



Política internacional y mixtura comprensiva

Vol. 2 - N° 2
(Año 2012)

ISSN 1853-9092.

Revista de Educación y Ciencias Sociales.
Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Argonautas. Revista de Educación y
Ciencias Sociales

Volumen 2, Número 2, julio de 2012

**Autoridades del Departamento de
Educación y Formación Docente**

Directora: Viviana Edith Reta
Vice Directora: Clotilde DePauw

**Consejo del Departamento
Docentes**

Prof. Titulares:
Ana María Tello, Patricia Olguín,
Sonia Amieva

Prof. Suplentes:
Ana Ramona Domeniconi, Pedro Enríquez

Auxiliares

Titulares: Valeria Pascualini,
Horacio Del Bueno
Suplentes: Alicia Leiva, Susana Domeniconi

Consejeros Alumnos

Titular: Marina Ojeda

Revista Argonautas

Directores:
Roberto Araya Briones
Ana Masi
Horacio Del Bueno

Traducciones y revisión de textos en inglés:
Ana Tello y Mariana Meoño

Redacción y correcciones: Verónica Longo

Diseño web: Jorge Pelayes

*Agradecemos la colaboración en este número
a:* Verónica Quiroga, Oscar Ojeda y Estela
López

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: revistargonautas@gmail.com / argonauta@unsl.edu.ar



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento
4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Comité Científico

Lic. Olga Pelayes (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Dr. Pedro Enríquez (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Lic. Roberto Iglesias (Universidad Transhumante) | San Luis, Argentina

Esp. María Elena Yuli (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra (Universidad de la Laguna) | España

Dra. Marcela Pronko (Escola Politécnica de Salud Joaquim Venâncio de la Fundación Oswaldo Cruz - EPSJV/Fiocruz) | Brasil

Dra. Alejandra Ciriza (Universidad Nacional de Cuyo) | Mendoza, Argentina

Lic. Susana Vior (Universidad Nacional de Lujan) | Buenos Aires, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan (CONICET) | Argentina

Dra. Mónica Tarducci (Universidad Gral San Martín) | Buenos Aires, Argentina

Tabla de contenidos

Vol. 2, Número 2

Editorial

SECCIÓN ACADÉMICA

Política internacional

01. Europa en transición – Lecciones a aprender || *Europe under transition - Lessons to be learned* | 01 |
Ludger Kühnhardt
02. Cuba ¿alternativa socialista o camino a la sociedad de mercado? || *Cuba, Is it a socialist alternative or the way to a market society?* | 11 |
Viviana Reta
03. La Constitución de Ecuador del 2008: ¿Avance hacia el socialismo? || *The Ecuador's Constitution of 2008: Is it a progress towards Socialism?* | 17 |
Olga Susana Pelayes
04. División-Capitalismo versus Integración-Socialismo: algunas glosas sobre los cambios en la ribera del Arauca vibrador || *Capitalism-Division versus Socialism-Integration: Some notes about the changes in the riverside of the vibrant Arauca* | 37 |
Verónica Quiroga
05. Bolivia: alternativa Aymara y socialismo || *Bolivia: Aymara and socialist alternative* | 56 |
Oscar Ojeda
06. Repensar Bolivia desde la filosofía de la liberación || *Re-thinking Bolivia from the point of view of the philosophy of liberation* | 63 |
Luciana Andrea Navarro

Ciencias Sociales y Educación

07. Habitus, campo y prácticas del conocimiento || *Habitus, field and practice of knowledge* | 72 |
Jorge Fabio Boso
08. Las Lenguas Extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjería y la búsqueda por trascender las fronteras disciplinares || *Foreign Languages in Higher Education: The foreignness condition and the search for transcending disciplinary frontiers* | 80 |
María Estela López y Ana María Tello
09. Algunas consideraciones en torno a la investigación desde el psicoanálisis || *Some considerations on research from psychoanalysis* | 94 |

María Belén Piola

Investigación

10. El sentido y la práctica de rituales escolares en contextos de pobreza. Un acercamiento a la problemática en una escuela urbano -periférica de la ciudad de San Luis || *The meaning and practice of school rituals in contexts of poverty. An approach to this issue in an urban-peripheral school of San Luis city* | 105 |
Gabriela Luciano y Leticia Marín
11. Lectores exploradores y lectores náufragos. Alfabetización académica en el nivel superior || *Lectores exploradores and lectores náufragos. Academic literacy at university level* | 123 |
Walter Olguín, Paola Figueroa y Berta Ortiz
12. Las representaciones sociales de los padres de “niños comunes convencionales” ante la integración escolar || *The social representations that parents of “ordinary conventional children” have regarding integration at school* | 139 |
Elva Gabriela Rosell
13. Los profesores en las clases. Un estudio sobre las pautas de actuación docentes en el aula de primer año universitario desde la perspectiva motivacional || *Teachers in class. A study on teacher performance patterns in the university freshman class from a motivational perspective* | 153 |
Adriana Bono

Monografías

14. El Pensamiento Administrativo y las Instituciones Educativas || *The administrative thinking and the educative institutions* | 179 |
Sonia Patricia Amieva

SECCIÓN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

15. Reconstrucción de la identidad de una organización deportiva. Una experiencia comunicacional desde la Planificación por Consensos || *Reconstruction of the identity of a sports organization. A communication experience from the Planning by Consensus* | 196 |
Ana Silvina Maldonado y Ana Laura Hidalgo
16. Pensar las violencias. La mirada del docente || *Think of violence. The teacher's eye* | 210 |
Antonella Celi, Guillermo Garrido y Nadia Gil
17. La demora universitaria... ¿Un problema o una elección personal? || *The delay at college studies... A problem or a personal choice?* | 226 |
Noelia Mercau, Luciano Quevedo y Lorena Tello

18. Encuentro Iberoamericano de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela: formas alternativas de pensar y hacer Investigación Educativa ||
Teachers Meeting Iberoamericano doing research from the School: alternative ways of thinking and doing Education Research

Emilia Castagno y Lorena Di Lorenzo



Editorial

Vol. 2, Número 2 - Agosto de 2011

El segundo número de Argonautas nos encuentra en una Facultad en pleno proceso de división. No vamos a hablar en esta editorial de lo que significó, significa, y significará para los destinos de nuestro Departamento la creación de nuevas facultades, pero si debemos señalar los profundos cambios que a nuestro entender traerán aparejadas la división de nuestra Facultad de Ciencias Humanas en dos unidades académicas.

