a menudo deficientes escuelas públicas".⁷

Analizando desde esta perspectiva la información aportada por los padres que 'eligieron' enviar a sus hijos a esta Escuela, encontramos una realidad totalmente diferente, asociada a otros principios. La elección de los padres está determinada fundamentalmente por la 'cercanía' a su hogar, elección fuertemente asociada a razones de índole socioeconómica. La respuesta de un padre que claramente expresa lo antedicho es:

"Me queda cerca y no tengo que pagar pasaje"

Estas consideraciones coinciden con lo expresado por el CIPPEC en relación a otra Institución por nosotras analizada: "Tal como se observó en las entrevistas realizadas, los padres señalaron que el principal motivo de elección de la escuela fue 'la ubicación' cercana al hogar".⁸

Esta motivación expresada por los padres, nos lleva a señalar que la desigualdad de condiciones socioeconómicas restringen o suprimen las condiciones reales de elección y como bien lo señala Cosse (1999) no se visualiza que "los individuos se mueven racionalmente en la sociedad para maximizar utilidades y que disponen de toda la información existente para tomar sus decisiones". En todo caso la decisión que los padres maximizan a la hora de la elección de la escuela para sus hijos, está asociada a su condición socioeconómica.

'El padre en la escuela'

Como expresa Pini (2003): "La participación de los padres, así como su satisfacción, es un rasgo del discurso de las Empresas Administradoras de Educación estrechamente relacionado con la elección de escuela".⁹

Es así que intentamos mostrar como construye la Escuela el especial espacio que debe generarse a partir de lo que denominamos "el padre en la escuela". Es decir, de que manera la Escuela genera canales de comunicación que propicien su participación en dos actividades escolares: reuniones convocadas por la escuela y asistencia del padre sin convocatoria institucional.

⁷ Mónica Pini. Escuelas Charter y Empresas: un discurso que vende. Editores: Miño y Dávila SRL, Laboratorio de Políticas Públicas y Universidad de San Martín. Buenos Aires. 2003. Página 38.

⁸ CIPPEC. Diagnóstico institucional escuela Carlos Juan Rodríguez. Primer Informe Trimestral. Octubre de 2000. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de San Luis.

⁹ Op. cit. Página 118.

Estas dos formas de entender "al padre en la escuela" pueden ser indicadoras de lo que Anderson (1998)¹⁰ denomina Participación Auténtica que "(...) debe resultar tanto en el fortalecimiento de los hábitos de democracia directa, como en el logro de los mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes".

De acuerdo a lo expresado por los padres la convocatoria de la escuela es exitosa, dado que mayoritariamente concurren a las reuniones, mostrando su interés por utilizar ese espacio participativo.

La persona más convocante de la Institución es el Maestro y en menos ocasiones el Director. La figura de la Asociación Educacional está ausente, como así también la del Coordinador Pedagógico.

Además de los padres, participan de las reuniones sólo el Maestro y el Director, señalando también, en algunas ocasiones al psicólogo.

Este espacio es utilizado más para informar y no para discutir.

Esta descripción es indicadora de Participación Auténtica? Creemos que no, porque no existe la posibilidad de diálogo abierto y discusión. Esto está relacionado con los Temas para los cuales los padres son convocados: en una sola oportunidad aparece como tema de información las Propuestas de Modificación de Contenidos. Categóricamente expresan que las reuniones se convocan para informar sobre temas tradicionales tales como el aprendizaje y problemas de conducta.

Dónde queda lo expresado por CIPECC (2000), respecto a un aspecto que caracteriza a estas escuelas? ¿Aquél que tiene que ver con brindar "un espacio abierto y flexible para la participación de los padres"?¹¹. Sostenemos que la participación ofrecida por la Institución no responde a una participación autentica sino a una participación restringida, dado que el espacio participativo es utilizado sólo para informar, no incentivándose la discusión.

El interés por utilizar los espacios participativos por parte de los padres, no se hace evidente por el escaso número de padres que asisten a la escuela sin ser convocados institucionalmente.

Cuál es el uso que hacen de este espacio? Concurren mayoritariamente por temas relacionados con el seguimiento de los hijos, agresión-robo, problemas de aprendizaje y pedido de ayuda.

Tal como expresan los padres, y el equipo de investigación suponía, la forma de financiamiento es por ellos desconocida.

En relación a esta situación es importante señalar que el Art. 27 del Decreto ya citado expresa: "Las Asociaciones Educacionales deberán realizar, al menos una vez al año, una auditoría completa de sus estados financieros, legales y contables, para lo cual deberán contratar organismos y/o profesionales independientes. *Los resultados deberán ponerse a disposición de los asociados, personal de la institución, y miembros de la comunidad de la escuela*"¹².

Dada la información brindada por los padres nos preguntamos: ¿La Asociación civil de esta escuela está dando cumplimiento al Art. 27?. Si lo hiciera existiría un concepto restringido respecto a quienes son los miembros de la comunidad de la escuela y por tanto estaríamos en presencia de otra forma de manifestación de la participación restringida por parte de los padres.

Conformidad

Pini (2003) nos expresaba que la participación y la satisfacción son rasgos del discurso de este tipo de escuelas y que ésta última es la evidencia más significativa de que las escuelas son exitosas.

En relación a esto, y tomando como muestra de satisfacción la conformidad expresada por los padres, nos encontramos que la mayoría está conforme con la escuela pero el motivo principal no es que se la visualice como una "oferta educativa de calidad" sino con otras cuestiones asociadas con carencias socioeconómicas ('le dan la comida'), con buenas relaciones interpersonales ('la quieren a la maestra y a la Directora') o con un ámbito de contención afectiva.

En cambio la disconformidad se basa solamente en críticas a la calidad del sistema de enseñanza y que los hace pensar que la permanencia de sus hijos en la escuela sólo les permitirá 'aprender a leer y escribir. Lo básico'.

¹⁰ Op. cit. Citado por Pini, M. Página 118.

¹¹ Op. cit. CIPPEC. 2002

¹² Op. cit. Página 8. El resultado es nuestro.

A modo de **resumen**, creemos poder afirmar que los padres que mandan sus hijos a esta escuela no tienen la posibilidad de ejercer su derecho de libre elección, son cautivos por sus condiciones socioeconómicas.

Respecto a la participación de los padres en la escuela, esta es totalmente restringida, se niega el acceso a la toma de decisiones, expresado por la mayoría de los padres al decir 'no se discute nada'. Una verdadera Comunidad Educativa debería tener como características definitorias el que haya una fluida y abierta comunicación entre los diversos estamentos, especialmente entre la dirección y los docentes con los padres, que prime un sentido de colaboración entre sus integrantes y que, además, los diferentes miembros compartan un sentido de pertenencia hacia la institución.

Por último, no se visualiza que la conformidad de los padres con la escuela esté asociada con una oferta educativa de calidad, sino más bien con la cercanía de la escuela, que posibilita la escolarización básica de sus hijos - aprender a leer y escribir- sin erogaciones económicas y con la asistencia alimentaria a través del comedor escolar. Se prioriza la función asistencial de la escuela, lo cual es comprensible por el nivel socioeconómico de las familias.

Bibliografía

ANDERSON, Gary. (1999) Hacia una participación auténtica en educación. Adaptación para Eduforum de la participación de Gary Anderson en el primer Coloquio Universidad Torcuato di Tella- University of New Mexico: "El rol del docente en la escuela del nuevo milenio", realizado en la UTDT en octubre de 1999. Basado en el ensayo: *Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación*, por Gary Anderson, California, State University.

BELLEÍ, Cristian y otros. (2002) Conclusiones sobre "Participación de los Centros de Padres en la Educación". UNICEF-CIDE..

BOURDIEU, Pierre. (1999) La Miseria del Mundo. Fondo de Cultura Económica.

CIPECC. Libertad para crear. (2002) "De la autogestión escolar a la Auditoría Estatal". Gobierno de la Provincia de San Luis. Ministerio de Cultura y Educación.

CIPPEC. (2000) Centro de Implementación de Políticas Públicas para la equidad y en crecimiento. Diagnóstico institucional escuela Carlos Juan Rodríguez. Primer Informe Trimestral. Octubre de 2000. Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de San Luis.

COSSE, G. (1999) "El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina." En: Rev. Propuesta Educativa. Año 10 N°20. Flacso. Argentina.

DECRETO Reglamentario N° 2562 de la Ley N° 4914. Boletín Oficial y Judicial de la Provincia de San Luis. 18 de agosto de 1999.

PINI, Mónica. (2003) "Escuelas Charter y Empresas: un discurso que vende". Editores: Miño y Dávila SRL, Laboratorio de Políticas Públicas y Universidad de San Martín. Buenos Aires.

WHITTY, G. (1986) "Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la social-democracia y la respuesta del thatcherismo." En: Enguita, M.: "Marxismo y sociología de la educación." Akal/Universitaria. Madrid.

KAROS

ISSN 1514-9331

Revista de Temas Sociales



Publicación de la Universidad Nacional de San Luis

Año 8 - N° 13 - Mayo 2004

La técnica en el pensamiento de Walter Benjamin

Maria Lidia Saguier *

E-mail: marily@asaguier.com.ar

Resumen

En el contexto de las sociedades contemporáneas, la cuestión del desarrollo tecnológico constituye una de las problemáticas de mayor complejidad y trascendencia. *"Preguntarnos por la técnica"*, sigue siendo hoy una tarea pendiente e impostergable. Benjamin fue capaz de aportar una mirada anticipatoria y múltiple respecto de las implicancias del desarrollo técnico. Si bien plantea los riesgos que presenta como pérdida de cierta posibilidad de humanización, y el peligro de una apropiación ilegítima y perversa de sus logros que conduzca a la guerra, la destrucción y la muerte, rescata fuertemente su posibilidad emancipatoria, su potencialidad para la construcción de *"un mundo nuevo"*.

Palabras Claves: reproductibilidad técnica, aura, modernidad

Summary

In the context of contemporary societies, the fact of technological development constitutes one of the problematics with major complexity and transcendence. *"Asking for the technique"*, continues to be today a pending and unforgettable task. Benjamin was able to supply a multiple and anticipated view with respect to the implicancies of the technical development. Though it states the risks that present as a loss of certain possibility of humanization, and the danger of illegitimate and pervert acquisition of its meeks that drive into the war, destruction and death, strongly rescues its emancipating possibility, its potential for the building of a *"new world"*.

Key words: technical reproductibility, aura, modernity.

1. Introducción

* Lic. en Sociología. Psicóloga Social. Maestría en Sociología Económica, IDAES-UNSAM, Tesis en preparación.

Hoy, en los comienzos del tercer milenio, el desarrollo técnico constituye una de las cuestiones más asombrosas y de mayor significación presentes en nuestras sociedades. Manuel Castells, un reconocido estudioso de estos temas, en su libro “La ciudad informacional” (1995) no duda en calificar a la actual revolución tecnológica como un “punto de inflexión en la historia”. En este sentido, -hoy más que nunca-, *“preguntarnos por la técnica”* parece tener una vigencia incuestionable, y pensadores tan originales como Benjamin constituyen una fuente sumamente rica para abordar la enorme complejidad actual de esta temática.

Considerando el conjunto de los pensadores integrantes de la Escuela de Frankfurt, Walter Benjamin (1892-1940), se destaca entre ellos con un perfil particularmente singular. Místico, filósofo, teórico marxista y militante político, su obra resulta, igualmente, tan personal como difícil de clasificar dentro de los cánones tradicionales. Tal vez, deba abordarse a modo de una compleja y rica constelación de muy diversas temáticas y preocupaciones, a las que va prestando sucesiva atención. En el transcurso de sus reflexiones, Benjamin intenta el desafío de conectar distintos universos, a los que -sin embargo- reconoce su propia especificidad.

Las características formales de su obra, -realizada en circunstancias económicas difíciles y fuera de los ámbitos universitarios-, resultan sumamente particulares. Su producción adquiere casi siempre, una formulación breve, concentrada y discontinua, que más se parece a las formulaciones aforísticas, que a los desarrollos teóricos tradicionales o académicos.

Intentando una mirada abarcadora del conjunto de su obra, quizás podríamos decir que uno de los ejes centrales de su pensamiento lo constituyen sus diversas interrogaciones sobre la así llamada “modernidad”, inquietud compartida también por otros de sus colegas de la Escuela. En términos

generales, puede decirse que Benjamin tiene al respecto una mirada considerablemente más optimista, más esperanzada que ellos.

En el contexto del presente trabajo abordaremos los desarrollos que Benjamin hiciera respecto de un tema específico: la técnica. Se trata de una temática que resulta absolutamente central en la modernidad y que en las sociedades de nuestros días se ha vuelto prácticamente omnipresente. Dadas las peculiares características ya señaladas de la obra de Benjamin, intentaremos un rastreo de la temática de nuestro interés en diferentes textos del autor, procurando llevar a cabo una lectura atenta frente a las mínimas observaciones o implicancias, e intentando -de modo acorde a las mismas preferencias benjaminianas- un “montaje” que permita aproximarnos a una comprensión de sentido general respecto de la noción de “técnica” en nuestro autor. Obviamente, en nuestro análisis sólo haremos referencia a los principales puntos del pensamiento de Benjamin sobre el tema. Abordar su pensamiento implica, en el contexto impuesto para este trabajo, el desafío de realizar una síntesis muy breve de un desarrollo teórico de contornos muy singulares, que si bien en su momento tuvo características ciertamente precursoras, en nuestros días, cobra un renovado interés.

2. El desarrollo técnico en la cinematografía

“La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” es uno de los textos benjaminianos en que encontramos las consideraciones más explícitas y uno de los desarrollos más extensos sobre la problemática de la técnica. El autor centra el abordaje del tema en el análisis de una innovación que conmocionó fuertemente su época: el cine sonoro.

En términos históricos, Benjamin comienza planteando que la obra de arte ha sido siempre “fundamentalmente susceptible de reproducción”. En todos los

tiempos, aquello que los hombres habían hecho podía ser imitado por otros hombres. Pero la *reproducción técnica* de la obra de arte, que permite una *reproducción masiva*, es algo distinto.

Si bien, entonces, la reproducción se conoce desde antiguo (ya los griegos fundían y acuñaban bronce, terracotas y monedas), a lo largo de la historia fueron surgiendo -con intensidad creciente- nuevos procedimientos técnicos que han evidenciado un constante perfeccionamiento. Así, desde la invención de la xilografía, el grabado en cobre, el aguafuerte, hasta llegar a la litografía a comienzos del siglo XIX, y pasando por la imprenta -que implicó la reproductibilidad técnica de la escritura-, la fotografía, el cine y el cine sonoro, la técnica aplicada a la reproducción de la obra artística se vuelve un elemento que presenta cada vez mayor presencia e importancia en nuestras sociedades.

Benjamin sostiene que, incluso en la reproducción más perfecta y mejor acabada, falta algo: *el aquí y ahora de la obra de arte, su existencia singular e irrepetible en el lugar en que se encuentra*. Ello constituye el concepto de su autenticidad. Benjamin señala que la limitación o deficiencia fundamental de la reproducción técnica de la obra de arte es que atrofia el *aura* de ésta, ya que del *aura* no hay posibilidad de “copia”.

El concepto de *aura* resulta central en Benjamin. La define como “la manifestación irrepetible de una lejanía”, una lejanía en la proximidad, una especie de pátina, de niebla evocativa que realza los objetos y los coloca en “otro lado”, en otra dimensión, en “un lugar” diferente al de quien contempla el objeto. Los atributos de la obra de arte *auratizada* son su unicidad (se trata siempre de un objeto “único”), autenticidad, autoridad (que refiere a la relación entre el artista y su obra), tradición e historicidad (en el sentido de constituir un testimonio que evoca un momento preciso de la historia). Con todo esto, dice Benjamin, rompe el arte en la época de la reproductibilidad técnica.

En la concepción benjaminiana, todas estas características están muy vinculadas con el origen del arte, con su surgimiento como parte integrante de circunstancias rituales, de manifestaciones de culto. La producción artística comienza al servicio del culto. La veneración cuasi religiosa de la obra de arte tradicional, -caracterizada por una actitud de recogimiento en soledad-, se vincula con el origen cultural del arte y tiñe todas sus manifestaciones. Según Benjamin, ese elemento de la tradición debería ser roto por una conciencia revolucionaria y, en este sentido, el cine cumple –en su opinión- un rol significativo. Sostiene que la técnica cinematográfica desvincula lo reproducido del ámbito de la tradición, liquida el valor de la tradición en la herencia cultural, emancipa a la obra artística de su existencia como objeto “único”, auténtico, etc. Preguntarse por “la copia auténtica” de una placa fotográfica, o de una película, no tendría sentido alguno.