Un proceso que al ser encarnado y materializado irresponsablemente tras un corto debate y sin mayores previsiones deberá ser abordado ahora de manera responsable por quienes desde el Departamento venimos sosteniendo e impulsando políticas profundamente democráticas, abiertas a la comunidad y con sentido transformador.

El febrero pasado se llevó a Olga “Moni” Pelayes, quien era docente de nuestro Departamento, e integrante del Comité Editorial, luchadora infatigable a favor de la educación pública y de una sociedad sin explotadores ni explotados.

Lo imprevisto de su partida nos deja con una sensación de mayor pérdida, de tener que acostumbrarnos a no escuchar más su voz ronca de tanto trajinar cigarrillos, sus puteadas siempre dirigidas a blancos certeros, o sea a quienes con su accionar destruyen vidas, ilusiones y sueños aplicando políticas contrarias a los intereses populares.

Nos queda su ejemplo, su amor a la docencia, su generosidad a la hora de brindarnos su tiempo, su amor por los libros y por el conocimiento que sus inaugurada Biblioteca de Políticas Educativas, su entrega a las causas justas a favor de los desposeídos/ desprotegidos de nuestra sociedad y de nuestra universidad.

Nos va a faltar su análisis certero, sus ideas cuestionadores que nos invitaban a pensar. Sin embargo a los que luchan no se los despide con lágrimas, por más que éstas empecinadas se permitan asomar. A los que luchan se los despide con un muchas gracias inmenso, porque contribuyeron a que este sitio sea un lugar mejor. A los que luchan se los despide recogiendo la bandera, y llevándola al lugar que esos que ya no están hubieran querido llevarla a la victoria. Por eso, este número de Argonautas está dedicado a tu memoria. Por eso no te decimos adiós, sino que te despedimos como se despide a las que luchan: hasta siempre Moni.

Les damos entonces, la bienvenida a este nuevo número de Argonautas, náufragos azotados por el viento de la libertad, remando en el mar de la vida con la belleza como norte y la justicia como bandera.



Europa en transición – Lecciones a aprender

Europe under transition - Lessons to be learned

Prof. Dr. Ludger Kühnhardt. (l.kuehnhardt@uni-bonn.de)
Universität Bonn Zentrum für Europäische Integrationsforschung (ZEI) (Alemania)

Summary

In the globalization era and instantaneous media coverage, it is very easy to lose both perspective and horizon. As the saying goes, one week is a long time in politics. It could be added that one week in relation to media reporting could be even longer. But after months of media exposure, a simple event may turn into fiction or, the other way round, fiction may turn into fact. An event can become a process, a challenge can result into a problem and a difficulty can be converted into a crisis. Sometimes, the line separating cause and effect can be obliterated by the subtle power of media coverage and the shorthand which inevitably conceptualizes a phenomenon. Explanations can give rise to labels, for good and for evil.

The European Union has undergone this experience, similar to that of riding a rollercoaster, during the last three years. At first sight, when Lehmann Brothers went bankrupt in 2008, the original causes of this debacle were attributed to the United States mortgage crisis (the subprime housing bubble). Too many cheap enough mortgages made too many Americans owners of houses they could suddenly, no longer continue paying. It seemed to be a strictly American problem due to having lived beyond their possibilities. The challenge of Europe seemed to be restrained to avoid being infected by the US financial crisis. Three years later, the tides of the fortune changed. The crisis of the supreme debt in Greece, Portugal and Ireland, and maybe that of Spain and Italy, became a euro crisis or even a crisis of the European Union. Not to forget that also France and Germany have enormous public debts. Under the wave of fear sensations, not only causes and effects were confused, but also were contexts and implications. The moment has come to taking things in perspective again so as to understand each one of them. Here, I am going to try it by putting forward ten points for reflection.

Key words: Europe – transition

Resumen

En la era de la cobertura mediática global e instantánea, es muy fácil perder la perspectiva y el horizonte. Una semana es mucho tiempo en política, según el dicho. Se podría añadir que una semana de cobertura mediática puede serlo aún más.

Pero después de meses de cobertura mediática, un simple suceso puede pasar de ser un hecho a ser ficción, o en sentido inverso, de ser ficción a ser un hecho constatado. Un evento puede devenir un proceso, un reto puede pasar a ser un problema y una dificultad puede convertirse en una crisis. A veces, la línea que separa causa y efecto puede quedar difuminada por el sutil poder de la cobertura mediática y la taquigrafía con la que inevitablemente se conceptualiza un fenómeno. Las explicaciones pueden dar lugar a etiquetas, para bien y para mal.

La Unión Europea ha experimentado esta experiencia, similar a la de una montaña rusa, durante los últimos tres años. A primera vista, cuando Lehmann Brothers quebró en 2008, se atribuyeron las causas originales de esta debacle a la crisis hipotecaria (la burbuja subprime) en los Estados Unidos. Demasiadas hipotecas demasiado baratas hicieron a demasiados estadounidenses propietarios de una vivienda que de repente no pudieron seguir pagando. Parecía ser un problema estrictamente estadounidense por haber vivido por encima de sus posibilidades. El reto de Europa parecía limitarse a evitar un contagio de la crisis financiera de los Estados Unidos. Tres años más tarde, las mareas de la fortuna cambiaron. La crisis de la deuda soberana en Grecia, Portugal e Irlanda y tal vez también en España e Italia se ha transformado en una crisis del euro, o incluso del conjunto de la Unión Europea. No hay que olvidar que también Francia y Alemania tienen enormes deudas públicas. Bajo la ola de sensaciones de temor, no solo se confundieron causas y efectos, sino también los contextos e implicaciones. Ha llegado el momento de poner las cosas de nuevo en perspectiva para entender cada uno de ellos. Yo voy a intentarlo ofreciendo diez puntos de reflexión.

Palabras Claves: Europa- Transición

1.- Con el fin de la Guerra Fría, se inició la búsqueda de un nuevo orden mundial. Durante casi dos décadas, el marco conceptual de esta búsqueda recibió el nombre de era de la “Pos Guerra Fría”. Para Europa, la era de la Pos Guerra Fría se caracterizó por una serie excesiva de eventos transformativos. El Tratado de Maastricht fue firmado en 1991 y entró en vigor en 1993 convirtiendo las Comunidades Europeas en la Unión Europea. El Tratado allanó el camino para una Unión Económica y Monetaria que al final llevaría a la introducción, en 2002, de la Moneda Única: el euro. También abrió la puerta para la evolución de una unión política que ha permanecido como un híbrido hasta el presente, con una especial orientación hacia asuntos de política exterior y de seguridad. En 1999, se formalizaron las negociaciones para la expansión de la UE hacia los países post-comunistas del centro, este y sur de Europa – con Turquía siendo también reconocida como un país candidato al ingreso en la UE- que daría lugar al ingreso de diez países ex comunistas y de Malta y Chipre en 2004 y 2007. En la búsqueda de más democracia, transparencia y eficiencia, la Unión Europea inició un proceso

revolucionario de constitucionalización en 2002. Aunque el Tratado Constitucional fracasó en dos referéndums en Francia y los Países Bajos en 2005, su sustituto, el Tratado de Lisboa, se firmó en 2007 y entró en vigor en 2009. Desde entonces, la Unión Europea está ocupada con su crisis fiscal, etiquetada muy a la ligera como crisis del euro.

Aunque veinte años es en realidad un largo periodo, es justo decir que las dos últimas décadas han sido sustanciales, dinámicas y transformativas para la Unión Europea. El proyecto de integración regional se ha consolidado y ampliado - tanto en profundidad como en amplitud-, y los retos han puesto a prueba la capacidad de absorción de los ciudadanos de la Unión. Con la llegada a su fin de la era de la “Pos Guerra Fría”, la Unión Europea se enfrenta con un reto interno sin precedentes y con una situación internacional inédita a menudo debatida bajo la etiqueta del “cambio en el equilibrio del poder global”. Ello deja tan solo dos alternativas a la UE. O bien vive a la altura de las circunstancias del nuevo contexto global, o bien se atrinchera en algún tipo de burbuja proteccionista y corta de miras. Europa fracasaría en intentar de hacer del mirarse a sí misma y del parroquialismo una virtud. Este enfoque sólo daría lugar a excluyentes y al mismo tiempo retroalimentadas variantes de populismo si no de neo-nacionalismo a lo largo y ancho de la UE.

2.- Los procesos de integración regional no pueden ocurrir sin situaciones de puntos muertos, fracasos o crisis. Así como los procesos de integración regional no son perfectas operaciones de ingeniería social si no hechos por el hombre y basados en el rol de los diferentes actores, estarán inevitablemente sujetos a momentos de intentos y errores, de rodeos y de consecuencias inesperadas. Los procesos de integración regional no pueden seguir pautas teóricas, sin importar lo que los actores implicados y académicos digan al respecto. Sorpresas con origen en sucesos impredecibles, efectos indirectos de fenómenos endógenos y exógenos o causalidades como resultado de conflictos de intereses son inherentes a cualquier historia de integración regional. La única distinción posible de naturaleza significativa se puede hacer entre las crisis DE integración y las crisis EN LA integración.

Durante cinco décadas, la integración Europea ha sido acompañada por crisis EN LA integración. En más de una ocasión, estas crisis EN LA integración han desencadenado nuevos niveles en la profundidad de la integración. La pregunta abierta por la actual crisis fiscal en la UE, que a su vez ha generado una cierta crisis de confianza en la integración europea, es la siguiente: ¿Cómo podemos saber si esta crisis se trata de otra crisis EN LA integración o de una mucho más dramática crisis DE integración? La respuesta honesta es: No se sabe con certeza categórica y científica. Lo que el hombre construye, lo puede derribar. Pero hasta que se demuestre lo contrario, podemos deducir de las lecciones históricas anteriores y causalidades actuales que también el actual conjunto de retos al que se enfrenta la Unión Europea se trata de una crisis EN LA integración que eventualmente podría

fortalecer y profundizar el proyecto de integración. Y: los próximos pasos necesarios en la integración europea generarán el apropiado liderazgo.

3.- Los argumentos en contra de esta hipótesis están basados en la primacía de una perspectiva nacional estática: Mientras la crisis fiscal que se inició en 2008/09 pone a prueba la confianza depositada en el proyecto europeo, la mayoría de los votantes recurrirán finalmente al probado sistema político que combina identidad, democracia y rendición de cuentas: sus respectivos estados-nación. La UE podría implosionar en la ausencia de una identidad transnacional, solidaridad y democracia. En el mejor de los casos, se evaporaría en la marginalidad.

El argumento a favor de la hipótesis opuesta y sin sentido, de que el actual conjunto de retos constituye una constructiva crisis en la integración – está inicialmente apoyada en la asunción normativa de que la voluntad política de continuar con la Unión Europea y su promesa de una “cada vez más profunda Unión” entre sus estados y pueblos es inevitable si Europa quiere controlar su destino en un mundo cada vez más cambiante. En segundo lugar, el argumento está apoyado en la asunción funcional de que la integración Europea ha alcanzado un estado de irreversible solidez institucional que será inevitablemente seguida por las estructuras y respuestas apropiadas. En tercer lugar, el argumento está dirigido por una reformulación de la naturaleza de la crisis actual en contra de las perspectivas que de manera desafortunada están demasiado a menudo moldeadas por el inmediato bombo mediático y la cacofonía política.

4. - La versión taquigráfica de los medios para la definición de la crisis actual hace referencia a una crisis del euro, a un sentido de desconexión entre las percepciones y perspectivas de los diferentes estados miembros de la UE, a una cierta re-nacionalización de la política europea y, más importante aún, de actitudes europeas. La situación actual, bajo esta perspectiva, avanza los límites de la integración europea. Parece poner el foco en las debilidades de un proyecto carente de, identidad a largo plazo y del compromiso transformativo de un liderazgo común.

El contra-argumento dice así: en el origen de la actual crisis están los graves fracasos en las políticas de varios estados miembros. La UE y sus instituciones no son los responsables, si no los actores nacionales que mantienen prisionera a la UE con sus políticas irresponsables a costa de sus vecinos. La UE no hace frente a una crisis del euro, si no a una crisis de la deuda soberana de varios estados miembros que han practicado políticas de sobre-gasto durante mucho tiempo, ayudados por bancos en otros estados miembros que han empujado a esos países a convertirse en adictos a lo que serían créditos blandos sin tener un nivel suficiente de productividad, competitividad y austeridad fiscal.