Benjamin señala que en los tiempos primitivos, la obra de arte fue primero un instrumento de magia y sólo más tarde se reconoció como obra artística, es decir, que en los orígenes tenía preponderantemente un *valor cultural*. Con la sucesiva aparición de los distintos métodos de reproducción técnica, el valor cultural de la obra artística comienza a perder importancia en relación con el *valor exhibitivo* de la misma. En el siglo XX, con la preponderancia absoluta del valor exhibitivo, se produce una profunda modificación en la función artística.

Para Benjamin, el cine no constituye un arte de elites, por el contrario, lo considera un verdadero arte de masas, un arte que por sus características puede considerárselo al servicio de la clase obrera. Celebra lo que el cine significa como experiencia de lo nuevo y posibilidad de generar lo que él denomina “shock”, mediante la introducción de estímulos sucesivos y mediante el “montaje” de elementos heterogéneos. Benjamin considera que la cámara ve más que el ojo humano y, por lo tanto, hace avanzar el conocimiento. En términos generales, plantea una idea muy positiva respecto del efecto que el cine podría tener en el incremento del nivel de conciencia del proletariado.

Para Benjamin la reproductibilidad técnica de la obra artística modifica la relación de las masas con el arte. De retrógrada, frente a una obra pictórica, se transforma en progresista frente a una película, ya que en el cine el espectador - lejos de ensimismarse, asumir una actitud de recogimiento, etc.-, se vincula con la obra inmediatamente, de modo directo, con la actitud del que opina como perito. Benjamin destaca, que el cine carece de la necesidad del “experto”, de este modo, el público popular no necesita de ninguna mediación ni experticia. Considera que el cine comunica de modo directo, no requiere de ningún “recogimiento en soledad” sino, por el contrario, simplemente “salir de sí”. Es captado y re-apropiado por los espectadores, sin esa actitud reverencial, y sin necesitar que nadie plantee un código de intelección de la obra. El cine no sólo reprime el valor cultural porque pone al público en situación de experto, sino porque además no exige esa concentración requerida por la obra artística tradicional: coloca al público en la posición de examinador, si bien, de un examinador “disperso”.

Es en el marco de esta concepción que Benjamin considera que la técnica cinematográfica promueve un despertar de la conciencia de las masas que resulta liberador, que tiene características realmente emancipatorias. Esta mirada contrasta fuertemente con la de Adorno, que sostiene que en el cine más bien se exhibe el individualismo, sadismo y cinismo de las clases dominantes. De este modo, el resultado no consiste en la generación de un efecto emancipatorio, sino, por el contrario, el efecto es de reproducción o reforzamiento de las relaciones de producción existentes. Por otra parte, Adorno rescata fuertemente el papel que los intelectuales deben jugar en el proceso de toma de conciencia por parte de las masas proletarias. Realiza una importante defensa respecto del mismo y le recuerda a Benjamin que ya Lenin planteaba que el proletariado necesita de los intelectuales, en este sentido, no concibe al proletariado como una clase que goza *per se* de una conciencia privilegiada.

La perspectiva de Adorno plantea consideraciones que resultan claramente divergentes con la concepción benjaminiana. Para Adorno, ni había una

disposición al incremento de conciencia por parte del proletariado, ni el cine constituía una posibilidad de liberación, por el contrario, lo veía más bien como un elemento enajenante. En *“Sobre el carácter fetichista en la música...”*, -con el que responde las tesis de Benjamín planteadas en *“La obra de arte en la época de su reproductibilidad ...”*-, se muestra hipercrítico respecto de la posibilidad de un contacto no alienante entre el arte y las masas, en particular a partir del desarrollo de la “industria cultural”, en la que la obra de arte se ha vuelto -según sostiene- simple mercancía, impuesta por el autoritarismo del mercado. En este contexto, se reproduce la alienación generada en las relaciones de producción capitalistas, el “tiempo libre” prolonga la enajenación que tiene lugar durante el tiempo de trabajo.

En términos generales, podemos decir que Benjamin enfatiza el rol emancipatorio de la técnica, mientras otros colegas de la Escuela de Frankfurt tienen posiciones más críticas.

3. El narrador y la técnica narrativa

A través del bellísimo texto *“El narrador”*, podemos acceder a otro de los abordajes que Benjamín hiciera de la noción de técnica. En él, la aproximación al concepto está hecha de un modo más sutil y ocupa un lugar comparativamente marginal respecto del que presenta en *“La obra de arte en su época de reproductibilidad ...”*, pero aporta igualmente una perspectiva sumamente interesante y valiosa.

En dicho texto la reflexión de Benjamin se encamina a desentrañar las distintas cuestiones implicadas en el hecho de narrar, en la narración misma y en el personaje del narrador. El texto hace alusión a una figura muy antigua y a una situación o ambiente comunitario, en la que el narrador y quienes lo escuchan se encuentran inmersos en un ambiente comunitario, es decir, comparten una comunidad de sentido. Se emblematisa aquí la experiencia en común.

Benjamin señala cómo el arte de la narración está llegando a su fin, siendo cada vez más difícil poder encontrar a quien sea capaz de narrar y comunidades capaces de escucharlo. Ello pondría en evidencia una circunstancia de inusual gravedad para la especie humana: *la pérdida de la facultad de intercambiar experiencias*.

Benjamin relaciona este hecho con el surgimiento de la novela, a comienzos de la época moderna. Lo que distingue a ésta es su dependencia esencial del texto escrito, del libro. Lo que transmite ya no es recibido en el contexto de un ambiente comunitario, sino en la soledad de cada lector. Su difusión sólo es posible debido a la invención de la imprenta. Por otra parte, lo narrado, aquello que resulta oralmente transmisible, es de una índole muy específica: pertenece al patrimonio de la épica. Contrariamente, la novela trata sobre el profundo desconcierto del hombre moderno: la búsqueda del “sentido de la vida” es el centro alrededor del cual gira.

En la reflexión de Benjamin, el hecho de la pérdida de la capacidad de narrar se encuentra vinculado al desarrollo técnico alcanzado en la modernidad que –tanto en la ciudad como en el campo– ha ido haciendo progresivamente desaparecer actividades tales como el hilar o el tejer, donde el tiempo “no contaba” y que posibilitaban un oído atento, relajado y dispuesto a la escucha, que permitía que la memoria se impregnara profundamente de los contenidos narrados.

En la modernidad, con la creciente tecnologización del mundo del trabajo y del entorno social general, el narrar ya no es posible, se ha perdido ese entorno provisto por las antiguas técnicas artesanales que –durante milenios– proveyó del ritmo de trabajo y de vida que permitía registrar con hondura las historias provenientes de la experiencia de otro. Es decir, Benjamín considera que la narración es una forma que brota naturalmente de los diversos círculos del

artesano y que resulta totalmente ajena a la técnica industrial, donde la tiranía del tiempo juega un rol decisivo, -pensemos por ejemplo lo imposible que resulta imaginar una actitud de escucha adecuada en un grupo de obreros instalados frente a una cinta de montaje-. En este sentido, podemos decir que la narración constituye una forma eminentemente artesanal de la comunicación. Un código, una vibración, una forma de humanización que resulta incompatible con el desarrollo técnico alcanzado por nuestras sociedades o, al menos, con la forma que éste asume en nuestras sociedades capitalistas.

4. Los pasajes y el desarrollo técnico

En el texto de Benjamin sobre los pasajes de París -*"Paris, capital del siglo XIX"*- también encontramos algunos apuntes sobre el concepto de técnica. Señala que una condición decisiva para el surgimiento de esos pasajes ha sido el desarrollo técnico que posibilitó el comienzo de las edificaciones de hierro. Esta nueva técnica constructiva revolucionó la arquitectura de la época, la cual comienza así -dice-, a emanciparse del arte.

En esta nueva etapa, el lugar donde se vive se contrapone por primera vez al lugar de trabajo. Ambos espacios se presentan bien diferenciados. En el primero de ellos, Benjamin ve el ámbito del reinado de cierto individualismo que aparece también como expresión de la personalidad. El "interior" se vuelve así como el último reducto de un arte que se encuentra sitiado por la técnica. El coleccionista reina en este universo privado donde, tanto la ornamentación del estilo modernista -llena de símbolos vegetales-, como los objetos coleccionados y liberados de la servidumbre de ser útiles, se ven rodeados por un mundo en el que, soberana, reina la racionalidad técnica.

Al decir de Benjamin, esta tendencia que se observa en el siglo XIX intenta "impermeabilizar" el arte frente al avasallante desarrollo de la técnica, a la vez que

se trata de ennoblecer necesidades técnicas haciendo de ellas finalidades artísticas.

El desarrollo técnico, y la implacable lógica que lo acompaña, comienzan a asumir un rol sumamente protagónico en las modernas sociedades capitalistas occidentales. En la mirada más crítica de sus colegas de la Escuela, todo lo prodigioso que la técnica ha producido, -y que exhiben orgullosas las Exposiciones Universales- no está, sin embargo, al servicio de “todos”: las maravillas de la industria moderna están sólo al servicio de la clase burguesa. No están disponibles para el proletariado, quien experimenta entonces, la fascinación frente al “cosmos de mercancías” y -simultáneamente- la frustración de no poder acceder a ellas.

Se instaura, así, un juego perverso de “mire y no toque”. Los frutos del desarrollo técnico, del progreso cultural se evidencian claramente vinculados a la apropiación de las clases dominantes y, por lo tanto, no son liberadores: van en sentido contrario al de la realización de esa utopía que el progreso parecía prometer. De este modo se plantea la paradoja de que la modernidad genera utopía, negando -simultáneamente- a grandes masas, el acceso a esa utopía de progreso y mejoramiento universal.

5. La técnica y sus contradicciones en la sociedad burguesa

A pesar de su evaluación general positiva con respecto al desarrollo técnico, Benjamin no deja de plantearse las limitaciones y profundas contradicciones que el mismo genera en las sociedades capitalistas. Considera que en la sociedad burguesa la técnica conduce inexorablemente a la exacerbación de las necesidades y, en última instancia, al armamentismo y a la guerra. En su opinión, finalmente, el desarrollo técnico conduce inevitablemente a la destrucción.

Es la idea de “progreso”, el culto que se hace de él, el responsable de opacar la idea de “peligro” que debería llevar a frenar esa carrera que, -irremediablemente-, desemboca en el dolor y la muerte. En este sentido, dice Benjamín: “Se ve el adelanto de la técnica pero no el atraso de la sociedad.”

En su texto *“Teorías del fascismo alemán”*, Benjamin rescata la enigmática frase del escritor y líder del partido monárquico francés, León Daudet: *“el automóvil es la guerra”*, dicha en 1930, a propósito del Salón del Automóvil. Benjamin destaca que la sorprendente conexión de ambos conceptos lo que pretende es poner de manifiesto la noción de que la superación de los instrumentos técnicos y de las fuentes de energía, -al no encontrar en las vidas privadas un aprovechamiento adecuado y exhaustivo-, se justifican en la guerra, renunciando así a una posible interacción armónica.

Ello demostraría que la sociedad no está lo suficientemente madura para integrar a la técnica de un modo eficiente y adecuado; simultáneamente, también pone de manifiesto que la técnica misma tampoco tiene el poder suficiente como para someter a las fuerzas sociales más elementales.

Benjamín plantea que la sociedad burguesa no tiene más remedio que excluir a la técnica del derecho de co-determinación del orden social. “No puede hacer otra cosa que aislar a la técnica de lo considerado espiritual”, dice.

En la concepción benjaminiana, entonces, tras la guerra se esconde la técnica y su nivel de desarrollo alcanzado, el cual no puede llegar a ser positivamente utilizado por la sociedad burguesa. Precisamente, de lo que se trataría es de corregir, de modificar esa incapacidad de los pueblos y de reestructurar sus relaciones sociales, de tal modo que les sea posible reinsertarse armoniosamente en la naturaleza gracias a sus medios técnicos. Si esto no

ocurre, el infinito dolor de la guerra teñirá, irremediablemente, todo el transcurso de la historia humana.

Resulta sorprendente y conmovedora la profunda intuición de Benjamin acerca de las características que, en este caso, tendrán las guerras del futuro: ya no serán *dirigidas*, serán *administradas*. Se volverán -de más en más- una cuestión casi “deportiva”, en las que las acciones militares se registrarán simplemente como *records*. Su particularidad estratégica más característica será la de convertirse en la más cruda y radical “guerra de agresión”, en la que se elimina la distinción entre civiles y combatientes, y en la que la desorganización instaurada por la guerra imperialista amenaza con transformarla en un fenómeno siempre inconcluso, interminable. A la luz de la todavía en curso guerra contra Irak, -a pesar de las declaraciones de “finalización” por parte de los EEUU-, podemos pensar cuán ajustado y anticipador resulta este análisis de Benjamin.

Pero Benjamin sostiene una postura esperanzada y plantea que “otro mundo es posible”. La técnica no necesariamente debe ser el inevitable “fetiche del hundimiento”, el portador del dolor y la muerte. Él plantea que puede -verdaderamente- ser “una llave para la felicidad”.

6. Comentarios finales

Hablar hoy de desarrollo tecnológico, lleva irremisiblemente a plantear aquellos materializados en Internet. Resulta sumamente impactante observar la forma, rapidez y profundidad con que la *red de redes* está modificando la vida cotidiana de millones de seres en todo el mundo. Tal como dice Castells (1996), está “alterando fundamentalmente el modo en que nacemos, vivimos, aprendemos, trabajamos, producimos, consumimos, soñamos, peleamos o morimos.” Uno de los aspectos que resultan más interesantes del fenómeno Internet es, precisamente, que su influencia no se circunscribe -como en el caso

de muchos otros extraordinarios desarrollos tecnológicos- a un área más o menos acotada de aplicaciones e impactos, sino por el contrario, sus efectos pueden rastrearse, hoy, en un sinnúmero de realidades humanas. Las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs) parecen plantear un horizonte de profundas modificaciones, incluso en cuestiones tales como la forma misma de experimentar o percibir el mundo, de pensarlo o conceptualizarlo. Parecen potencialmente capaces de establecer cambios significativos, incluso en las modalidades más íntimas de interrelación humana. Y todo permite indicar que recién nos encontramos en los albores de estos cambios.

La notable expansión de la red telemática y el creciente número de horas que, diariamente, los individuos de la sociedad de la información pasan frente a la pantalla, está generando la aparición de un nuevo entorno social, caracterizado por nuevos fenómenos psicológicos y vinculares. En este sentido, cabe también observar las profundas modificaciones que Internet está introduciendo en la dinámica de las rutinas cotidianas de millones de hogares. El teletrabajo, la educación permanente, la posibilidad de entretenimiento y el desarrollo de una intensa vida social desde el propio hogar mediante la utilización de Internet, están configurando un escenario nuevo, cuyos alcances en la configuración psicológica de las personas y, concomitantemente, en las características que asume el entramado de los vínculos familiares, recién pueden comenzar a ser hipotetizados.

La revolución digital expresada por Internet y las nuevas tecnologías de la información y comunicación, parece ser sólo la primera parte de un proceso de cambios y transformaciones más amplio y profundo. Según Alvin Tofler (2001), en nuestros días, apenas si empezamos a sentir el impacto de la convergencia biodigital.

Los cambios sustanciales en curso en los campos de la genética y la biotecnología, asociados con el paradigma relacional sustentado en las nuevas

tecnologías telemáticas, parecen sugerir la creciente proximidad de la sociedad imaginada por Huxley en “Un mundo feliz”. ¿Será hacia allí que nos dirigimos?

Las investigaciones realizadas hasta la fecha, tanto como los desarrollos teóricos vinculados a la problemática planteada por los actuales alcances biotecnológicos, recién están comenzando a plantear estos temas.

En este sentido -insistimos-, “*preguntarnos por la técnica*” hoy, parece tener una vigencia y una importancia cada día mayor. Es necesario instaurar una mirada reflexiva, un pensamiento crítico sobre la técnica, más allá de toda la euforia fácil que suelen despertar los -sin duda extraordinarios- logros tecnológicos actuales.

El desafío que se abre para nuestra cultura es, precisamente, instaurar las preguntas, -*preguntarse*-, mejorar la comprensión que actualmente tenemos de los alcances, las dinámicas y el sentido último del desarrollo tecnológico. Tal como plantea Heidegger: “preguntar es estar construyendo un camino”. Un camino que, creemos, es insoslayable.

Pensadores tan originales como Benjamin constituyen una fuente sumamente rica y significativa para poder abordar la enorme complejidad actual de estas temáticas. A través de los textos indagados, vemos que Benjamin plantea una mirada múltiple y diversa respecto de las implicancias que para el hombre puede llegar a tener el desarrollo tecnológico. Si bien lo rescata como verdadera posibilidad emancipatoria, también plantea los riesgos que representa como pérdida de cierta posibilidad de humanización, el peligro de apropiación ilegítima de sus logros por parte de los sectores dominantes y de una utilización perversa que finalmente conduzca a la destrucción y la muerte.