En realidad, es posible argumentar que la crisis de la deuda soberana de la UE ha manifestado y agravado la inapropiada asimetría entre una europeizada unión

monetaria, compartida hoy por 17 estados miembros de la UE y la continua primacía de los gobiernos nacionales en las decisiones macroeconómicas y la observación de la ley. El fracaso de la implementación de los ambiciosos objetivos de la Agenda de Lisboa de 2000 – que pretendía hacer de la UE la economía del conocimiento más dinámica del mundo- tiene su origen en el insuficiente cumplimiento por parte de los estados miembros de las reformas estructurales necesarias. El mismo final puede esperarle a la revisada Agenda de Lisboa de 2010 si la unión monetaria no va acompañada de una unión económica en toda regla. Llámelo gobernanza económica o piensen en la propuesta del Ex-Presidente del Banco Central Europeo, Trichet, de crear un Ministerio Europeo de Finanzas, pero la alternativa es evidente: o bien la Unión Europea continúa haciéndose cargo de asimetrías económicas y fiscales, o es capaz de enmarcar dichas asimetrías entre economías fuertes y débiles, exportadoras y no competitivas en un verdadero sistema federal de toma de decisiones y obediencia de la ley.

5. - La actual encrucijada en la integración europea es un examen a la confianza y la solidaridad. Durante más de doscientos años, el pensamiento político en Europa se concentraba en las nociones de libertad y en variaciones de las ideas de igualdad y justicia. La tercera categoría normativa asociada con el legado de la Revolución Francesa, solidaridad, ha sido abandonada. No ha sido europeizada. Y en su connotación más teológica, espiritual y religiosa – como hermandad- no ha sido politizada. Confianza y solidaridad no pueden ser impuestas ni pueden ser prescritas sin entender su reciprocidad. La idea de confianza y solidaridad es un dar y recibir, una calle de doble sentido en la que ambas partes se ponen de acuerdo en una promesa de consenso predecible, seguro y recíproco; sobre los derechos Y deberes relacionados con un concepto viable y sostenible de confianza y solidaridad.

En términos reales, esto significa que todos los estados miembros de la UE necesitan tratarse como socios – incluyendo un respeto total por las normas, reglas y principios políticos comúnmente adoptados. Al final, esto es lo que han hecho los contribuidores netos a un rescate de los países con una deuda soberana excesiva. Es lo que esperan que hagan los países receptores de transferencias de recursos de la Unión cuando aplican las estrictas medidas de austeridad que permiten a dichos países regresar a niveles de credibilidad fiscal en sintonía con las normas de la UE y los criterios de las agencias internacionales de calificación crediticia.

La parte más difícil es preparar dichas operaciones de una manera que generen apoyo y legitimidad en las respectivas sociedades. Desde que la Unión Europea ha ido más allá de las mecánicas de una unión de estados, sus políticas afectan profundamente la vida de los ciudadanos y los contribuyentes de toda la UE. Su mutua interdependencia no has sido nunca puesta a prueba como ahora con la actual crisis de la deuda soberana y los programas de rescate de la UE. El frágil nivel de solidaridad y confianza mutua entre la ciudadanía permanece la mayor

responsabilidad para la UE, probablemente en los años venideros. Probablemente, será solo entonces cuando sea posible que la medida fiscal más integracionista para tratar con situaciones similares en el futuro – la creación de los euro-bonos- gane aceptación en la Zona Euro.

6.- La UE y los bancos han decidido reducir a la mitad la deuda de Grecia. Muchos economistas vaticinan que una eventual restructuración de la otra mitad de la deuda soberana Griega sea inevitable. Los políticos intentan empujar tal inevitable situación hacia 2013 cuando el Mecanismo Europeo de Estabilidad Financiera, con la responsabilidad conjunta del sector público y el sector bancario privado esté en vigor. Una restructuración organizada de la deuda en el seno de una unión monetaria no ha ocurrido nunca anteriormente. La precaución y las dudas sobre avanzar hacia tal decisión son más que comprensibles. El temor de que una restructuración de la deuda soberana griega pudiera desencadenar un efecto similar en otros estados miembros es notorio, especialmente con relación a Italia.

Por ahora, sólo tres opciones más allá del nivel de las medidas técnicas para tratar con las causas subyacentes de la crisis de la deuda Europea son factibles:

- (a) Condonaciones limitadas y continuas sin claras restructuraciones de la deuda. Como consecuencia, los inversores deberían aceptar que los países de la Eurozona no quieren o no pueden hacerse cargo de los excesos de gasto en algunos estados miembros. Sin disciplina fiscal, la inversión no entraría en la Zona Euro o incluso la abandonaría. Para prevenir la importación de la inflación, los tipos de interés deberían aumentarse – esto a su vez prolongaría e incluso agravaría la crisis de la deuda.
- (b) La gestión de la crisis llevada a cabo por la UE desde 2010 no parará la rueda de la crisis y una quiebra de Grecia (y posiblemente de otros países de la Zona Euro con excesivos niveles de endeudamiento) podría ocurrir, a pesar de todas las medidas políticas actuales. Debido a que los bancos prestamistas están gravemente afectados, una avalancha de quiebras bancarias y nacionalizaciones podría tener lugar. El resultado sería un desmoronamiento de la cohesión en la actual Zona Euro con la salida de algunos países y/o el surgimiento de un sistema monetario de dos niveles. El final del mercado único tendría efectos desastrosos en la credibilidad global y en la cohesión interna de Europa.
- (c) De esta crisis podría surgir una nueva y sustancial ola de federalismo económico y político. Este podría incluir un robusto sistema de gobernanza económica, incluyendo la imposición de reglas fiscales y medidas de austeridad, la introducción de euro-bonos y un nuevo y sofisticado sistema regulatorio financiero que evitara la reaparición de otra crisis como la actual. En realidad, los estados miembros de la UE traspasarían más soberanía

económica y política a los órganos de la Unión Europea. La UE avanzaría de esta manera hacia un gobierno económico y, finalmente, político común.

7.- Actualmente, los 17 gobiernos de la Zona Euro engloban a 40 partidos políticos. Un amplio espectro de intereses y posiciones políticas están representados, haciendo eco de un amplio espectro de orientaciones políticas. A pesar de las innovaciones que el Tratado de Lisboa ha traído a la interacción entre los órganos de la UE y los parlamentos nacionales, los vínculos sociológicos entre las sociedades de la UE no han experimentado tal progreso. Las elecciones se ganan o pierden en los estados miembros, incluidas las elecciones al Parlamento Europeo. Por ello, es fácil culpar a “Bruselas” por cualquier situación incómoda o perversa mientras los gobiernos nacionales quieren ser elogiados por cualquier cosa que funcione bien en la UE. Mientras no haya partidos políticos de ámbito europeo que compitan para obtener una mayoría en el Parlamento Europeo (que entonces sería capaz de hacer rendir cuentas al Consejo Europeo por cualquier decisión u omisión importante para la UE) el sistema de la UE permanecerá como un híbrido y será inconcluso.