Desde la concepción de Benjamin, la utilización que se hace actualmente de los extraordinarios desarrollos técnicos para la manipulación y el control, -

cuando no para el exterminio de pueblos enteros-, por parte de las corporaciones, países y sectores sociales más poderosos, es sólo *una* de las posibilidades existentes, sólo *uno* de los caminos posibles, sólo algo simplemente *contingente*. Se trata, en verdad, de algo “no estrictamente necesario”.

En este sentido, si como ya pensaba Benjamin: “*otro mundo es posible*”, entonces la problematización de esa infamante realidad que exhibe el mundo actual, su urgente “desnaturalización”, la invención de “otra” tecnología, -otros presupuestos, otra utilización de la misma-, resulta una tarea indispensable.

Buenos Aires, octubre de 2003

Bibliografía:

- ü ADORNO, Theodor W.: *Sobre el carácter fetichista en la música y la regresión del oído* (1938), en Disonancias. Música en el mundo dirigido, Rialp, Madrid, 1966
- ü ADORNO, Theodor W.: *Sobre Walter Benjamín* (1970), Cátedra, Madrid, 2001
- ü BENJAMÍN, Walter: *Teorías del fascismo alemán* (1930), en Para una crítica de la violencia y otros ensayos, Iluminaciones IV, Taurus, Madrid, 1991
- ü BENJAMÍN, Walter: *El narrador* (1930), en Para una crítica de la violencia y otros ensayos, Iluminaciones IV, Taurus, Madrid, 1991
- ü BENJAMÍN, Walter: *París, capital del siglo XIX*, en Poesía y Capitalismo, Iluminaciones II, Taurus, Madrid, 1998
- ü BENJAMÍN, Walter: *La obra de arte en su época de reproductibilidad técnica* (1936), en Discursos interrumpidos I, Taurus, Madrid, 1973
- ü CASTELLS, Manuel, *La ciudad informacional*, Alianza Editorial, Madrid, 1995
- ü CASTELLS, Manuel, *The rise of the network society*, Cambridge, Massachusets, 1996
- ü HEIDEGGER, Martin, *La pregunta por la técnica*, en Conferencias y Artículos, Ediciones del Serbal, Barcelona, 1994
- ü HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W.: *Concepto de Ilustración*, en Dialéctica de la Ilustración, Simancas Ediciones, 2001

- ü HUXLEY, Aldous, *Un mundo feliz*, Plaza & Janés, Barcelona, 1969
- ü SAGUIER, Maria L., *Relaciones Familiares en la Era de Internet: ¿hacia dónde?*, Ponencia, XXIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Antigua, Guatemala, 2001
- ü TOFLER, Alvin, *La nueva economía apenas comienza*, Diario “La Nación”, Buenos Aires, Mayo 2001

KAROS

ISSN 1514-9331

Revista de Temas Sociales



Publicación de la Universidad Nacional de San Luis

Año 8 - N° 13 - Mayo 2004

La tragedia forestal de la provincia de San Luis (Argentina)

Stella Marys Boginoⁱ

Resumen

El objetivo de este proyecto es analizar, en la provincia de San Luis, la relación que el hombre ha tenido con las masas forestales, desde la época precolombina hasta la actualidad. Este proyecto es una herramienta encomiástica para entender el manejo actual de los recursos naturales. La metodología utilizada se basó en realizar una minuciosa búsqueda bibliográfica en el Archivo Histórico Provincial y archivos privados. Si bien, el acervo bibliográfico es histórico, es posible percibir como la naturaleza ha influido sobre los hechos históricos; tanto es así, que es imposible separar los eventos políticos y sociales de los ecológicos. Cada etapa histórica posee hechos notables en cuanto al manejo de los bosques, la tenencia de la tierra, la legislación vigente, la política estatal implementada y la influencia de los capitales extranjeros, lo cual tiene una profunda analogía con hechos acaecidos en el resto del país y en toda América Latina.

The forestal tragedy of the San Luis province (Argentina)

Summary

The purpose of this research was to analyze, in San Luis province, the relationship that the man have had with the forests, from the pre-Columbian to the recent time. That was an encomiastic instrument to understand the present management of the natural resources. The methodology was to made a meticulous bibliographic research in the historic provincial and private archives. Even though, the bibliography was historical, it was possible to perceive how nature have affected the historical facts; consequently, it was impossible to separate the politic and social events from the ecological ones. Each historical stage have important facts in relation to the forest management, the land property, the ruling law, the established state politic and the foreign capital influence, that have a very strong analogy with the facts that occurred all over the country and Latin America.

Introducción

La humanidad, de cara a este nuevo milenio, asiste a una transformación profunda en cuanto a la concepción de la naturaleza. El cambio climático y la crisis ecológica mundial, íntimamente ligados a la destrucción de los recursos forestales, sitúan a la Dasonomía (*Daso*: bosque; *gnomos*: conocimiento) como una disciplina profundamente comprometida con el futuro de la humanidad.

La sociedad actual ha dejado de ver a la Ecología como algo ajeno a su vida a tal punto que el hombre ha comenzado a sentir su responsabilidad sobre el futuro del planeta. Roderick Nash, (1983) enfatiza "La apreciación actual de la naturaleza primigenia representa una de las revoluciones intelectuales más notables en la historia del pensamiento humano acerca de la tierra".

George Perkins Marsh, (1864) fue un visionario al asegurar que la deforestación ha sido el aspecto más trascendente y significativo del cambio ambiental. De igual manera, su postura no fue única, pues este tema ya despertaba interés desde hacía un tiempo en la comunidad científica. Pero su libro *Man and nature* contribuyó a marcar el ingreso de los árboles, en las modernas discusiones ecológicas, lo mismo como símbolos de la naturaleza que como eslabones vivos, indispensables para sostener el equilibrio entre la naturaleza y la humanidad.

En la actualidad, nuestro país, solo conserva, aproximadamente, treinta millones de hectáreas de bosques nativos, apenas el treinta por ciento de las formaciones forestales naturales que había a principio de siglo y los aciagos pronósticos vaticinan que, de continuar la devastación, los bosques naturales desaparecerían de nuestro país a mediados de este siglo.

San Luis no quedó al margen de esta crónica de destrucción, pero para poder comprender la situación actual de nuestros bosques es indispensable conocer los hechos históricos que marcaron el uso de los recursos naturales a través del tiempo.

Si bien la provincia adolece de la falta de textos o archivos que hagan alusión solamente a los hechos ambientales, en las distintas referencias bibliográficas, se menciona el uso de los recursos naturales, tanto es así que es imposible separar los hechos históricos de la relación que el hombre ha tenido con la naturaleza y hasta se puede aseverar que la naturaleza ha marcado notablemente la historia de la humanidad.

Para David Arnold, (2001) la tragedia ecológica de América se inicia con la expansión europea del siglo XV. Los europeos concibieron a la naturaleza y dentro de ella a los árboles como algo que debía someterse, dominarse, esta idea era lo correcto, la norma, Asia, Africa y el nuevo mundo eran lo aberrante. Esta idea de superioridad prevaleció, muchos años después, en los grupos migratorios que vinieron de Europa a fines del siglo XIX y principios del XX. Ellos desconocen los sistemas que había en América y en lugar de comprenderlos, los sustituyeron por los sistemas que ellos conocían.

Esta concepción de la naturaleza no era nueva en los europeos del siglo XV Marc Bloch (1966) en su libro *French rural history: an essay on its basic characteristics*, afirma que la colonización agraria que se inicia en Europa a partir del siglo X, se efectuó a expensas de los bosques siendo estos "los obstáculos mas difíciles de vencer", y durante siglos en la Francia medieval como en el resto de Europa, los árboles "contuvieron el progreso del arado".

La destrucción de los recursos, los grandes latifundios, los señores y los inmigrantes, los cambios en Europa y el país, la riqueza de nuestros bosques que rara vez quedó en el país, la explotación del hombre por el hombre, el abandono de pueblos que hoy son "tierra de nadie" por que los árboles se extinguieron, son características que se repiten a lo largo de toda la provincia y

que, en cierta forma, reflejan notable analogía con casi todo el país y hasta se podría aseverar con toda Latinoamérica.

Las formaciones vegetales primigenias de la provincia

La provincia de San Luis posee una superficie de 76.748 Km². De acuerdo al mapa de "Las formaciones vegetales de la provincia de San Luis" (Anderson *et al*, 1970) se definieron cinco unidades fitogeográficas y dos ecotonos (Fig.1). La descripción de la vegetación indica que todas las unidades presentan árboles, siendo las menos ocupadas el área uno: Área medanosa con pastizales e isletas de chañar; donde el estrato leñoso se encuentra solo formando isletas y el área cinco: Pastizales y bosques serranos; donde los árboles sólo aparecen en quebradas y zonas bajas.

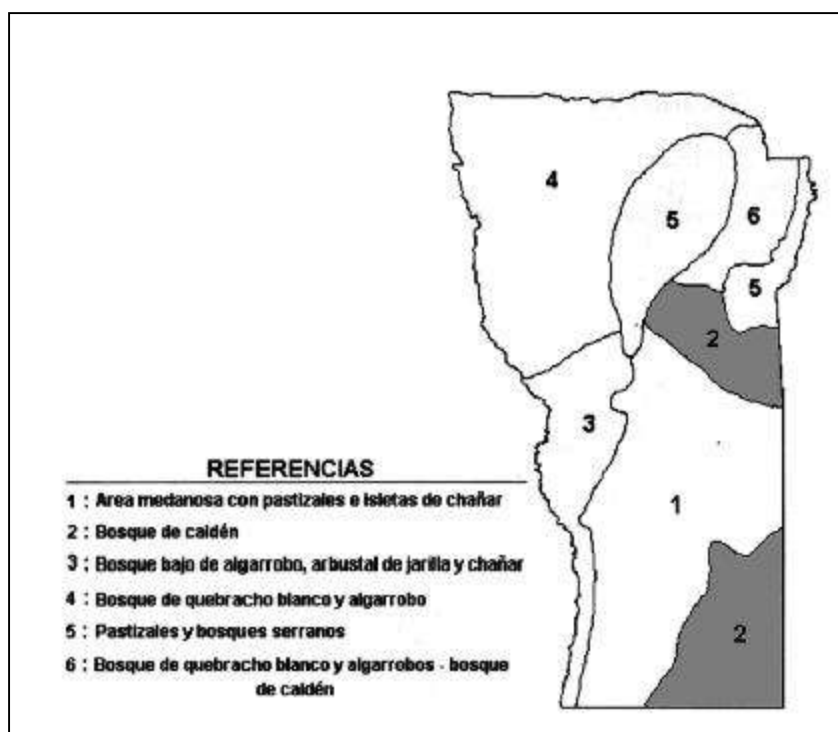


Fig.1. Formaciones naturales de la provincia de San Luis (Anderson et al. 1970)

Las formaciones forestales incluyen especies como el quebracho blanco, los algarrobos, el caldén, el retamo, el molle, el quebracho colorado de la sierra, entre otras, caracterizadas por su excelente madera, rasgo que los españoles no demorarían en advertir.

Si bien la trágica historia forestal de la provincia no está dividida en etapas, se puede hacer un intento por fragmentarla, solo a los fines de facilitar su estudio.

Etapa precolombina

Los primeros grupos humanos llegaron a América, hace 15.000 años, a través del estrecho de Bering. De acuerdo con Capitanelli y Zamorano (1972) en la provincia de San Luis, los naturales pertenecían a dos grupos diferentes: huárpidos y patagónides. El primer grupo incluía los huarpes, comechingones y olongastas, pacíficos, sedentarios y sumisos que pronto se convirtieron en el "primer producto arrancado a esta tierra" para trasladarlos a servir a sus amos de Chile, Mendoza, San Juan y Córdoba. Al segundo grupo pertenecían los pampas, luego araucanizados, nómades y guerreros.

Si bien los huárpidos fueron más evolucionados con respecto al uso de los recursos: se han encontrado vestigios de canales para riego, conocían las plantas medicinales y cultivaban el maíz (Gez). Todos los grupos aborígenes llevaban una forma de vida que exigía un conocimiento íntimo de la ecología local, gracias a lo cual sobrevivían durante las diferentes estaciones, pues sabían cuando pescar, cuando cazar o sembrar o levantar sus cosechas. (Martínez Estrada, 1942).

Hay un hito en común entre los pueblos aborígenes, a pesar de detentar un desarrollo cultural muy diferente que es la disposición hacia la preservación de los recursos naturales puesto que estas tribus consideraban a la naturaleza como algo que debía protegerse, de los árboles extraían distintos subproductos, sin destruir el recurso.

La conquista europea y la época colonial

La expansión de Europa hacia ultramar se convirtió en "El saqueo del mundo" con la consiguiente destrucción en gran escala de la vida silvestre nativa, la introducción de especies extranjeras y la creación de una economía global dilapidadora de recursos. De acuerdo a David Stannard, (1992) en *American Holocaust: Columbus and the conquest of the New World*, de una población estimada de cien millones de aborígenes, previa a la conquista, en el siglo XVIII solo quedaban doscientos cincuenta mil, a esto se lo llama el peor holocausto humano jamás presenciado por el mundo. Este autor consideró que la despiadada búsqueda de riquezas por parte de los españoles puede considerarse un "genocidio deliberado".

La conquista de América por parte de la Corona Española marca un hito notable y trágico en el manejo de los recursos naturales y la provincia de San Luis no permanecería al margen de esta situación, para algunos historiadores la llegada de los españoles marca el inicio de una de las tragedias ecológicas más importantes del nuevo mundo. El español desconoce a la naturaleza por lo tanto trata de someterla, ya que la considera su enemiga.

Los mayores intereses de la conquista española estaban orientados a la posibilidad de acceder a importantes extensiones de tierras; la disponibilidad de mano de obra gratuita que obtuvieron a través del sometimiento de los aborígenes; la existencia de maderas duras para distintos usos y los metales. Ninguno de estos elementos le faltaba a la provincia de San Luis.

"El conquistador se proclama señor de la tierra, del hombre y de las cosas, a pesar que no llegó a poseerlos ni a estimarlos más que como riqueza portátil. El conquistador no amaba esta tierra y no veía su porvenir más que a través de la lujuria y la avaricia". (Martínez Estrada, 1976)

De acuerdo con Montaner (2001) luego de la conquista, originalmente, la tierra era propiedad de la Corona y esta era concedida como merced a sus más fieles conquistadores españoles. Casi de inmediato se inició un proceso de creación de latifundios que con frecuencia no podían ponerse a producir enteramente. ¿Por qué esa voluntad de acaparar tierras baldías?

Porque entre los castellanos la posesión de grandes cantidades de tierra era sinónimo de distinción social y de noble origen.

Durante la segunda mitad del siglo XVII se distribuyó a los favoritos de la corona toda la propiedad territorial de la jurisdicción de San Luis, acordándose ese beneficio en formas de mercedes reales, a tal punto que todo el centro-norte de la provincia de San Luis (el sur estaba aún bajo el dominio de los pampas), estuvo dividida en solo quince mercedes. (Capitanelli y Zamorano, 1972)

Una de las mercedes mas amplias le fue concedida a Andrés de Toro Mazote, en 1677 quien prácticamente se convirtió en el propietario de todo el actual departamento de Chacabuco. Su hijo, Andrés de Toro Hidalgo, dividió las tierras en tres y una parte, la de la Estanzuela, las donó a los jesuitas, con lo cual estos se incorporaron a la lista de terratenientes de San Luis. (Capitanelli y Zamorano, 1972).

La Iglesia también se convirtió en un imponente terrateniente. Con el tiempo llegó a ser el mayor de los propietarios de América, pero sin que ello hiciera demasiado feliz a los monarcas españoles: los "curas" no pagaban impuestos y con frecuencia convertían sus inmensas propiedades en tierras "muertas" para la producción agrícola. (Montaner, 2001)

Los jesuitas quienes se habían establecido en la provincia en el año 1732, por los donativos recibidos pueden contarse como grandes terratenientes de la provincia de San Luis. Acopiaron todo cuanto convenía a su insaciable codicia. Llegaron hasta adueñarse del agua indispensable para las necesidades primordiales de la población. (Gez, 1910)

Con respecto a los aborígenes, estos representaban mano de obra gratuita para el trabajo en las minas, los huárpidos se mestizaron o fueron llevado en encomiendas a otros lugares, fuera de sus tierras, alejados de sus familias y sometidos a todo de tipo de brutalidades, perecieron en grandes cantidades a tal punto que los jesuitas debieron introducir a negros esclavos para trabajar en sus haciendas por la falta de "disponibilidad de indios". Con los araucánidos la situación fue diferente, su espíritu belicoso prolongó la imposibilidad de dominarlos hasta fines del siglo XIX.

A parte de los indios, cuyo número en el tiempo de la conquista se desconoce, la región ofrecía otros bienes que interesaban fundamentalmente a mendocinos y sanjuaninos, quienes habían logrado un desarrollo económico muy importante por sus vínculos con Potosí y Chile. Los bienes a los que se hace referencia son los bosques de madera dura que poseía la provincia: quebrachos, caldenes, algarrobos y otras especies maderables indispensables para la construcción de viviendas, transportes y otros menesteres no menos importantes.