Durante bastantes años, el establecimiento de una fuente de ingresos directa para la UE continuará siendo la prueba más crucial para superar las actuales deficiencias estructurales. Hasta el momento, los estados miembros de la UE son muy reacios a aceptar propuestas de la Comisión Europea, apoyada por el Parlamento Europeo, para establecer un impuesto directo europeo – incluso si ascendiese a tan sólo un uno por ciento del actual tramo europeo del impuesto al valor agregado y por supuesto significaría una reducción proporcional de las aportaciones nacionales directas al presupuesto de la UE. Por ahora, la UE practica lo contrario de la máxima que desencadenó la Guerra de la Independencia de los Estados Unidos: mientras en Norte-América, el grito de guerra de los padres fundadores era el de “ningún impuesto sin representación”, un análisis de la UE actual y su parlamento debería concluir lo siguiente: A pesar de los mecanismos generales de decisión más o menos basados en la co-decisión entre el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo, la realidad es la de una “representación sin impuestos”. Esta situación no es sostenible si se quiere incrementar la responsabilidad en asuntos fiscales en la UE.

8.- El estado actual de la integración europea está sufriendo intrínsecamente de una actitud muy extendida de percibir la Unión Europea desde sus límites y no desde sus oportunidades. Internamente, esta actitud miope se traduce en populismo; externamente, se traduce en una moda que percibe las tendencias globales como amenazas más que como oportunidades para asociaciones transformativas. Esto es especialmente visible (y deplorable) en las reacciones dubitativas y burocráticas de

la UE – en los niveles de los órganos de la Unión, estados miembros, sociedad civil y los medios de comunicación – sobre la Primavera Árabe de 2011. En lugar de abrazar la genuina búsqueda de dignidad, libertad y derechos universales del hombre expresados por las juventudes no violentas pero frustradas a lo largo del mundo árabe, la Primavera Árabe generó en Europa una especie de mezcla de escepticismo basado en el esperar y ver, de fijación por los problemas migratorios y de impotencia a la hora de convertir la Primavera Árabe en un elemento estratégico para crear una nueva asociación para la transformación democrática del mundo árabe, todo ello en conjunto con una nueva y proactiva iniciativa para revitalizar las estancadas negociaciones de paz en Oriente Medio, que por un lado persiga la solución de dos estados con reconocimiento y garantías de seguridad para Israel, y por el otro un estado palestino viable.

Bajo el actual marco conceptual europeo, es poco probable que la UE en su totalidad, haga cualquier movimiento en cualquier dirección sobre las negociaciones de acceso con Turquía. Mientras muchas sociedades sigan viendo a Europa desde sus límites, sus líderes no adoptarán políticas que acepten la oportunidad y fomenten la visión. Por lo tanto, el asunto turco continuará siendo tratado como en los últimos años desde que se abrieron formalmente las negociaciones en 2005: las negociaciones continuarán ya que nadie quiere ser culpado de cualquier efecto negativo que siguiera a una eventual paralización de las negociaciones, mientras que al mismo tiempo, las negociaciones de acceso permanecerán inconclusas ya que nadie quiere tener el coraje de hacer avanzar realmente la agenda. En la actualidad, la frustración organizada es el mejor escenario en las relaciones UE-Turquía.

9.- Ningún analista o actor político sería capaz de avanzarse tres pasos en un proceso político que se alarga durante años o incluso décadas. Cuando la Comunidad Económica Europea se fundó en 1957, sólo unos pocos con mucha visión y compromiso estaban convencidos de que en unas décadas una moneda común se convertiría en la lógica e inevitable expresión del camino que se inició con los Tratados de Roma. Cuando el Tratado de Maastricht de 1991 preparó finalmente el escenario para la introducción del euro, nadie era capaz de anticipar los grandes desarrollos posteriores: las reticencias de los líderes nacionales a sincronizar una unión económica y monetaria con una unión política estaba principalmente basada en la asunción de que una moneda común podía existir sin una política exterior común. En 2001, cuando la UE ya había introducido el euro, el desastroso escándalo de cuatro guerras en los Balcanes abrió los ojos de aquellos escépticos de la necesidad de Europa de contar con una Política Exterior y de Seguridad Común para proyectar sus valores y principios más allá de sus inmediatas fronteras. En 2011, la UE se encuentra de nuevo a sí misma en una doble prueba de choque: ninguna unión monetaria puede funcionar sin gobernanza económica y ninguna

política exterior y de seguridad puede funcionar sin unos verdaderos consensos y puntos de vista estratégicos. No fue coincidencia que la crisis sobre la deuda griega y el antagonismo entre Alemania, Francia e Inglaterra sobre la intervención humanitaria para llevar a su fin al régimen dictatorial libo de Gaddafi pasaran al mismo tiempo. Ambos parecieron durante demasiado tiempo ser asuntos secundarios para el buen funcionamiento y bienestar del núcleo de Europa. Fue un doble error. Ahora más que nunca, la cohesión de la política interna y el posicionamiento estratégico global coherente van de la mano. Son dos caras de la misma moneda. Se retroalimentan ya sea en forma de soluciones que surgen de pensar en categorías de límites o soluciones que surgen de pensar en categorías de oportunidades.

Maastricht 1991 – Grecia 2011- queda por ver qué apariencia tendrá Europa de puertas adentro y cómo operará globalmente en 2031. Sólo sabemos que para entonces, el peso de Europa sobre la población global se habrá reducido más aún (hasta aproximadamente un siete por ciento). Si Europa quiere seguir siendo dueña de su propio destino, la Unión Europea necesitará convertirse en un sistema verdaderamente federal por elección o bien se convertirá en una fuerza marginal por destino.

10.- Desde el final de la Guerra Fría, la integración regional se ha convertido en un nuevo elemento del orden mundial. Las agrupaciones regionales más antiguas han sido revisadas, otras nuevas, destacando MERCOSUR, han sido fundadas. A menudo la Unión Europea sirvió como punto de referencia, si no como modelo. Ha llegado el momento para la UE de aprender de los demás: desde el pensamiento estratégico de los EE.UU. o el dinamismo optimista de China, India y América Latina hasta la búsqueda del renacimiento de África. Este cambio de actitud no es un juego de suma-cero. No es simplemente sobre el cambio en los poderes globales ni tampoco sobre él a menudo mencionado declive de Occidente. El cambio necesario de actitud es sobre cómo adelantar los ingredientes normativos y legales, institucionales y estructurales, procesales y políticos de la gobernanza global que estén a la altura de los retos y oportunidades del siglo XXI. La Unión Europea tiene un lugar en este proceso de configuración de la globalidad como un catálogo de experiencias, como una fuente de diversidad en la unidad, como inspiración para lidiar con los retos y como vara de medir para gestionar los cambios en el contexto regional.