Tan desenfrenada fue la extracción de madera que el cabildo en el año 1627 dispuso que no se podían cortar árboles sin su autorización. Esta reglamentación nunca fue efectiva y esto marca el primer hecho de violación de las leyes de protección de la naturaleza de la provincia. (Brailovsky, 1991)

La destrucción de los bosques fue un acto de apropiación y desplazamiento de carácter humano, del cual resultó la expulsión de los indios que hasta entonces habían administrado el ecosistema bosque de acuerdo con sus propias necesidades. Con la destrucción de los árboles se esfumaron los medios materiales de que habían vivido. Con la deforestación la madera se convirtió en mercancía.

Europa despilfarradora de sus propios bosques, encontró en América un aserradero al aparecer inagotable para mantener a flote sus barcos y sus salones provistos de mesas, sillas y escritorios elegantes. En América la madera era tan barata y abundante que se la utilizó como combustible, para la construcción y para casi cualquier artículo de uso cotidiano. En muchas partes de la costa oriental y en el medio oeste se vio a los árboles como un obstáculo que había que vencer tan rápidamente como fuera posible a fin de crear tierra agrícola. La transformación visual,

así como la ecológica no pudo ser mas impaciente, ni mas en contraste con el progreso lento e intermitente de la deforestación de Europa. (Arnold, 2001)

A través de la provincia se extendía el camino de los Andes al litoral, que unía a las ciudades de Buenos Aires y Santiago de Chile. El transporte requería carretas para cuya construcción San Luis disponía de excelentes maderas. Este hecho marca la aparición de la primera industria en la provincia: la carretería.

Los metales fueron un móvil substancial para los conquistadores y existen fundadas razones para afirmar que los aborígenes conocían la extracción de metales. Atestiguan esto un primitivo huairas (horno para fundir) sus maray (morteros) y moldes para recoger el material fundido. (Capitanelli y Zamorano, 1972). Otro triste ejemplo del uso irracional de los recursos está impreso en la historia de La Carolina cuando se descubrieron sus vetas de oro, nuevamente las riquezas terminaron en arcas extranjeras y cuando la fuente el metal se terminó, el abandono y la soledad caracterizaron los sitios otrora, falazmente prósperos.

En 1810, los inmensos latifundios se extendían en feudos de centenares de leguas. La riqueza estaba concentrada en pocas manos y la crisis política de la época impidió que los intereses se inclinaran a contemplar el uso de los recursos naturales. Sólo Manuel Belgrano fue un visionario para la época, tanto es así que en un país donde los recursos parecían inagotables, él denuncia la irracionalidad de su aprovechamiento y las consecuencias que esto tendrá para las generaciones futuras.

La campaña al desierto y la llegada el ferrocarril.

Dos hechos notables marcan la historia de la provincia a partir de mediados del siglo XIX que dejaron su impronta en el manejo de sus recursos forestales: el dominio de los aborígenes del sur y la llegada del ferrocarril.

Con la toma de las tierras del sur de San Luis a los indígenas y finalizada la conquista del desierto, la región fue adjudicada a las fuerzas expedicionarias para luego ser transferida a terratenientes que se encargarían de la colonización con inmigrantes. Los únicos planes de colonización fueron diseñados por las empresas ferroviarias en procura de beneficios exclusivos y con marcado interés propagandístico. Los colonos que arribaron conocían las técnicas para zonas húmedas no así para las zonas semiáridas. Esto trajo como consecuencia el abandono de los campos y la aparición de signos evidentes de deterioro, a lo que contribuyeron importantes sequías de principios de siglo. (Aguilera y Panigatti, 2003)

La campaña al desierto estuvo financiada por los ganaderos de la pampa húmeda, quienes querían ampliar su patrimonio. Esto es fácil de comprobar ya que en un mapa catastral de fines del siglo pasado se observa que los dueños de las tierras eran militares premiados, estancieros de Buenos Aires y compañías inglesas. Punto de partida de especulación por la tierra. (Alberta, 2002).

Las líneas ferroviarias llegan a la provincia a Villa Mercedes y estas son el Ferrocarril Andino en 1875 cuyo objetivo era la comunicación con Chile. En 1886 llega el ferrocarril de Buenos Aires al Pacífico que engloba a la compañía anterior y finalmente en 1890 el ferrocarril francés, (Compañía Francesa Nordeste Argentino), que conecta a Villa Mercedes con La Toma. (Capitanelli y Zamorano, 1972) (Fig.2)

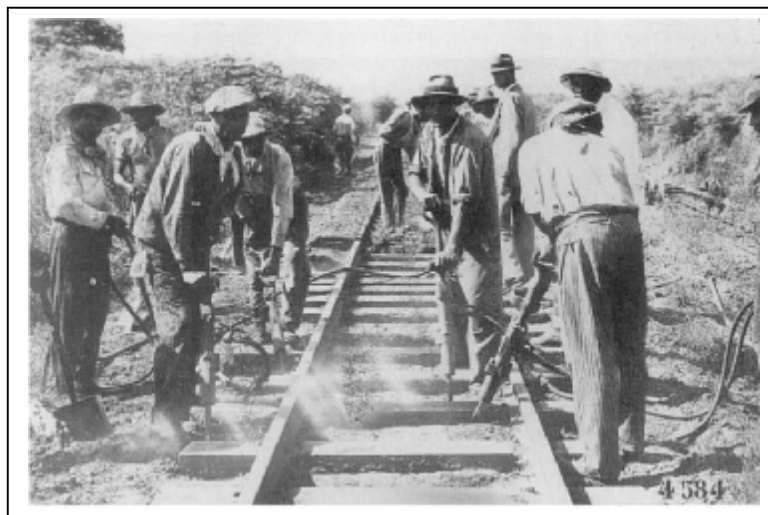


Fig. 2 Construcción de una línea ferroviaria (Archivo fotográfico el ferrocarril Santa Fe)

Tan gravitante fue la existencia de los bosques para la construcción de las vías férreas que Lucio V. Mansilla enfatiza "Construir los ferrocarriles donde haya buena disponibilidad de madera". Los primeros en descubrir el valor del caldenal fueron justamente las compañías inglesas, comenzando a construir las líneas férreas hasta el corazón del caldenal (Alberta, H 2002)

La llegada del ferrocarril no solo posibilitó el transporte de cargas y pasajeros, sino que le dio continuidad a la explotación irracional de los bosques, pasando por dos períodos críticos: las dos guerras mundiales incrementaron la destrucción de los bosques por la falta de carbón mineral que se exportaba de Inglaterra y que se empleaba para el funcionamiento de locomotoras y calderas de fábricas. (Aguilera y Panigatti, 2003)

Durante la primera guerra mundial, período de tala de los bosques conocido como la "primera hachada", la extracción fue casi total, ya que la madera de los bosques se usaba como leña por lo que solo se dejaban los árboles muy pequeños y los muy añosos, porque daban mucho trabajo. Esta explotación, carente de control por parte del estado, comienza a disminuir al regularizarse el mercado del carbón alcanzando su punto mas bajo en la década del treinta, coincidente con la crisis mundial. (Alberta, 2002)

Una nueva etapa de explotación desmedida sobreviene durante la segunda guerra mundial "la segunda hachada". En esta época el destino de la producción era la fabricación de parquet. Se seleccionaba lo que se cortaba o sea que quedaban los ejemplares grandes que se habían salvado de la primera hachada, los mal formados, los enfermos y los pequeños; cortándose los que estaban bien conformados y sanos. Se ponía en práctica una vez más la "selección" al revés que caracteriza a la explotación forestal de la Argentina y por consiguiente de la provincia de San Luis. (Alberta, 2002)

Tan importante fue la explotación forestal, que luego de la segunda guerra mundial, se construyó entre las localidades de Los Cerrillos y Luján el ramal "leñero", del ferrocarril General San Martín, con una longitud de 81 kilómetros. Fue construido con el objetivo de trasladar productos leñeros desde esta zona norte de la provincia que probablemente por razones de distancia aún no habían sido explotados. (Aguilera y Panigatti, 2003)

Romero, (1993) en su libro *"La herencia Manubens caldvet"* menciona que "Pinas", la estancia de este gran terrateniente, tenía una superficie de más de cien mil hectáreas, en las cercanías de la localidad de Los Cerrillos (Córdoba) donde, la devastación ambiental de este tan poco habitual ecosistema tendría rasgos épicos, no solo en lo ecológico, sino también en lo social.

Cuando se declara la primera guerra mundial Buenos Aires y Europa necesitaban carbón de leña y esa zona era naturalmente rica en miles y miles de hectáreas de caldenes, tintitacos, algarrobos, quebrachos y otras maderas duras. El tendido del cableado eléctrico y telefónico necesitaba postes. Los rieles se clavaban sobre durmientes. El picapedreo para alfombrar las calles de la reina del Plata (Buenos Aires) era antieconómico y sería reemplazado por tacos de madera tan durables como más baratos, más fáciles de transportar y de instalar.

De acuerdo a la crónica de la época, la vida en los obrajes (sitios en los montes donde estaban los hacheros) en algunos casos supera la capacidad del raciocinio humano. Trabajaban hasta la extenuación, suplieron con vino, caña quemada y grapa lo magro de los salarios, vivían en cuevas, que tapadas con ramas les servían de viviendas y las condiciones sanitarias que prevalecían, hacía que pocos de ellos superara los cuarenta años de vida. (Fig.3)



Fig.3: Una imagen paradójica: la riqueza de los bosques y la pobreza de los hacheros (Foto archivo Ferrocarril Santa Fe)

Los relatos de aquellas épocas doradas, ahora con vos queda por la desolación reinante, dan cuenta que hasta de noche se escuchaba el golpetear de las hachas de los braceros riojanos y también traídos de más al norte, alumbrados por la luz de las fogatas, total si había algo para tirar para arriba era leña de la chica (Romero, 1993)

Esto ineluctablemente refleja una dramática correlación con lo que pasaba en la Compañía de Tierras, Maderas y Ferrocarriles La Forestal Ltda., más conocida como "La Forestal" una empresa extranjera que, con la aquiescencia y complicidad de numerosos funcionarios argentinos, compró a ínfimo valor territorios que afectaban principalmente a las provincias de Santa Fe, Chaco y Santiago del Estero, sumando una superficie de más de dos millones de hectáreas. (Goris, 1999)

La forestal es una historia del avasallamiento de la dignidad humana, cuyos resultados pueden medirse en que, en algunas de sus poblaciones, el 80% de los fallecidos no llegaba a la edad de treinta y cinco años, carecía de real atención médica. La forestal es la historia de un imperdonable crimen ecológico, el casi exterminio del quebracho colorado sin beneficio para el país y sin el pleno aprovechamiento de una materia prima que, en gran parte, se dejó como pasto de incendios (Goris, 1999)

El sur de la provincia no quedó librado de la explotación de los bosques. Así fue que en 1927 se inauguró el ramal ferroviario que iba desde Caleufú, en la provincia de La Pampa, hasta Arizona, en San Luis. Este tramo transportaba material forestal proveniente de los desmontes de Arizona, Anchorena, La verde y El Liebral. Las playas del ferrocarril se constituyeron en grandes depósitos de leña, postes y carbón. En esta zona, se instalaron varios aserraderos y fábricas de parquets. (Tello Cornejo, 1997).

Pasado el tiempo de las grandes mercedes y de la retribución de servicios a los conquistadores del desierto, el esquema de las grandes propiedades aún se mantiene, como así también se conserva la rémora de interminables pleitos de posesión derivados de límites fijados mientras se esparcían al boleó los propietarios. (Capitanelli y Zamorano, 1972)

Galvani (1981), cita " Los escasos y abigarrados bosques que cubren la zona norte de la provincia, tienden a desaparecer debido al desarrollo de la industria forestal, encarada de la forma más ruinosa para la riqueza forestal de la provincia y fomentada por la empresa de ferrocarriles que ha encontrado la manera de proveerse de combustible bueno y por cierto muy económico".

Con otros matices el sistema de explotación se prosigue en San Luis en nuestros días al amparo de un conformismo inexplicable. Ello se ve claro en la invasión de capitales foráneos que solo hacen un uso extractivo de los recursos.

De acuerdo a estudios preliminares realizados por Maceira *et al.* (2002) en el sur de la provincia de San Luis, determinaron una tasa de deforestación de 12.638 hectáreas anuales de bosque de caldén, lo que significa una pérdida del 1,8% de la superficie total ocupada por esta especie en la provincia, valores similares a la tasa de deforestación de los bosques tropicales, los ecosistemas más amenazados en el mundo, en este momento. (Fig.4)



Fig.4. Tala irracional del bosque de caldén en el sur de San Luis.

Una reflexión final

Luego de esta pequeña narración de la historia forestal de la provincia surge, inevitablemente, un interrogante ¿Es posible revertir esta situación de destrucción de nuestros recursos naturales? Por supuesto que sí. Las naciones y las culturas pueden cambiar. La historia nos ha demostrado esto en repetidas oportunidades.

Esta reflexión nos obliga a otra pregunta ¿Quién o quienes son responsables del cambio? Los argentinos y ,por lo tanto, también los habitantes de esta provincia llevamos el estigma de pensar que nuestras equivocaciones son por causas externas, es decir, la culpa de nuestros errores la tiene otro y debido a esto esperamos soluciones impuestas de afuera. Hasta ahora este "método" no nos ha ofrecido grandes soluciones.

Tal vez la introspección sea la primera herramienta a poner a prueba para buscar una solución a esta crisis ambiental, el compromiso individual y desde cada institución que esté vinculada a la toma de decisiones en relación al manejo de los recursos naturales, sean los primeros eslabones que hay que unir para poder revertir esta "trágica historial" de destrucción que pone en riesgo la continuidad de nuestros bosques provinciales.

Bibliografía

Aguilera, M.O. y Panigatti, J.L (Ed.) 2003. *Con las metas claras. La estación Experimental Agropecuaria San Luis: 40 años a favor del desarrollo sustentable*. 228p. INTA. Buenos Aires.

Alberta, H. 2002. *Bosque de caldén en la provincia de La Pampa*. 1º reunión nacional para la conservación de la caldenia argentina. Pp. 29-35. Gobierno de la provincia de Córdoba. Argentina.

Anderson, D.L., Del Aguila, J.A. y Bernardón A.E. 1970. *Las formaciones vegetales de la provincia de San Luis*. RIA (INTA) S." Vol. VII(3): 153-183. Buenos Aires.

Arnold, D. 2001. *La naturaleza como problema histórico.. El medio, la cultura y la expansión de Europa*. Fondo de cultura económica. México. 186p.

Bloch, M. 1966 *French Rural history: an essay on its Basic Characteristics*. Londres.

Brailovsky, E. y Foguelman, D. 1998. *Memoria verde. Historia ecológica de la Argentina*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. 375p.

Capitanelli, R.G. y Zamorano, M. 1972. *Geografía regional de la provincia de San Luis*. Universidad Nacional de Cuyo. Fac. de Filosofía y letras, Instituto de Geografía. Boletín de estudios geográficos. Vol. XIX. Nº74-77. Mendoza. 320p.

Galvani, A.R. 1981. *Los difíciles comienzos de la agricultura sanluiseña*. INTA. EEA San Luis. 262 p. (inédito)

Gez, J. W. 1996. (1º edición 1910) *Historia de San Luis*. Editorial Marzo S.A. San Luis. 306p.

Gori, G. 1999. *La forestal. La tragedia del quebracho colorado*. Editorial Ameghino. Buenos Aires. 266 p.

Maceira, N.; Gómez Hermida, De María, M.R.; Maceira, N.O. 2002. *Estado de conservación del bosque de caldén en la provincia de San Luis. Evaluación preliminar basada en el empleo de imágenes satelitales*. 1º reunión nacional para la conservación de la caldenia argentina. Pp.22. Gobierno de la provincia de Córdoba. Argentina.

Marsh, G.P. 1864. *Man and nature: or Physical Geography as Modified by Human Action*. Cambridge, Mass.

Martínez Estrada, E. 1942. *Radiografía de La Pampa*. Losada. Buenos Aires. 342p.

Montaner, C. 2001. *Las raíces torcidas de América Latina. Así fue la historia rescatada*. Editorial Plaza Janés. Barcelona. España. 215 p.

Nash, R. 1982. *Wilderness and the american mind*. 3º ed. New Haven.

Romero, A. 1993. *La herencia Manubens Calvet*. Planeta. Buenos Aires. 428 p.

Stannard, D (1992) *American Holocaust: Columbus and the conquest of the New World*.

Tello Comejo, E. 1997. *Los ferrocarriles en la provincia de San Luis*. 24p. (inédito)

ⁱ Profesora Adjunta. Asignatura Dasonomía. Carrera de Ingeniería Agronómica Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico-Sociales. Universidad Nacional de San Luis. Avenida. 25 de mayo 384. C.P. 5730. Villa Mercedes (S.L.) T.E 02657-434545.

LINEAMIENTOS GENERALES PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE CARRERAS PROYECTUALES.

PLANTEO DEL PROBLEMA:

El desarrollo del proceso del aprendizaje de las asignaturas y el desarrollo del proceso proyectual en el Taller de Diseño, contiene variables que son análogas y se identifican con la psicología cognitiva. El desafío es descubrir cómo operan estos procesos para ser tenidos en cuenta en el diseño de las configuraciones didácticas (EDITH LITWIN, 1997) de las asignaturas.

MARCO TEÓRICO:

El Proceso de Enseñanza y Aprendizaje:

El paradigma interpretativo, reflexivo y crítico supone adentrarse en el ambiente del aula a fin de observar, indagar, interrogar, contrastar y analizar todos los factores que intervienen en los problemas que se pueden detectar en esa realidad. La vida del aula es compleja, cambiante, y es la figura del docente - investigador la que está en condiciones de captar los significados ocultos y latentes de los acontecimientos del contexto de las prácticas docentes.

En este paradigma, la finalidad de la investigación y la enseñanza, es la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos, para que su actuación sea más reflexiva y eficaz. La característica más notable es el significado subjetivo de toda acción. La complejidad de éste tipo de investigación reside en la necesidad de acceder a los significados, que solo pueden captarse en el contexto de las personas que los producen, en los intercambios con la realidad natural y social, y a lo largo de su singular historia.

Dentro de este paradigma se encuentran diferencias entre diversos autores, pero lo que más se resalta es el desarrollo de las habilidades no externas, sino mentales, referidas al aprendizaje y al pensamiento. Para Piaget lo importante es el desarrollo de la inteligencia y no la manifestación visible de determinadas respuestas de comportamiento. La mente capta la realidad construyendo esquemas. La inteligencia se manifiesta y se desarrolla a través de la asimilación, acoplando los nuevos aspectos de realidad a los esquemas que el sujeto posee, produciéndose una acomodación que modifican esos esquemas para adaptarse a la nueva realidad. Es decir que el alumno es un ser “*activo – constructivo*”, autor de su propio aprendizaje a través de la asimilación y la acomodación. Enfatiza el *proceso de aprendizaje* más que la adquisición de productos, potenciando en el alumno sus capacidades intelectuales.

Para que el alumno *aprenda significativamente* (AUSUBEL), es necesario que la nueva información quede conectada con sus conocimientos y esquemas previos. Esta visión culturalista

acentúa el papel transmisor que tiene la escuela respecto a la cultura y los aspectos de adaptación y desarrollo de valores socio-afectivos.

El concepto de *aprendizaje significativo* (BRUNER), establece que los objetivos se relacionen con capacidades en los alumnos para que puedan solucionar problemas. Nuevamente se resalta el proceso y no el producto de aprendizaje. Que la enseñanza sea significativa, no sólo se refiere a que esté conectado con los esquemas cotidianos y con la experiencia de los alumnos, sino que también la educación apunte a un aprendizaje no divorciado con la realidad en la que se va a operar; es decir que sea transferible a las situaciones reales y que el alumno sea capaz de elaborar, aplicar y evaluar la información dada.

El planteo didáctico de las clases está basado sobre el desarrollo del conocimiento (o *desarrollo de la competencia*, BRUNER), donde el ser humano es concebido como un creador y un aprendiz activo. El conocimiento puede ser adquirido de muchas formas diferentes y por distintas vías, pero el dominio de la habilidad motriz, la adquisición del lenguaje y de conceptos son todos aspectos del conocimiento que se alcanzan con el aumento de la competencia. Se toma en consideración el entorno social en que el alumno se desarrolla y su interacción con otras personas. Para Vygotsky la instrucción juega un papel importante en el proceso de aprendizaje. Es fundamental que se den marcos de interacción social adecuados para que tenga lugar el mismo; es decir que cuente con un buen *andamiaje* para enfrentar los procesos psicológicos, tales como las abstracciones y generalizaciones, los conflictos cognitivos, la toma de conciencia para lograr la transferencia y la integración. *Aprender* significa *comprender*. Y comprender no consiste simplemente en incorporar datos y hechos, sino en redescubrirlos y re-inventarlos de la propia actividad del sujeto. Esto implica una cierta modificación del desarrollo del conocimiento del alumno en el sentido de una aceleración de la constitución de esquemas. Es decir que se establece una continuidad entre los mecanismos cognitivos responsables del desarrollo y del aprendizaje. El concepto de "*zona de desarrollo próximo*" (VIGOTSKY) pone de relieve el carácter orientador del aprendizaje respecto del desarrollo cognitivo. Es necesario que exista un componente por parte del alumno que incorpore una predisposición innata para la interacción social activa y el aprendizaje, junto con un componente de soporte y ayuda por parte del docente, utilizando contextos familiares y rutinarios. Una propuesta pedagógica coherente consiste en ajustarse a las aptitudes y capacidades del alumno y en dejarle proceder a un ritmo razonable.

El Proceso de Diseño:

La *enseñanza del diseño* apunta a interpretar la *lógica del diseño* mismo. Una lógica posibilita producir y validar las operaciones de la práctica a la que está destinada; permite generalizar estructuralmente esa práctica, y que en última instancia, instaure y constituye los *procesos* pertinentes a esa práctica. La lógica destinada a la práctica proyectual, actúa en la

producción y en el hecho de dar validez a las operaciones proyectuales. Se aprecia que la lógica actúa simultáneamente en el *campo instrumental*, ya que provee *medios* para producir y validar; y en el *campo esencial*, definitorio de su naturaleza, ya que establece y generaliza la *práctica*. Aquí se revela la invalidez de la distinción a ultranza entre instrumentos y objetivos, medios y fines.

Es decir, no es posible un acceso al conocimiento medular del diseño por el exterior de los instrumentos con que se lo elabora y concibe, como de la misma manera, un aprendizaje instrumental desvinculado del sentido de la práctica proyectual desnaturaliza el instrumento. *No puede saberse qué es el diseño sin atender a su práctica, no puede imaginarse su lógica interna como independiente del plano instrumental, así como no puede realizarse un ejercicio de los instrumentos desconociendo cómo operan en la práctica del diseño.* (DOBERTI, 1980)

La producción objetual implica una propuesta que asume el carácter de síntesis formalizada a partir de datos pertenecientes a múltiples disciplinas, como las ciencias humanas, las ciencias lógico formales, el pensamiento filosófico, la estética, etc., que nutren esta producción. Confluyen a la actividad de diseño y pierden su estructura lógica como disciplina. Se articulan entre sí en torno de una nueva estructura lógica: la del diseño.

Desde una perspectiva psicológica, el proceso de diseño lo podemos presentar como un proceso de reducción progresiva de incertidumbre del universo de conocimientos susceptibles de definir el objeto-solución; también como la elaboración de una representación mental de un objeto que no existe en lo real, la cual permite seleccionar y traducir las informaciones obtenidas del contexto, en términos espaciales.

Pero el proceso de diseño es, desde la visión de la teoría general de resolución de problemas, un problema mal definido, puesto que: el enunciado del mismo es incompleto, no se agotan todas las variables y no contienen una regla o límite de resolución; es el diseñador quien decide, que las estrategias empleadas para su solución no se pueden formular en forma de algoritmos y no son lineales, sino que responden a un pensamiento heurístico. En definitiva, interesa comprender las formas de pensamiento que intervienen dentro de la resolución de los problemas involucrados con el proceso, o más específicamente dentro del acto de diseño. Estas formas son, como dijimos, aquellas relacionadas mayormente con la heurística y con estructuras mentales divergentes (CROPLEY). En primer lugar al citar al pensamiento heurístico, se refiere a aquel pensamiento que intenta explicar la verdad circunstancial, no comprobable matemáticamente, que expone fundamentos no constatados y admite contradicciones. Los resultados de este tipo de pensamiento pueden ser inesperados y simples, y la simplicidad exige un afinamiento de la inteligencia para detectar lo que a veces es obvio.

Por otra parte la estructura mental divergente posee la propiedad de relacionar de manera nueva e imprevisible los datos de la experiencia para encontrar soluciones múltiples a un

problema. Esta forma de pensamiento se acerca al concepto de pensamiento lateral (DE BONO) relacionado íntimamente con los procesos mentales de la *perspicacia* y el *ingenio*. A diferencia de estos dos mecanismos que son espontáneos y no dependen de la voluntad, el pensamiento divergente puede ser gobernado mediante el cambio en la disposición u ordenamiento de la información de la mente. El pensamiento lateral parte del principio de que cualquier modo de valorar una situación es sólo uno de los muchos posibles de afrontarla.

Ahora si miramos al interior de los procesos psicológicos nos interesa caracterizar el acto creativo. El mismo es el núcleo gestor del proceso de diseño, pero los actos creativos de por sí no constituyen diseño; para ello definimos creación como el acto de dar existencia a algo nuevo y puede asumir tres formas: la innovación, el descubrimiento y la intuición.

La innovación, es el logro por asociación de dos o más factores a un tercero, por lo tanto la innovación es la facultad de percibir relaciones. El descubrimiento por el contrario, sucede cuando se percibe algo ya existente y se verbaliza esta constatación a través de una ecuación o fórmula matemática.

El descubrimiento es todo acrecentamiento del saber, en cambio la innovación es toda aplicación del conocimiento. Por lo tanto vemos que la innovación es menos mensurable científicamente que el descubrimiento, y de carácter más heurístico. La tercera forma de creatividad, la intuición; puede entenderse como la percepción súbdita de una solución. A partir de datos no conocidos se logran generar otros nuevos para utilizarlos en la invención o el descubrimiento.

EL PROCESO DE APRENDIZAJE DURANTE EL PROCESO DE DISEÑO:

La tarea de construir un cuerpo teórico sólido de las ciencias sigue siendo exclusiva de la enseñanza y de la investigación, que finalmente son los engranajes que articulan las formas de transmisión y construcción del conocimiento. De las distintas teorías abordadas, se diseña un modelo que tenga como centro el *conflicto cognitivo* que enfrenta el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este modelo de tipo inclusivo, define hacia la periferia los espacios de acción dentro del proceso de aprendizaje. En primer término aparece el aula universitaria, espacio de acción directa de los actores, enmarcado en un contexto institucional que actúa como filtro de la realidad social. Tanto el docente como el alumno interactúan según sus distintas perspectivas que portan al momento de su actuación, y que significa un constante intercambio y negociación de saberes, experiencias, es decir el *contrato didáctico* que se concreta en el aula (CHEVALLARD, 1997). Dicho contrato está direccionado por un diseño curricular general que presenta los métodos y los objetivos a alcanzar.

El Proceso de Diseño, por otro lado, se concibe dialéctico; es decir constituye una continuidad de ensayos, crítica, nuevas propuestas, nuevas críticas, acercándose a una solución cada vez más rica. Este ir y venir en busca de una síntesis coherente y aceptable, tiene un límite dado por el tiempo, la energía y los objetivos que cada diseñador se propone en cada proyecto. Los tiempos del proceso son dos: uno lineal referido al tiempo real y de comunicación intra-subjetiva, y otro espiralado referido a los tiempos mentales inter-subjetivos.

El desarrollo del proceso de diseño se puede representar mediante un espiral que atraviesa sus distintas fases (programa, idea rectora, partido y proyecto) en relación a la concreción del objeto a diseñar, a esto se refiere la eliminación progresiva de la incertidumbre en la transformación y modelado de la imagen deseada del producto.

Dentro de este proceso cíclico y reiterativo existen puntos de crisis y cuestionamientos, donde emergen ideas y soluciones. Cada una de estos pasos representan un avance en la búsqueda general, pero también representan un planteo de nuevos interrogantes, es decir nuevos caminos alternativos.

De forma simultánea se dan cortes que implican una revisión de lo actuado, una crítica dirigida hacia las alternativas desarrolladas y las que quedaron en el camino. Cuestionamiento éste que permite al diseñador reafirmar su toma de posición y validar sus decisiones.

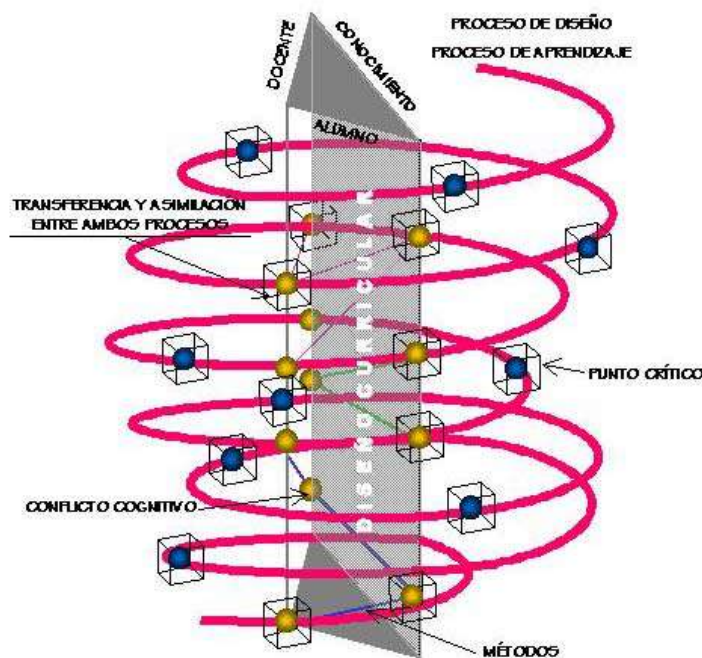
Al analizar los dos planteos teóricos referidos a los procesos del pensamiento tanto del diseñador como del alumno, se observa que el actor es la misma persona; es la intención buscar un enfoque integrador de las dos visiones del problema. Dicho enfoque consiste en concebir ambos dos como procesos de procesos, es decir que existen distintos procesos psicológicos menores que articulados de manera coherente conforman un sistema mayor que si bien, guarda las características de los subprocesos, puede referirse a resultados más complejos y de diverso alcance.

Ahora bien, la necesidad de encontrar variables comunes dentro de los sistemas mayores llevan a considerar la aparición de algún subproceso que desde el punto de vista psicológico sea común. Este subproceso o momento, ha sido tratado por diversos autores como el motor de los procesos de construcción de ideas, es decir que en el proceso proyectual se parte de buscar el momento de la creación, y en el proceso de aprendizaje el momento de la construcción de nuevos esquemas. Desde este punto de vista el diseñador-alumno funciona como un sistema de razonamiento basado en el archivo de casos, tanto de productos u objetos como de procesos. Este archivo mental entra en acción en el momento de producirse el conflicto cognitivo (punto crítico), por lo tanto se establece un razonamiento de tipo *transductivo* (GALÁN, 1995), se infiere de lo particular a lo particular.

Tanto el acto creativo como la construcción del conocimiento aparece como producto de un *desequilibrio cognitivo* provocado ante la presentación de un problema a resolver y la búsqueda de la solución deseada, especialmente en situaciones de replanteo, de cambio en el sistema de valores y tomas de decisiones. Se vale del pensamiento creativo y la base de conocimientos del diseñador, que va desde lo real y cotidiano a lo disciplinar e intangible.

Cada disciplina se diseña tratando de vincular los contenidos curriculares teniendo en cuenta los procesos del diseño. Por supuesto que la realidad de la práctica educativa involucra mucho más de lo que está explícito en el currículo. Los objetivos, los contenidos y los métodos constituyen las dimensiones básicas del diseño curricular, y caracterizan la manera particular de cada docente de recrear el saber. En toda propuesta de aprendizaje se mezcla una gran variedad de intervenciones metodológicas coherentes con el desarrollo de procesos constructivos grupales e individuales a fin de generar aprendizajes significativos. El método seleccionado debe articular cada contenido como punto de unión entre lo epistemológico (en el campo disciplinar y proyectual) y lo didáctico (las teorías de aprendizaje); debe ser tal que le permita al alumno reconstruir nuevos esquemas para que sean asimilados y transferidos en situaciones semejantes. Las actividades desarrolladas en estos procesos tienen sus objetivos-metas de acuerdo a los contenidos de la asignatura, variando en su complejidad según los conocimientos previos de los alumnos y las características socio-culturales del grupo.

De esta manera, se representa el esquema del modelo pedagógico-didáctico de las asignaturas instrumentales denotando su carácter de proceso, a partir de una espiral continua y articulada al diseño curricular expresado como un gran prisma de base triangular (docente-alumno-conocimiento). La espiral significa el proceso de construcción del conocimiento, análogo al proceso de diseño. Esta interpretación pretende incorporar los distintos tiempos o ritmos de aprendizaje, que si bien pueden tener distintas direcciones son continuos y expresan un crecimiento intelectual en el alumno.