Las relaciones UE-MERCOSUR están en una encrucijada. Hasta el momento, estas visionarias relaciones bilaterales han sido desarrolladas de una manera miope. El establecimiento de relaciones comerciales bilaterales ha estado en el centro de las relaciones MERCOSUR-UE desde el inicio de los años 90. Las negociaciones sobre un acuerdo de asociación birregional se paralizaron por los obstáculos usuales que ya conocemos todos bien, con origen en las responsabilidades domésticas y las

percepciones fragmentadas de cada uno de las agrupaciones sobre sus respectivos roles globales.

Ha llegado el momento de un renovado inicio birregional: basado en reciprocidad y asociación, basado en un compromiso guiado por el deseo mutuo de compartir experiencias para establecer una comunidad conjunta de aprendizaje. El nuevo inicio debe también ser de mayor amplitud que la agenda anterior, yendo más allá de los obstáculos comerciales, subsidios a la agricultura o de otro tipo o comunicados diplomáticos de carácter ritual. Hemos entrado en la era de la pos-pos Guerra Fría, las relaciones birregionales entre MERCOSUR y la Unión Europea deben reflejar y conformar esta nueva era. Estas relaciones deben ser estratégicas y amplias, deben incluir dimensiones políticas, económicas y sociales. Juntos, MERCOSUR y la UE deben en primer lugar y principalmente reconectar sus respectivas ambiciones con sus respectivas poblaciones. Seguidamente, deben enmarcar sus respectivas ambiciones de una manera que permita a ambas agrupaciones realizar una contribución a la gobernanza global. Haciéndolo, MERCOSUR y la Unión Europea deben demostrar su valor agregado, para sus propios ciudadanos y para el conjunto de la Humanidad.

Cuba ¿alternativa socialista o camino a la sociedad de mercado?

Cuba, Is it a socialist alternative or the way to a market society?

Esp. Viviana Reta (vereta25@gmail.com)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Summary

Since 1989, Cuba's economy went into a recession that was evident through most important macro-economic statistics. This steady decline led the Cuban Government to admit the invariable need to begin a process of reforms that it is officially recognized as an "economic restructuring" or a "special period". The problem is on the limits, which is if these reforms will occur without breaking the threshold of principles and therefore affecting the very essence of the Socialist system.

The anti-crisis policies applied in the island through legislative and economic reforms have brought, inside the Cuban model, several changes that opened the debate about the future of it: more Socialism or a dangerous turn towards the worldwide ruling Capitalism.

Keywords: Cuba – Socialism - Capitalism - Crisis

Resumen

A partir de 1989 la economía en Cuba entró en una recesión que se evidenció en los indicadores macro-económicos más importantes. Este continuo deterioro fue llevando al gobierno cubano a admitir la invariable necesidad de comenzar un proceso de reformas o como oficialmente se le reconoce “de reestructuración económica” o “período especial”. El problema está en los límites, hasta qué punto llegar en las reformas sin transgredir el umbral de los principios o afectar la esencia misma del sistema socialista.

Las políticas anti crisis aplicadas en la isla a través de reformas legislativas y económicas han producido, al interior del modelo cubano, una serie de transformaciones que abren el debate sobre el futuro del mismo: o más socialismo o un peligroso viraje al capitalismo imperante en el mundo.

Palabras Clave: Cuba – Socialismo – Capitalismo - Crisis

Introducción

Este trabajo intenta ser sólo un puntapié inicial para debatir las políticas que se avecinan en nuestro continente. No pretende ser un epítome de certezas, sino por el contrario está abierto a muchas dudas que tal vez sólo el tiempo pueda develar.

Durante toda la vida de los que tenemos más de 40 años, la revolución Cubana representó la alternativa socialista para los países de América Latina. Sin embargo en los últimos tiempos estamos asistiendo a un conjunto de medidas que nos hacen poner en duda hasta qué punto la hermosa isla resistirá los tentáculos del capitalismo.

Las medidas que se han ido tomando y las que se pretenden adoptar para superar la crisis responden a la necesidad de dinamizar la economía deprimida. El problema está en los límites, hasta qué punto llegar en las reformas sin transgredir el umbral de los principios o afectar la esencia misma del sistema socialista.

Algunos autores como Borón, son optimistas y si bien creen que está agotado el modelo actual, auguran que los cambios no irán en detrimento de la continuidad del modelo socialista. *Sostiene que “lo que se intentará hacer es nada más y nada menos que llevar adelante reformas socialistas que potencien el control social, es decir, el control popular de los procesos de producción y distribución de la riqueza. El socialismo, correctamente entendido, es la socialización de la economía y del poder, más no su estatización. Pero para socializar es necesario primero producir, pues en caso contrario no habrá nada que socializar. Por lo tanto, se trata de reformas que profundizarán el socialismo, y que no tienen absolutamente nada que ver con las que plagaron América Latina desde los años ochenta”* (Atilio Borón, 2010)

En el mismo sentido aunque con algunos cuestionamientos Petras y Velmeyer (2010) subrayan la fortaleza del régimen que ha podido resistir obstáculos y desafíos sin precedentes conservando las bases del sistema social igualitario.

Sin embargo hay varios autores que critican las reformas por desarrollar la acumulación de capital privado, minando seriamente la economía planificada e iniciando un proceso muy poderoso de restauración del capitalismo. Sostienen que pensar que los problemas de la economía cubana pueden resolverse promoviendo el sector privado es un error grave que puede poner en peligro el futuro de la revolución. Vaticinan que se abrirá un abismo entre el sector privado y el público y que los elementos capitalistas crecerán y los socialistas se replegarán. *Almeyra sostiene que “Hay que llamar las cosas por su nombre: no van en la dirección de más justicia, más igualdad, más solidaridad, más socialismo sino en la dirección contrari., Refuerzan el papel del vértice del Estado que dirige al partido, y de los directores de las empresas, deciden por los trabajadores en vez de establecer mecanismos de consulta a éstos y de control por éstos. Refuerzan el papel central del Estado y de los aparatos, no el de la democracia. No preparan a nadie para el fortalecimiento de una vasta capa cuentapropista dominada por el mercado y regida por el ansia de consumo y que se diferenciará internamente soldando su sector más rico con la burocracia más corrompida. Ignoran el peso de la hegemonía cultural capitalista y del mercado mundial que dan una fuerte base al desarrollo de una fuerza capitalista en Cuba, que hasta ahora no existía”* (Almeyra, 2010).