Por otro lado, en el prisma están contenidos los programas-guías de las distintas unidades temáticas, que a su vez están formadas por un número variable de nudos (según la complejidad y

extensión del tema o unidad) que esquematizan los objetivos-metas a alcanzar. Las uniones y los vínculos representan el método pedagógico empleado. Estas conexiones no siempre son unidireccionales sino que por momentos requiere de un ir y venir conceptual durante el desarrollo de la unidad, con la finalidad de permitir una asimilación y aplicación de los mismos en la instancia del punto crítico, tanto del proceso de aprendizaje como del proceso de diseño. Es por ello, que los nudos coincidentes con los puntos críticos se integran al proceso de diseño en la toma de decisiones, valoraciones, etc., mediante una asimilación, acomodación y transferencia del aprendizaje significativo. El diseño curricular de cada disciplina debe ser tal que permita en alguna instancia del tiempo de cursado la presencia de esta conexión entre las dos situaciones de conflicto cognitivo que manifiesta el alumno durante su proceso de aprendizaje-diseño.

LINEAMIENTOS GENERALES DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR:

Una de las tareas principales de la función docente es organizar de antemano los contenidos del currículum, especificar los objetivos, y establecer el sistema de evaluación, tal que permitan a los alumnos alcanzar las metas educativas de acuerdo con su nivel, capacidad, motivación y exigencia social. Es indispensable al iniciar toda planificación, que cada equipo de cátedra tenga en cuenta:

- Un diagnóstico de los alumnos, para conocer su nivel de instrucción, sus aptitudes, actitudes e intereses, sus destrezas y habilidades, etc; en especial en cuanto a la disciplina propia de estudio (de cada asignatura) como así también en lo referido a la actividad proyectual.
- Conocer la realidad del medio en que se desenvuelven, tanto físico como económico, familiar y social. Los requerimientos de la sociedad hacia los futuros profesionales, basados en la realidad económica, social y política del medio.
- Examinar las disponibilidades de la institución en lo referido al espacio físico, medios didácticos y materiales, relaciones entre docentes, etc.
- Conocer las exigencias institucionales: normas y reglamentaciones, programas oficiales.
- Realizar una reflexión pedagógica a fin de reconocer la compleja realidad del proceso educativo y ser capaces de verificar qué modelo de enseñanza es el más adecuado en cada momento, y poder escoger las estrategias metodológicas más apropiadas.

En la programación, están desarrollados los objetivos, el contenido, metodología y la evaluación.

Los **objetivos** asumen un nivel referencial allí donde pretenden conseguir el desarrollo de las diversas capacidades de los alumnos una vez internalizados los contenidos. La conducta humana no puede ser concebida sólo como una cadena de respuestas a diferentes estímulos. Detrás de toda conducta existe, consciente o inconscientemente, unos fines, que son, a su vez,

producto de la teoría que toda persona tiene sobre la realidad. Si se estudian y analizan los productos de la conducta (un escrito, una exposición, etc.), se pueden hacer algunas inferencias sobre lo que un sujeto conoce acerca de determinado tópico. Plantear objetivos que propicien la creatividad y la integración de contenidos en el proceso de diseño, deben estar ligados a las condiciones heurísticas de la creatividad, entendidas como aptitudes o habilidades que deben estar presentes durante el proceso, ellas son: sensibilidad, fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Además, en una educación creativa es necesario que la misma tenga como objetivo alentar e incitar al alumno hacia actitudes divergentes, proporcionando un ambiente estimulante y óptimo para la convergencia y una conciencia de responsabilidad sobre la necesidad social de nuevos productos creativos.

Los **contenidos** constituyen un elemento fundamental en la construcción de un plan de estudios. Su análisis tiene dos dimensiones que, por una parte, requiere de un nivel epistemológico objetivo, que se desprende de las categorías a partir de las cuales una disciplina se desarrolla. En este sentido, el discurso teórico de una disciplina sobre un objeto de estudio particular, es un discurso construido y objetivo; y tiene una relación epistemológica subjetiva, que expresa la manera como el estudiante construye un objeto en el proceso de aprender. Se debe fomentar, más que el conocimiento detallado de elementos de un saber específico, el tipo de pensamiento que se requiere operar para dominar ese saber; desde lo general, referido a un Plan de Estudio con sus distintas disciplinas; a lo particular, representado en el contenido de cada asignatura y sus correspondientes áreas.

Stöcker (1964) afirma que se ofrecen dos posibilidades diferentes de ordenar el material de un plan de estudio: a) la forma de enseñanza dividida en materias o asignaturas, y b) la llamada enseñanza globalizada o integrada. El primero se corresponde con enseñanza dividida en unidades o temas y el segundo sería la integración de las unidades o temas según un eje estructurador. Trabajar el contenido en forma globalizada puede promover la integración y relación del mismo, permitiendo al alumno un análisis general, estudiando, por ejemplo en un objeto concreto, la mayor cantidad de variables abordadas por la asignatura y que intervienen en el proceso proyectual, donde el conocimiento surge de la cosa percibida como unidad. Educar para un mayor dominio creativo en el alumno no es simple, pero confiere y posibilita el hecho creativo. Mientras más conocimiento construido exista, hay mayores posibilidades que el rastreo subconsciente de contenidos o la generación del pensamiento divergente trabajen activamente. Las asociaciones o relaciones analógicas apropiadas a dar nuevas soluciones, puedan abarcar una más amplia gama de alternativas viables, con mayores beneficios y posible aceptación por parte del alumno.

Desde este marco se pretende abordar una serie de pautas posibles que permitan operar, con las unidades o temas del contenido de las asignaturas, con convergencia hacia lo proyectual:

- Relacionar los contenidos con la producción de objetos regional-nacional-internacional, histórico y actual, teniendo en cuenta su diseñador, contexto, teoría y producción.
- Estructurar conceptualmente los contenidos, de manera tal que posibiliten transferencias a experiencias pedagógicas proyectuales.

Ahora, a partir de un Criterio Lógico, estas pautas implican un orden en el abordaje de las unidades o temas. Abordar el contenido desde lo real a lo complejo, significa trabajar con temas cuyas analogías o ejemplificaciones partan de lo cotidiano, es decir de situaciones conocidas por el alumno o productos accesibles, enmarcados en un contexto actual reconocible, para poder construir posteriormente -mediante relaciones- conceptos más generales, como teorías que explican realidades complejas. Desde lo probable a lo concreto, es dar lugar a las ideas utópicas y creativas que intentan explicar la realidad, para luego acotarlas en casos específicos, y extraer conceptos. Referirse del objeto al concepto, significa partir de la observación del mundo objetual – lo fenomenológico– para luego desentrañar y entender la esencia de los mismos.

Desde el Criterio Psicológico, las pautas implican una forma en el abordaje de las unidades o temas, que respete los tipos de pensamiento utilizados por los alumnos en ejercicios de creatividad, desde lo pedagógico didáctico disciplinar a lo pedagógico didáctico proyectual. Abordar el contenido como problema, significa contextualizar y explicitar las ideas a manera de hipótesis con una visión amplia que impliquen la formulación de interrogantes, cuestionamientos, disidencias y hasta contradicciones en los planteos. Por otro lado la propuesta de hipótesis debe apuntar al desarrollo del pensamiento tanto al pensamiento divergente y convergente, ya que el cuestionamiento se relaciona con una manera particular de ver nuevos problemas. La pertinencia entre creador y creación se refiere a la íntima relación entre el contenido construido y la perspectiva propia del alumno, es positivo incentivar la producción a partir del reconocimiento personal de los logros alcanzados.

La **estrategia metodológica** es una secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en la práctica educativa y que tendrá un fin determinado, donde se interrelacionan todos los elementos de la planificación o configuración didáctica de la clase: objetivos, contenidos, actividades, recursos, etc. Existen muchas estrategias metodológicas para aplicar en el aula: investigación, clase magistral, centros de interés, proyectos, solución de problemas, elaboración de fichas, enseñanza programada, trabajo de campo, simulaciones, etc., que comportan varias actividades didácticas, y que revelan la intencionalidad del docente en función de las circunstancias que debe afrontar.

Las actividades son la manera activa y ordenada de llevar a cabo las estrategias metodológicas o experiencias de aprendizaje. Unas estrategias determinadas conllevarán siempre un conjunto de actividades secuenciadas y estructuradas. Durante su desarrollo, el alumno individual o colectivamente, construye, relaciona y estructura el conocimiento, posibilitando así la construcción de estructuras cognitivas que le facilitarían la adquisición de nuevos conocimientos. Este proceso es cíclico y los contenidos aprendidos sirven para iniciar una nueva secuencia.

Para el diseño de las actividades, desde lo proyectual, se deben tener en cuenta en el planteo del problema, ciertos principios:

- Promover la reflexión en la acción, a través de conversaciones retrospectivas de situaciones, induciendo a la experimentación que es al mismo tiempo exploratoria, de comprobación y de verificación de hipótesis.
- Realizar asociaciones analógicas al proceso proyectual en sus distintas fases.
- Alentar distintos modos de expresión, que manifiesten novedad, evolución o transformación de algo ya existente, pero realizados creativamente y de manera sorprendente.
- Incitar a la solución o indagación de problemas estimulando el descubrimiento, o la innovación con la revolución de los principios que sustentan algo, o la invención que requiere de las máximas potencialidades de la creatividad y la mayor imaginación como salida posible.

Se pueden emplear distintos tipos de actividades, tales como de Introducción-Motivación (introducir a los alumnos en lo que se refiere al aspecto de la realidad que han de aprender), de Conocimientos Previos (para conocer las ideas, las opiniones, los aciertos o errores conceptuales de los alumnos sobre los contenidos a desarrollar); de Desarrollo (para desarrollar habilidades, generar capacidades y estimular actitudes, tales que, permitan comunicar a los demás la labor realizada); de Consolidación (donde se contrastan las nuevas ideas con las previas y se aplican los nuevos aprendizajes); de Refuerzo (para alumnos que necesitan actividades educativas especiales); de Recuperación (para alumnos que no han adquirido los conocimientos trabajados); de Ampliación (permiten construir nuevos conocimientos a alumnos que han realizado de manera satisfactoria las actividades de desarrollo propuestas y, también las que no son imprescindibles en el proceso). La secuencia de distintas actividades culminarán con una conclusión, que puede ser un cierre-síntesis, es decir mediante un nuevo desarrollo se pone fin a la clase, dejando abierto otros interrogantes para ser abordados posteriormente.

Enseñar a los alumnos a actuar estratégicamente cuando aprenden, significa traspasarles la función reguladora que realiza el maestro para que autorregulen su aprendizaje y puedan así planificar, controlar y evaluar sus operaciones mentales mientras aprenden (Rosenshine y Meister, 1992). La reflexión acerca del proceso cognitivo utilizado en la construcción del conocimiento, denominado meta-cognición, es una actividad favorecedora de dicha construcción.

Dentro de la práctica de clase es importante considerar que las actividades diseñadas como aproximación a lo proyectual tendrán una mecánica distinta y una dosis importante de creatividad, donde no sólo evaluarán el proceso de aprendizaje sino que será interpretado a partir de un producto que media entre el alumno y el juicio del docente. El instrumento de creación se transforma en el instrumento de evaluación. Existen interrogantes comunes que permiten al docente seguir y conocer ciertos procesos de aprendizaje en relación a momentos de creación, aplicados a cualquier ejercicio de una asignatura que no sea el taller de proyecto, y esto se refiere específicamente a evaluar las acciones o pensamientos aplicados y explicados por los alumnos en sus producciones.

En general la función de la **evaluación** consiste en determinar el grado en que varios objetivos están siendo alcanzados en realidad. Evaluar es hacer un juicio de valor o de mérito, para apreciar los resultados educativos en términos de si están satisfaciendo o no a un conjunto específico de metas educativas. La evaluación es importante al principio, durante y al concluir cualquier secuencia de la enseñanza, ya que permite decidir los resultados de aprendizaje deseados para inducir y estructurar armónicamente el proceso de enseñanza; determinar el grado de progreso hacia la meta durante el curso del aprendizaje –retroalimentación y motivación para el estudiante– como medio de vigilar la eficacia de la enseñanza; evaluar los resultados finales del aprendizaje en relación con los objetivos, tanto desde el punto de vista del aprovechamiento del estudiante como desde el punto de vista de los métodos y los materiales de enseñanza.

Sólo después de formular con claridad lo que se espera de los esfuerzos educativos, se está en posición de determinar racionalmente el contenido y los métodos de enseñanza y de evaluar los resultados de ésta. Es posible que los objetivos educativos puedan expresarse significativamente sólo en términos conductuales, como entendimiento, apreciaciones, capacidades, actitudes, pero si lo que se pretende es que estas metas conductuales tengan significado y efectos reales en la educación, debemos ir más allá de una taxonomía formal de los objetivos cognoscitivos y afectivos que significan cosas diferentes para personas distintas, y tratar de llegar a un consenso sobre los procesos de las conductas en cuestión.

En evaluación, precisar la validez, tanto del diseño del instrumento como de la instancia de creación y de la demanda de un desafío, deben tenerse en cuenta: las condiciones heurísticas deseadas (sensibilidad, fluidez, flexibilidad); el uso exploratorio del pensamiento divergente, en un campo determinado o dos; el nivel de creatividad exigido (expresión, transformación, innovación); ciertos atributos creativos del producto (pertinencia, originalidad). También es necesaria la confiabilidad, lo que implica analizar ciertos rasgos comunes al individuo creativo, como por ejemplo: su constante cuestionamiento, su independencia, su seguridad, su sensibilidad y su perseverancia. Se deben tener en cuenta ciertas condiciones como el manejo del ambiente;

ofrecer medios para resolver problemas con autonomía; involucrar y sensibilizar, relacionando con la realidad; incentivar el reconocimiento; los tiempos y plazos; la productividad; las situaciones de tensión. Desde un enfoque proyectual, para lograr objetividad en la evaluación es condición necesaria incorporar los criterios propios del autor, ya que se trata de un producto no imaginado por el profesor, quien deberá relacionar las metas obtenidas en relación a los objetivos fijados por el alumno en los postulados que fundamentan sus propuestas. Respecto del poder discriminativo de la evaluación y de las pruebas de evaluación, será necesario definir algunos propósitos del instrumento evaluador, como es la profundidad; es decir el mayor o menor grado en que el nuevo hecho se relaciona o se distancia con sus antecedentes o referentes.

La representatividad de la evaluación desde un enfoque proyectual solo será real si el instrumento de evaluación no es análogo al instrumento de creación, es decir que el diseño de prácticas que desarrollen las capacidades creativas y proyectuales de los alumnos permitirá representatividad como instrumento evaluativo. Pero en términos de creatividad la representatividad no es un requisito fundamental, ya que en relación a las aptitudes, habilidades y capacidades que desarrollan los alumnos, la individualidad tanto del proceso como del producto hace necesario manejar ciertos ajustes a los instrumentos de evaluación, lo que no permite un mayor estandarización de los juicios y menos de los resultados

A MODO DE REFLEXIÓN:

Este proyecto de investigación, que fue abordado desde dos asignaturas instrumentales de diseño –Física y Teoría, Historia y Crítica¹– permitió aproximarse a las herramientas conceptuales del proceso proyectual y relacionarlo a los conceptos instrumentales de las disciplinas de una manera más dinámica y motivadora para el alumno. Se favoreció el análisis, búsqueda de nuevos interrogantes y postura crítica en los alumnos, aplicada a productos industriales, como herramienta técnica de diseño, y a la producción conceptual de diseñadores actuales, referentes del diseño mundial.

Esta experiencia significó un desafío al lograr en los alumnos reflexiones autónomas y creativas en la resolución de problemas; fue un ejercicio continuo de diseñar y rediseñar prácticas exploratorias previas que permitieran construir un marco de explicitaciones y conceptualizaciones.

Se desea aclarar, que los lineamientos expuestos sólo pretenden ofrecer un aporte teórico de cómo plantear un ***diseño curricular convergente al proceso proyectual***, basado en la formación de pensamientos reflexivo-críticos.

¹ Pertenecientes al primer nivel de la carrera de Diseño Industrial.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

- ❑ ANDER-EGG, Ezequiel, Técnicas de Investigación Social, Bs. As., Ed. Lumen, 1995.
- ❑ DOBERTI, Roberto, El diseño de la lógica del diseño, Bs. As., Sumario N°44, 1980.
- ❑ GALÁN, Beatriz, Propuesta pedagógica para el Taller vertical de Diseño Industrial. UBA. 1995.
- ❑ GONZALEZ RUIZ, Guillermo, Estudio del diseño, Bs. As., Ed. Emecé, 1993.
- ❑ GOYTÍA, Noemí, Cuando la idea se construye – Procesos de Diseño en la Arquitectura de los siglos XIX y XX, Córdoba, Ed. Screen, 1998.
- ❑ HIERRO GOMEZ, Miguel, Experiencia del Diseño, Ed. UAM, México, 1998.
- ❑ LITWIN, Edith, Las Configuraciones Didácticas, Bs. As., Ed. Paidós, 1997.
- ❑ LOBOS, Olga y CEVALLOS, Cristina, Perfil Regional de la Investigación Educativa, Ed. EFUNSJ, 1993.
- ❑ SCHÖN, Donald, La formación de profesionales reflexivos – Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Bs. As., Ed. Piados, 1992.
- ❑ SCHUNK, Dale, Teorías del Aprendizaje, México, Ed. Prentice Hall, 1997.
- ❑ TOGNERI, Jorge, La construcción de la complejidad en el proceso de aprendizaje de la arquitectura, Madrid, 1999.

KAROS

ISSN 1514-9331

Revista de Temas Sociales



Publicación de la Universidad Nacional de San Luis

Año 8 - N° 13 - Mayo 2004

INCLUSIÓN Y SEGURIDAD: DISPOSITIVOS DEL PODER

Luisa Marta Arias[?]
Claudio Ariel Quinteros[?]

NOTA PRELIMINAR

El presente trabajo fue elaborado entre los meses de diciembre de 2003 y febrero de 2004, por lo cual no han sido abordados en el mismo los acontecimientos ocurridos en la provincia de San Luis a partir del mes de marzo, en los cuales han cumplido un rol preponderante los trabajadores del Plan de Inclusión Social como fundamental apoyo político y fuerza de choque del Gobierno frente a los reclamos de la multisectorial opositora. De todos modos creemos que el análisis realizado permite elucidar las condiciones de producción que hacen posible la aplicación de la violencia ya no sólo simbólica, sino también física, que refuerza la dominación en la sociedad disciplinaria de la que formamos parte.

INTRODUCCIÓN

El 27 de abril de 2003, luego de varias impugnaciones ante la justicia, realizadas por partidos opositores al oficialista Movimiento Nacional y Popular comandado por Adolfo Rodríguez Saá, su hermano Alberto Rodríguez Saá fue electo con un 90,6 % de los votos, ello sin tener en cuenta los votos en blanco y la abstención realizada por los partidos que impugnaban las elecciones. De todos modos el porcentaje real alcanzado fue de 73% con una participación popular de cerca del 80 %.

La permanencia en el gobierno de Adolfo Rodríguez Saá durante 20 años, ha generado una dominación hegemónica de tipo patrimonialista, favorecida a partir de las redes clientelares y con una fuerte legitimación simbólica

[?] Docente e Investigadora. Departamento de Ciencias Económico-Sociales. F.I.C.E.S.

[?] Auxiliar alumno. Pasante de Investigación. Departamento de Ciencias Económico-Sociales. F.I.C.E.S.

Las estructuras objetivas (leyes, instituciones, condiciones sociales y económicas) se entrecruzan dando lugar a dispositivos disciplinarios que se han inscripto en los cuerpos generando determinados habitus. En este proceso de constitución de los agentes han jugado una importancia fundamental los discursos que cuentan con la capacidad de ser interpretados como investidos de poder simbólico, y que ponen en juego las estructuras de autoridad. (Bourdieu, 1985)

Los ejes centrales de la propuesta de gobierno de Alberto Rodríguez Saá son: la inclusión social a través del Plan de pleno empleo "trabajo por San Luis" y la seguridad a partir del Sistema de seguridad comunitaria

Parte de la eficacia de este discurso es que la enunciación de necesidades de la comunidad se realiza simultáneamente con la provisión de sus soluciones, logrando el consenso que legitima las prácticas de sujeción de los dominados.

La dominación necesita también poner en juego otras mecánicas del poder. En este sentido la vigilancia jerarquizada, continua y funcional de la que nos habla Foucault (2002:182) consigue desplegar un poder disciplinario, que se organiza "como un poder múltiple, automático, y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba hacia abajo, pero hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente".

Los dispositivos disciplinarios

Cuando hablamos de dispositivo lo hacemos siguiendo a Foucault (1991:128) que lo define como "Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones morales, filosóficas, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.

El dispositivo tiene entonces para Foucault (1991) una posición estratégica dominante: "...la reabsorción de una masa de población flotante que a una sociedad con una economía de tipo esencialmente mercantilista le resultaba embarazosa: hubo allí un imperativo estratégico, jugando como matriz de un dispositivo, que se fue convirtiendo poco a poco en el mecanismo de control - sujeción..."

Concretamente, la materialidad del ejercicio del poder en las instituciones tiene dos facetas: por un lado, las técnicas de inscripción sobre el cuerpo que permiten perpetuar el orden institucional, las disciplinas; y por otro lado, la disposición del espacio, la arquitectura de un edificio, que permite normalizar el trabajo, disciplinar a través de un principio: el panoptismo

Los dispositivos de "el Alberto"¹

El objetivo del presente trabajo es analizar los dos principales proyectos de la gestión de gobierno de Alberto Rodríguez Saá considerando a ambos como dispositivos disciplinarios. En tal sentido y remitiéndonos a la definición de dispositivo que realiza Foucault, lo que intentaremos es exhibir la trama de la red cuyos elementos (leyes, discursos de los beneficiarios, discursos del gobierno, discurso de los medios, prácticas de los trabajadores, distribuciones del espacio) constituyen el dispositivo, también intentaremos elucidar la naturaleza del vínculo que los une y revelar así su función estratégica. A partir del análisis de los dispositivos propiamente dichos, procuraremos reflejar su importancia como herramientas de imposición de la violencia constitutiva de la dominación, y su eficacia a partir del poder simbólico detentado por el gobernador de la provincia y sus portavoces.

El Plan de Inclusión Social "Trabajo por San Luis"

¹ Tanto seguidores como adversarios, llaman a los hermanos Rodríguez Saá "el Adolfo" y "el Alberto". Un italianismo arraigado en la Provincia que otorga cierta familiaridad al trato y da proximidad respecto a la investidura.

El plan de inclusión social se crea en el mes de mayo de 2003 mediante la ley 5373 de la provincia de San Luis.

Art.3.- El Plan está dirigido a todos los ciudadanos de San Luis desocupados, dispuestos a mejorar sus posibilidades de conseguir empleo mediante la inclusión de la cultura del trabajo. Se garantiza el acceso al Plan de las madres solteras, mujeres jefas de hogar, mujeres mayores de Cuarenta (40), Cincuenta (50) y Sesenta (60) años, todas las personas con capacidades diferentes, hombres mayores de Cuarenta (40) años, todos los jóvenes, mujeres y hombres mayores de Dieciocho (18) años y de todo sector de la población en estado de emergencia social.-

Art.9.- Las prácticas a desarrollar por los beneficiarios en el marco de esta normativa, tendrán una duración de Ocho (8) horas diarias, Cinco (5) días a la semana. El Poder Ejecutivo podrá establecer condiciones especiales para los casos de personas con capacidades diferentes debidamente justificados que no puedan cumplir el horario establecido precedentemente.-

Este Plan al afrontar el problema de la desocupación, cumple con las distintas funciones que a lo largo de su historia han definido a las políticas sociales en Argentina: 1) aportar a los procesos de integración y desarrollo, 2) generar adhesiones y 3) controlar el conflicto social por medios que no apelan a la violencia física.

El Plan de Inclusión social se ha centrado mas específicamente en los dos últimos objetivos; a la vez que genera la adhesión, controla el conflicto social constituyéndose en una meticulosa maquinaria de administración y vigilancia.

Una de las técnicas utilizadas para ejercer esta vigilancia es la distribución de los individuos en el espacio. Organizar el territorio, trazar fronteras, defender y expulsar, distribuir casi geométricamente los espacios, son estrategias utilizadas por todas las instituciones para lograr sus objetivos (Debray, 1997). Para congregar a los individuos y someterlos a la disciplina es necesario clausurar el espacio. El poder disciplinar necesita que los individuos estén siempre localizables. Como dice Foucault (2002:147), se trata de “anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa; táctica de antideserción, de antivagabundeo, de antiaglomeración”

El plan de inclusión social organiza su geometría a través de la división del espacio en parcelas; en la ciudad de Villa Mercedes hay 42 parcelas distribuidas en las márgenes del río Quinto.

Desde el Ministerio de la Cultura del Trabajo informaron que durante la inscripción se le asigna a cada persona el número de zona y parcela, que identifica el lugar donde desempeñarán la tarea a orillas del río. (El Diario de la República. 04/06/03)²

Mujer 1: estamos cerca, esta es la línea así y por ejemplo ahora son 300 mts., cada 300 mts. hay una parcela, una pegada al lado de la otra. (G.D. 20/02/04)³

La división del espacio en parcelas no esta definida por ningún elemento material (alambrado, mojones, banderines, etc.), son los mismos trabajadores quienes definen los límites de su territorio, son los que la ocupan quienes le dan entidad a la parcela. "Es un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, de distribución de los individuos, unos en relación con los otros, de organización jerárquica, de disposición de los centros y de los canales de poder, de definición de sus instrumentos y de sus modos de intervención" (Foucault, 2001: 202)

En cada una de las parcelas trabajan alrededor de 200 personas las cuales están dirigidas por un coordinador, quien tiene como función la de organizar las actividades y fundamentalmente el control de asistencia (cumplimiento de horarios, presentación de certificados médicos, permisos de exámenes, etc.). Los días de lluvia los beneficiarios cumplen su horario de trabajo en el palacio de los deportes. (estadio municipal multiuso, donde se practican diferentes deportes, también es utilizado para la realización de actos políticos artísticos y otro tipo de eventos). El coordinador de cada parcela toma asistencia a la hora de entrada y luego a la salida.

² El Diario de la República es el único medio de prensa de distribución en toda la provincia y es propiedad de Alberto Rodríguez Saá. Utiliza un discurso performativo de gran eficacia simbólica. Puede ser considerado como el portavoz oficial del régimen. (Arias, 2000) Los remarcados son nuestros.

³ Los fragmentos incluidos a manera de ejemplo forman parte del Grupo de Discusión (G.D.) realizado el 20 de febrero de 2004, con trabajadores del Plan de Inclusión Social, en el marco del Proyecto de Investigación "Régimen Político y Cultura Política" del cual formamos parte los autores de esta Ponencia. Los subrayados realizados en algunas transcripciones son nuestros.

Mujer 4: te toman lista en la entrada, y no te tenés que mover de ahí hasta que...es por la asistencia **Mujer 3:** es por la asistencia (G.D. 20/02/04)

"Se trata de establecer las presencias y las ausencias, saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos." (Foucault, 2002:147)

El coordinador es el nexo entre la administración y la parcela, es el que comunica a los trabajadores a través de circulares el día de pago, los nombres de los beneficiarios que han sido dados de baja por inasistencias, los cambios de último momento en el plan, además, es el que entrega la paga a los beneficiarios consistente en "cheques de inclusión social" (se trata de bonos de circulación provincial que tienen diferentes valores equivalentes a pesos 10 y pesos 20. Estos bonos pueden ser canjeados en el banco Banex o utilizados en los comercios del medio)

El sistema de aplicación del Plan está organizado a partir de una estructura con diversos niveles jerárquicos

Mi jefa es la señora Karime Raíd que es la encargada general del plan en toda la provincia y después nos subdividimos en jefes de sub-areas y coordinadores, ya que no en todas las localidades hay jefes. (Entrevista realizada a Lillian Ortelio, jefa y coordinadora general del Plan en Villa Mercedes).

Los coordinadores son una parte importante de este sistema de vigilancia ya que son quienes ejercen el control directo, personal, sobre los trabajadores. Son parte de una jerarquía que garantiza el funcionamiento capilar del poder.

¿Cómo se controlará el ausentismo? Se controlará a través de dos vías: los coordinadores de las parcelas y los propios compañeros de trabajo. (El Diario de la República 02/06/03)

En ese sentido, reveló que "estamos dando de baja a personas que no concurren a las parcelas y vemos que no trabajan. Para eso estoy auditando personalmente las parcelas, tomo asistencia, veo y controlo" y añadió que "he hablado con todos los beneficiarios para hacerles ver que tienen derecho a denunciar las anomalías que vean". (declaraciones de la coordinadora general del plan de inclusión social. ídem 25/01/04).

"El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene a una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria. Y si es cierto que su organización le da un "jefe", es el aparato entero el que produce "poder" y distribuye a los individuos en ese campo permanente y continuo". (Foucault, 2002: 182)

Las actividades son definidas en lo que se conoce como la "carpa", (construcción de tipo alpina que se encuentra ubicada en el Parque Justo Daract sobre la costanera del Río Quinto. Las parcelas se distribuyen al Este y Oeste de este Parque.) lugar de administración general, donde también funcionan las áreas de salud, trabajo social, logística, correo, cómputos, deportes, coordinación de talleres. Quienes desempeñan tareas (aún los profesionales) en estas áreas también son trabajadores del Plan de Inclusión.

El Plan de pleno empleo "Trabajo por San Luis", también es conocido popularmente como "pico y pala" a partir de la enunciación del gobernador en su discurso de asunción del mando:

"Vamos a trabajar con pico y pala, vamos a terminar con los ñoquis". (El Diario de la República 26/05/2003)

El concepto de trabajar a pico y pala resume el objetivo del plan de pleno empleo que es instalar en los desocupados la cultura del trabajo. No todos desarrollarán la misma actividad: dependerá de la edad, las condiciones físicas y el estado de salud. (Ídem 02/06/03)

Las actividades llevadas a cabo por los trabajadores son fundamentalmente de desmalezamiento, aunque también se realizan algunos talleres optativos coordinados por los mismos beneficiarios del plan (tejido, carpintería, folclore, cocina, alfabetización, artesanías, etc.).

Mujer 2: nosotros hacemos, trabajamos. No, no trabajamos con pico, no con zapa, y el rastrillo, a veces se lee, se comunica, o nos mandan a cortar yuyo o nos mandan al basural, a alzar la basura, a juntar bolsitas. **Mujer 3:** a regar,...

Mujer 2: estamos ahí... tomamos mate... las que saben tejer, tejen (G.D. 20/02/04)

Los trabajadores cumplen ocho horas diarias. El lugar de trabajo que en un comienzo fue en la ribera del Río Quinto, se ha extendido en la actualidad a

la ruta interfábricas y otros espacios verdes de la ciudad, ninguno de estos emplazamientos cuenta con instalaciones sanitarias ni lugares de descanso.

Se logra así controlar su cuerpo, su tiempo, y sus movimientos en el espacio. El espacio físico distribuido de esta manera permite que pocas personas puedan controlar a muchas. (Díaz, 1993)

En la distribución de parcelas hay una destinada a los trabajadores discapacitados, y otra de castigo para las personas que contravinieron algún tipo de regla, en esta última se cumplen los días que restan para completar el mes antes de ser despedidos.

El castigo que reciben los "condenados" de la parcela 42 consiste en la separación de su parcela de pertenencia, quedando expuestos a la vista de los demás trabajadores. De esta manera se establece la marcación necesaria que distingue "las malas personas de las buenas" y se logra así normalizar la conducta del resto de los trabajadores llevándolos a actuar según fija la norma, se los encauza, se logra que asuman el reglamento y lo inscriban en el cuerpo.

Mujer 1: (...)armaron una parcela de castigo que es la 42, que va toda la gente que renuncia a seguridad.⁴

Mujer 1: así se llama, no no porque te tengan con el látigo, sino que es, vos querés volver...

Hombre 1: lo que pasa madre que acá, sino, cuando hablamos de castigos, si bien dice castigo, hay castigo muy sutiles, no hace falta que te castiguen con un látigo. Hay castigos psicológicos tan sutiles, que te dan más que... (G.D. 20/02/04)

Así es posible ver en acto otra de las técnicas utilizadas para el disciplinamiento: el castigo. Se ejerce sobre ellos una presión constante "para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos "a la subordinación, a la docilidad, a la exacta práctica de los deberes, y de todas las partes de la disciplina". (Foucault, 2002:187)

⁴ Hace referencia al Sistema de Seguridad comunitaria que analizamos más adelante en este mismo trabajo.

Dice Foucault (1983) que el trabajo cumple una triple función: función productiva, función simbólica y función de domesticación o disciplinaria.

Si bien las actividades que llevan a cabo los beneficiarios de plan no reflejan un trabajo productivo, se puede ver que la disposición de los horarios, la utilización del tiempo, el control de la asistencia, al articularse, constituyen cierto reticulado que disponiendo del cuerpo y de las conductas, garantiza el funcionamiento capilar del poder que no solo coacciona sino que produce, en este caso determinados individuos. "De hecho, el poder produce, produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción" (Foucault, 2002: 198)

El Sistema de Seguridad comunitaria

Desde los medios de comunicación, tanto a nivel nacional como provincial se ha instalado como un tema prioritario el control del delito, esto no es nuevo, ya que el recurso a la inseguridad ha sido utilizado en muchas ocasiones como cortina de humo para desviar la atención de otros temas tanto o más importantes.