¿Quién tiene razón? Tal vez el tiempo nos lo dirá, pero es nuestra obligación estar presente en este debate, porque la revolución cubana no solo le pertenece a

Cuba, y sus implicancias no sólo la afectará a ella sino a todos los latinoamericanos que seguimos apostando en la construcción de una sociedad igualitaria.

Para estar presente en el debate analizaremos sintéticamente la crisis cubana y las propuestas anti crisis.

La crisis en Cuba

La crisis estalla en el ámbito de su comercio exterior determinado por la debacle terminal del mundo socialista, y se precipita en 1993 con la desintegración de la Unión Soviética con la que mantenía más de 80% de su comercio exterior. *“Entre 1989 y 1993 se registró una caída media anual del PIB de 7.5% y del PIB per cápita de 9.9%, lo que significó la pérdida de 27% del P; otras estimaciones de esos años hablaban de 34% para ambos indicadores, al tiempo que las exportaciones e importaciones cayeron más de 75%”* (Morales J. 2003)

A partir de 1989 “la economía entró en una caída libre que se evidenció en los indicadores macro-económicos más importantes. El total del producto social global decreció en un 45% (Carranza, J. et Al, 1995), el PIB en un 35% (Méndez, 1996), las exportaciones en más de 4 mil millones de dólares y las importaciones en un poco más de 6 mil millones (CEPAL; 1999). La producción azucarera, principal renglón económico del país, decreció entre 1992 y 1993 en un 40% y se produjo un proceso de descapitalización debido a la paralización forzosa de segmentos importantes de la industria nacional, afectándose el proceso de inversión (Carranza et Al, 1995).

La pérdida de las relaciones comerciales preferenciales con la CAME (Consejo de Ayuda Mutua Económica) produjo un duro golpe en el comercio exterior cubano: las exportaciones cubanas de bienes cayeron casi 80 % en el período 90-93. *“Las importaciones se contrajeron 73% (de 7.400 millones de pesos a 2.000 millones). A pesar de que ambas se recuperaron desde mediados de los 90, todavía en 2007 las exportaciones cubanas eran inferiores en 38% a los niveles anteriores a la crisis. En cuanto a las importaciones, recién en 2006 recuperaron el nivel de 1985”.* (Pérez López, 2008)

Desde el comienzo de esta aguda crisis, el gobierno cubano trató de enfrentarla con políticas que permitieran una distribución equitativa de las dificultades y carencias. Se aumentó el sistema de racionamiento, lo que permitió no incrementar los precios ante la caída de la oferta, sino que esta última se limitó manteniendo los niveles de subsidio para no afectar más severamente a ningún grupo social.

Este tipo de reacción ayudó a mantener el consenso político en una situación muy difícil, pero también provocó consecuencias económicas negativas como el exceso de circulante – a finales de 1993 se acumuló una liquidez de 13 meses de salario mensual promedio-; un crecimiento del déficit fiscal de un 90% más que en 1989, debido a la afectación de las principales fuentes de ingreso al presupuesto estatal (el 69% de las empresas estatales eran no rentables); un crecimiento del mercado informal de más de 7 veces respecto a 1989 debido a la falta de oferta que

bajo estas condiciones de depresión podía ofrecer el estado; y la pérdida del carácter del salario como mecanismo fundamental para sostener la productividad debido a la disminución de su valor real respecto al nominal. (Carranza et Al, 1995).

Este continuo deterioro fue llevando al gobierno cubano a reconocer la invariable necesidad de comenzar un proceso de reformas o como oficialmente se le reconoce “de reestructuración económica” o “período especial”.

Políticas anti crisis.

Los cambios legislativos

Para atacar la crisis económica se realizaron reformas legislativas, algunas de ellas de fundamental importancia. Una fue la reforma constitucional aprobada en julio de 1992, donde el punto más importante fue la re conceptualización de la cuestión de la propiedad. Esta redefinición caracterizó la reversibilidad de la propiedad estatal, reconociendo la eventual propiedad privada sobre lo que identificó como medios no fundamentales de producción. Asimismo, se introducen nuevas formas de propiedad, como la de las empresas mixtas y asociaciones económicas, la agrícola, la cooperativa, la personal y la de las organizaciones de masas y sociales.

Esta reforma abrió el camino para las principales leyes económicas que se desarrollarían en los años sucesivos, como la nueva ley de Inversiones Extranjeras, aprobada en 1995. En ella se habilita la creación de las nuevas cooperativas en tierras estatales conocidas como Unidades Básicas de Producción Cooperativa. La autorización del trabajo por cuenta propia y la apertura del mercado agropecuario y el de productos industriales en 1994 establecieron un espacio legal para el mercado de libre formación de precios.

Las reformas económicas

Las estrategias económicas para afrontar la crisis fueron: el desarrollo del sector turístico con inversiones extranjeras (europeas y latinoamericanas); inversiones en la biotecnología para estimular las investigaciones y la industria farmacéutica; acuerdos bilaterales con Venezuela para el intercambio de servicios médicos por derivados de petróleo; la exportación de níquel, tabaco, ron y cítricos por encima del azúcar, el que se redujo considerablemente cerrando la mayoría de los ingenios azucareros. Estas medidas permitieron una recuperación económica a partir de 1999 y un crecimiento a partir del 2003. (Petras, Veltmeyer 2010)

Las políticas macroeconómicas establecidas entre 1995 y 1996, llamadas medidas de saneamiento económico, se han dirigido a reducir el excedente monetario, a través de políticas de precios e impuestos, a disminuir el personal excedente, y otros ajustes que afectan al presupuesto

En el 2010 Raúl Castro propone, sin renunciar al socialismo, una "actualización del modelo económico" con medidas de reducción de la burocracia

estatal, descentralización de la agricultura, apertura a la pequeña y mediana empresa privada y fomento de la inversión extranjera. El gobierno empezó en octubre el recorte de 500.000 empleos, primera etapa -hasta marzo- de un plan para eliminar más de un millón de puestos excedentes en el Estado. Para absorber a los desempleados, autorizó la apertura de pequeños negocios, pero economistas advierten la urgencia de crear un mercado mayorista y bajar los controles para potenciar la iniciativa privada.

El documento que se dispone para discutir incluye la eliminación de una serie de subsidios como la "libreta", símbolo del igualitarismo, que garantiza a los cubanos una canasta básica que resulta insuficiente, pero cuesta centavos de dólar.