La provincia de San Luis no escapa a esta metodología. Cuando Alberto Rodríguez Saá asumió la gobernación expuso entre sus programas el de Policía Comunitaria que luego fue puesto en marcha como Programa de Seguridad Comunitaria.

Esta apelación a la inseguridad como uno de los problemas prioritarios en la provincia se explicita claramente en los considerandos de la Ley 5385, cuando expresa:

Que atento a que el estado provincial tiene el deber de garantizar la seguridad pública y la paz social a todos los ciudadanos, dado a que el acelerado proceso de crecimiento de la población produjo además de cambios en la estructura socio-económico, fundamentalmente un alto impacto en el desarrollo urbano;

Que, asimismo la crisis social, política y económica por la cual el país está atravesando, ha incidido en el aumento del nivel de inseguridad y ha incrementado las tasas de delincuencia que afectan a la población;

Que de esta manera surge la necesidad de implementar un programa de seguridad pública que propone una transformación mediante la organización y

concientización de los ciudadanos, quienes merecen vivir en el marco de seguridad y orden social, proponiéndose, el desarrollo de una acción dirigida a las causas desencadenantes de la problemática social de inseguridad, a través de un programa que invitará a insertarse a los habitantes de todos los barrios de la Provincia de San Luis, con el objetivo de prevenir y reducir el estado de vulnerabilidad social y de esta manera revertir la sensación de inseguridad;

En el mes de noviembre se implementó a través de la Ley 5385 el Sistema de seguridad comunitaria; las figuras fundamentales que integran este sistema son las de: protector comunitario y la de mediador

Art. 4.- A los fines de la ejecución de los objetivos de la presente Ley, en todo el territorio de la Provincia, se instituyen las figuras del Mediador Comunitario, quien será el encargado de coordinar el sistema en cada barrio o zona asignada, y el Protector Comunitario, quien será el responsable del sistema en cada manzana o grupo de ellas.-

Al comienzo el sistema cubría la zona céntrica de la ciudad de Villa Mercedes y luego se amplió hacia los barrios periféricos, actualmente abarca un total de 1.224 manzanas, y trabajan en él 1.641 protectores.

El sistema de seguridad comunitaria, contra la estrategia de clausura simbólica que establece el Plan de Inclusión social apela más bien a las "separaciones múltiples, a las distribuciones individualizantes, a una organización en profundidad de las vigilancias y de los controles, a una intensificación y a una ramificación del poder" (Foucault, 2002: 202)

El mediador: eslabón en la cadena de control

El Mediador Comunitario intervendrá en aquellos hechos que, no constituyendo delitos, alteren el orden y la pacífica convivencia entre los vecinos del barrio o zona en donde ejerza su función, procurando la solución pacífica de los mismos; mantendrá en comunicación a los vecinos organizando reuniones periódicas con el objeto de proponer acciones dirigidas a promover la pacífica convivencia, el orden y la seguridad de ese sector de la comunidad; desarrollará una acción localizada, dirigida a prevenir las causas desencadenantes de conflictos, las que con carácter meramente enunciativo se describen a continuación: Factores de riesgo escolar, familiar, personal; informará inmediatamente a las Autoridades competentes y al núcleo familiar directo sobre cualquier violación a los Derechos Humanos que advierta durante el ejercicio de su función.- (Art. 5, 6, 7 y 8 Ley 5385)

A pesar de lo que enuncia la ley, en la práctica el rol del mediador sólo se reduce a controlar y supervisar a los protectores, dejando al descubierto que uno de los principales objetivos del Sistema es la aplicación de un dispositivo

que a través de la estructura jerárquica organiza la vigilancia hacia el interior del sistema de seguridad comunitaria.

Tenemos los mediadores los cuales nos controlan las entradas y las salidas y a su vez nos supervisan si estamos bien, cada una hora ellos pasan... nos supervisan si estamos en los lugares y si estamos haciendo los recorridos...

El mediador hace lo siguiente: el mediador viene y controla el horario de salida y entrada de la gente, viene y hace el recorrido para ver si estamos bien con el asunto de las linternas, el celular y qué novedades hay, y bueno... si ha habido alguna cosa rara en el transcurso de las horas que estamos cumpliendo...

Así que, bueno... estamos continuamente en contacto y el también se preocupa por el servicio ¿no?, el cual cumple un trabajo también como nosotros, pero bueno... tiene que estar un poco controlando a la gente, y él tiene a la vez otro control ...está bien... y bueno también lo controlan a él, porque tiene otro control de otros supervisores que también lo controlan. (Entrevista a protector comunitario. 03/03/04. 22:30. hs.).

*El protector: "los oídos y los ojos de la comunidad"*⁵

Art.13.- El Protector Comunitario protegerá a los vecinos del barrio y su patrimonio reportando actividades sospechosas, delictivas o potencialmente peligrosas, informando a la Policía en forma inmediata, sin tomar intervención de ningún tipo en los hechos, salvo in fraganti delito que no represente riesgos para su integridad física.- (Ley 5385)

A cada protector comunitario se le asignan cuatro cuadras de recorrido que se realiza de manera lineal, por lo tanto cada grupo de protectores lleva a cabo su recorrido de norte a sur y de este a oeste. La inspección funciona sin cesar. Las miradas están por doquier, en constante movimiento

La vigilancia apela para su propio control y ajuste a un sistema de registro permanente.

El mediador se encarga de pasar los informes a la Caja Social, a ellos le pasamos las novedades (...) lo que se ha visto en el turno, por ejemplo si hubo alguna falencia en la cuadra, algún choque en el momento que uno estuvo, algún robo, si se vio gente extraña... y a partir de eso se evalúa la zona y los mediadores..., cómo están trabajando(...) todo eso se va clasificando. (Entrevista a protector comunitario.)

Cada protector comunitario lleva consigo un silbato que les permite dar una señal de alarma y alertar a los demás protectores, una linterna que les permite inspeccionar los lugares en los que la oscuridad no les permite ver,

lugares donde puede "ocultarse alguien que a los ojos del protector genere sospecha" la linterna también se utiliza para comunicarse a través de un código particular (código que cada grupo acuerda) de señas, de alerta o de que se mantiene "todo en orden". Un teléfono celular, se mantienen comunicado con: defensa civil (en caso de accidente), bomberos (en caso de incendio) y con la policía en caso de robo, desorden o de que se presente alguna persona que sea considerada como sospechosa por el protector

Art.15.- Los Protectores Comunitarios se identificarán con una credencial expedida por la Autoridad de Aplicación y llevará visible en su vestimenta la inscripción Te Protejo-Ayúdame, portando los siguientes elementos: una linterna y un silbato. - (Ley 5385)

La delincuencia, que como expusimos más arriba tiene una casi excesiva difusión a través de los medios de comunicación, es utilizada como un buen recurso para obtener consenso. El Sistema de Seguridad comunitaria apela a la comunidad para que participe del mismo ayudando a partir de su potencialidad a que el sistema funcione más eficientemente.

"van a hacer sonar el silbato cuando piensen que hay un peligro o cuando vean que pasa algo extraño. Por eso le pedimos que la comunidad nos ayude y también salga a ayudar al protector". (Alberto Rodríguez Saá en El Diario de la República 27/11/03)

Para intentar conjurar el desborde en materia de seguridad, cabe desarrollar una concepción que aúne los esfuerzos propios de la estrategia del control social del delito que desempeñan Instituciones especializadas como Policía de la Provincia, el Poder Judicial o el sistema Penitenciario, con las potencialidades preventivas de una acción comunitaria, estimulada, dirigida y coordinada por la autoridad de aplicación estatal a cargo de su estudio y planificación; (Considerandos de la Ley 5385)

El dispositivo de seguridad comunitaria se construye en una especie de reticulado que permite mantener en constante observación- vigilancia tanto del patrimonio de los vecinos como así también las personas que circulan por la ciudad. "Es el diagrama de un poder que actúa por el efecto de una visibilidad general", "un dispositivo que coacciona por el juego de las miradas; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde los

⁵ Enunciación de Alberto Rodríguez Saá en el acato de puesta en marcha del Sistema de Seguridad Comunitaria en Villa Mercedes (El Diario de la República 27/11/03)

medios de coerción hacen claramente visibles a aquellos sobre quienes se aplican". (Foucault, 2002:175-176)

tenemos cuatro cuadras lineales, las cuales están cubiertas durante el turno que corresponde, (...)Antes era de Norte a Sur, ahora es de Este a Oeste y tenemos para mirar a los costados no, pero normalmente se hace lineal así, una cuadra para cada lado y las cuatro lineales, eso sí o sí hay que cubrirlo, y después quedas en la esquina que por ejemplo se tomas una pausa de unos diez minutos cierto y después bueno se sigue el recorrido, constantemente tenemos que andar sí...(Entrevista a protector comunitario.)

En la sesión legislativa donde se debatía el Sistema de Seguridad comunitaria, una de las diputadas presentes -para justificar la necesidad de la implementación de este sistema- hizo referencia a las "fallas" que contribuyen al aumento del delito, y se centró en la falta de iluminación en la ciudad.

decía un Emperador Romano, ahora no me acuerdo el nombre, que para disminuir los delitos en la Ciudad de Roma había que tomar alguna medida (...)¿Qué se hizo en esa oportunidad?, se colocaron antorchas en las calles de Roma, se alumbraron las calles de Roma, por cierto con antorchas, y cuenta la historia Romana que eso hizo disminuir el delito, porque la luz es un sistema de seguridad, la iluminación asegura la disminución de los delitos, a estas prevenciones es a los que nos estamos refiriendo con este Proyecto de Sistema de Seguridad Comunitaria. (Cámara de Diputados. Sesión Ordinaria N°11 16 de Julio de 2003)

Sin saberlo la diputada estaba describiendo el aparato disciplinario perfecto que "permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente. Un punto central sería fuente de luz que iluminaría todo, y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas. (Foucault, 2002:178)

Si la delincuencia está tan extendida como se hace aparecer, se percibe como necesario un dispositivo de vigilancia que sirva para restaurar el orden, pero al mismo tiempo este dispositivo permite mantener un estricto control sobre toda la sociedad.

... por ejemplo nosotros tenemos que observar de que no haya ningún movimiento extraño, sobre todo a partir de la hora tipo, diez de la noche, ¿no?, por que acá bueno oscurece tipo nueve... bueno cuando vemos personas que están paradas medias extrañas tenemos el derecho de preguntar..., si necesita algo..., que lo que está haciendo, tenemos derecho, por que somos autoridades, de tener la prevención hacia la gente, sobretodo cuando están frente de una casa... bueno, como ocurrió acá a pocos metros la semana pasada, llegué pregunté... me dijo que no estaba haciendo nada... y en esa casa estaba sin habitar y había gente que hacía una semana le habían robado una máquina hormigonera, así que quiere decir que había algo que podían

seguir sacando de vuelta y sin embargo lo hice circular y bueno... no paso nada, pero bueno... tiene que preverse todas esas cosas.....con respeto obviamente. (Entrevista a protector comunitario)

El miedo a la delincuencia genera la aceptación de mecanismos de control y exclusión que no solo se aplican a los delincuentes, sino que permiten universalizar la división binaria normal-anormal a la cual quedan sometidos todos los ciudadanos. "Cuanto mas miedo haya en la población mas aceptable y deseable se vuelve el sistema de control policial." (Foucault; 1995).

Se consuma la sociedad disciplinada. "La ciudad apestada, toda ella atravesada de jerarquía, de vigilancia, de inspección, de escritura, la ciudad inmovilizada en el funcionamiento de un poder extensivo que se ejerce de manera distinta sobre todos los cuerpos individuales, es la utopía de la ciudad perfectamente gobernada."(Foucault, 2001: 202)

Coerción y consenso

A partir del análisis del Plan de Inclusión Social "Trabajo por San Luis" y del "Sistema de Seguridad comunitaria" como dispositivos disciplinarios hemos intentado dar cuenta de cómo el estado se muestra como el ámbito universal de los intereses "generales", cuando en verdad es el instrumento de los intereses particulares de la clase dominante.(Grüner, 1997)

La permanencia en el gobierno de la Provincia de San Luis de Adolfo Rodríguez Saá durante 20 años generó una dominación hegemónica de tipo patrimonialista (Trocello, 1998), favorecida a partir de las redes clientelares y con una fuerte legitimación simbólica reforzada a partir de la concentración de los principales medios de prensa de la provincia (Arias, 1998).

Esta estructura del espacio social que otorgó una fuerte carga de poder simbólico al ex gobernador de la provincia, aparece como una base sólida en la cual se ha asentado el gobierno de Alberto Rodríguez Saá.

Se ha generado así una consonancia tácita que ata a los habitantes de San Luis con el orden establecido, lo que evidencia un estado de sumisión dóxica que Bourdieu define como "el producto del acuerdo entre las estructuras cognitivas que la historia colectiva (filogénesis) e individual

(ontogénesis) ha inscripto en los cuerpos y las estructuras objetivas del mundo al cual se aplican" (Bourdieu. 1997:118)

Gran parte de los habitantes de la provincia de San Luis nacieron, o al menos vivieron la mayor parte su vida, bajo el gobierno de Adolfo Rodríguez Saá. Esa historia se ha inscripto en sus cuerpos imponiéndoles esquemas de percepción y de apreciación de las posibilidades objetivas, que hoy se ven reforzados a partir de los dispositivos disciplinarios, logrando un encauzamiento de las conductas que se atienen a determinadas normas establecidas reforzando así el consenso necesario para la consolidación del gobierno de Alberto Rodríguez Saá.

Esta sintonía entre las estructuras constitutivas del habitus de los dominados y la estructura de dominación a la que ellas se aplican es la base de la violencia simbólica que hace que el dominado perciba al dominante a través de unas categorías que la relación de dominación ha producido y que, debido a ello, son conformes a los intereses del dominante. Al ser el Estado el "detentador del monopolio de la violencia simbólica legítima" en la provincia, se logran armonizar las estructuras cognitivas con las estructuras objetivas. (Bourdieu, 1984)

Se manifiesta de esta manera el vaivén dialéctico entre la coerción y el consenso del que hablaba Maquiavelo. El príncipe gobierna apelando al amor de sus súbditos, y no solamente al temor: no obstante puesto ante la disyuntiva última, es preferible que sea temido antes que amado (...) Lo importante es que el temor sostiene al amor, que el consenso para la obediencia de la ley está soportado en el miedo a la aplicación de la violencia sobre el desobediente." (Grüner, 1997:32-33).

Bibliografía

ARIAS, Luisa (1998) "El Diario de San Luis. Una lectura desde Bourdieu" en Kairos. Revista de temas Sociales. Año 2 N° 2, 2do Semestre '98

ARIAS, Luisa y QUINTEROS, Claudio (2003, octubre) "Nuevo gobierno, nuevos

símbolos. ¿Nuevas prácticas? Ponencia presentada en el 2do. Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas. Santa Fe. Argentina

BOURDIEU, Pierre (1985) *¿Que significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos* Ed. Akal. Madrid. España

_____ (1997) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Ed. Anagrama. Barcelona. España

_____ (1999) *Intelectuales, política y poder.* EUDEBA. Bs. As.

_____ (2001) *El campo político.* Ed. Plural. La Paz. Bolivia

DEBRAY, R. (1997) *Transmitir.* Ed. Manantial Buenos Aires.

DIAZ, Esther (1993) *Michel Foucault, los modos de subjetivación,* Ed. Almagesto Buenos Aires.

_____ (1994) "Economía, punición y sujeto" en *Perspectivas Nietzscheanas*, año III, Nº: 3, septiembre de 1994, Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel (1983) *El Discurso del Poder* Presentación y selección de textos por Oscar Terán. Folios. México .

_____ (1991) *Saber y Verdad* . Ed. La Piqueta. Madrid

_____ (1995) *Un Diálogo Sobre el Poder*, Alianza Editorial, 3ª Edición, Buenos Aires

_____ (2002) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.

GRÜNER. Eduardo (1997) *Las formas de la espada. Miserias de la teoría política de la violencia.* Ed. Colihue. Bs. As. Argentina

GUTIERREZ, Alicia (1994) *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales.* Centro Editor de América Latina. Bs. As.

_____ (1999) "La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu" en BOURDIEU, P. "Intelectuales, política y poder" Ob. Cit.

TROCELLO, María Gloria (1998) "El discurso del régimen patrimonialista puntano" en *Escenarios Alternativos* Año 2 Número 3. Buenos Aires.

Fuentes de datos

Grupo de Discusión con beneficiarios del Plan de Inclusión Social. Villa

Mercedes. 20/02/04

Entrevista a un Protector comunitario. Villa Mercedes. 03/03/04

Diario de la República. San Luis.

Leyes 5373 y 5385 Gobierno de la Provincia de San Luis

Diarios de Sesiones Cámara de Diputados de la Provincia de san Luis