Las consecuencias sociales

Según Mesa-Lago (2005) en la segunda mitad de la década de 1980, "la sociedad tendía a la homogeneización" por dos vías: el igualitarismo en el acceso al consumo y la reducción de las diferencias salariales. Esto provocó debilidad del salario como estímulo al esfuerzo laboral y, hasta 1994, "alto ausentismo" y "alto nivel de desempleo oculto". Las reformas del decenio de 1990 reintrodujeron incentivos al esfuerzo laboral, pero ampliaron las diferencias salariales y crearon un mercado de consumo segmentado, aumentando la desigualdad.

Petras y Veltmeyer (2010) sostienen que a pesar de la profunda crisis el gobierno cubano mantuvo la estructura básica de sus redes sociales y los servicios sanitarios y educativos continuaron siendo gratuitos y abiertos al público, e incluso destacan la baja tasa de delitos que se registran en la Isla; aunque reconocen que el cambio en la economía sobre todo el fomento del turismo generó distorsiones como mayores sueldos para empleados del turismo con poca calificación frente a profesionales con alta calificación. Otro aspecto de una nueva segmentación social se encuentra en las empresas mixtas que llevaron al surgimiento de un estrato social burocrático relativamente rico y a un crecimiento de las desigualdades sociales.

Pareciera que la desigualdad en los ingresos se traslada a una desigual distribución de los problemas sociales; y una diversificación de los activos sociales se traslada a una proyección desigual en los ingresos.

A modo de cierre

Se ha intentado presentar distintas visiones de la realidad cubana, a veces polarizada como es la manera de pensar que prevalece en estos tiempos y que no nos ayuda a comprender mejor los procesos políticos, económicos y sociales. Las posiciones se repiten en el discurso latinoamericano, chavismo/ antichavismo, K o anti K, revolucionario/ antirrevolucionario.

La realidad cubana hoy es compleja y el escenario mundial no le es muy favorable, pero lo cierto es que nunca lo fue. La crisis del '90 fue sorteada sin que el neoliberalismo se hiciera carne, pero sin duda algunas olas le llegaron. Lo

importante es estar atento a si esta marea subirá como pareciera con las últimas medidas de ajustes y las olas de despidos que se anunciaron o logrará construir otra alternativa.

La crisis sin duda producirá cambios, el tema es poder ver la crisis no como caos sino como oportunidad, tal como nos propone Gambina (2010), sin olvidar que la oportunidad es tanto para el capital y su proyecto de liberalización como para las clases subalternas de construir un proceso más allá del neoliberalismo.

En el caso de Cuba ojalá que la crisis permita la oportunidad de afianzar aquellas conquistas logradas y revisar todos aquellos aspectos que sin duda hay que cambiar, pero sin caer en las garras del capitalismo.

Bibliografía

Almeyra, Guillermo (2010) “El cambio que ve Atilio Borón” En: <http://www.kaosenlared.net/noticia/cuba-cambio-ve-atilio-boron>

Borón, Atilio (2010) Las reformas económicas en Cuba: Cuba en tiempos de cambio En: <http://www.atilioboron.com/2010/11/las-reformas-economicas-en-cuba.html>

Carranza, Julio et Al (1995) *Cuba la restructuración de la economía. Una propuesta para el debate*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.

Gambina, Julio C (2010) El estado actual de la crisis. Mimeo

Pérez-López, Jorge F. (2008) Tiempo de cambios: tendencias del comercio exterior cubano revista NUEVA SOCIEDAD No 216, julio-agosto de 2008, ISSN: 0251-3552

Mesa Lago (2005) Problemas económicos y sociales en Cuba, durante la crisis y la recuperación. Revista de la CEPAL N° 86

Morales, Josefina (2003) La reforma económica en Cuba. Cátedra Extraordinaria “José Martí”, Serie Memorias, núm. 1, UNAM-Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos. México, D. F., pp. 125-151. ISBN 970-32-1334-0.

Petras-Veltmeyer (2010) Espejismos de la izquierda en América Latina. Editorial Lumen México.

La Constitución de Ecuador del 2008: ¿Avance hacia el socialismo?

The Ecuador's Constitution of 2008: Is it a progress towards Socialism?

Esp. Olga Susana Pelayes.
Prof. Titular Política Educacional.
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)
(In memoria)

Summary

This paper examines some of the statements of Ecuador's Constitution of 2008, driven by Alianza País, movement led by President Rafael Correa. This code is an expression of the process called "citizen revolution". The new institutional framework aims at a regulated economy, social redistribution, participatory democracy, regional integration and the construction of "socialism of the 21st century". Consequently, new regulations were opened on the relations between State and society that are embodied in principles, among which stands out the regime of "well-being".

The analysis is structured around four principles that operate as a criteria of demarcation between capitalism and socialism. These principles concern the ownership of the means of production, market and State relationship, the extent of the distribution of wealth and sense of freedom.

The contrast between the legal requirements and current practice based on a dollarized economy with a strong presence of the World Bank reveals contradictions that open space to the question about whether this economic model can meet the needs of the subordinate classes ... will its formula bring to build "socialism of the 21st century"? Or will it be a capitalist restructuring strategy?

Keywords: Constitution of the Ecuador - Socialism of the 21st century – Citizen Revolution – Wellbeing Rights - New regulations between State and society.

Resumen

El presente ensayo analiza algunos de los enunciados de la Constitución de Ecuador de 2008, impulsada por el movimiento Alianza País que lidera el presidente Rafael Correa. Esta norma constituye una expresión del proceso denominado "revolución ciudadana". La nueva institucionalidad apunta a una economía regulada, redistribución social, democracia participativa, integración regional y la construcción del "socialismo del siglo XXI". En consecuencia, se inauguran nuevas regulaciones sobre las relaciones entre Estado y Sociedad que se materializan en principios fundamentales, entre los que se destaca el régimen del "buen vivir".

El análisis se vertebra en torno a cuatro principios que operan como criterios de demarcación entre el capitalismo y el socialismo. Estos refieren a la propiedad de los medios de producción, la relación mercado y Estado, el alcance de la distribución de la riqueza y el sentido de la libertad.

La puesta en tensión de las disposiciones jurídicas y las prácticas concretas basadas en una economía dolarizada y con fuerte presencia del Banco Mundial

revela contradicciones que abren espacio al interrogante sobre si podrá este modelo económico responder a las necesidades de las clases subalternas... ¿su fórmula propenderá a construir el “socialismo del siglo XXI” o será una estrategia de recomposición capitalista?

Palabras clave: Constitución del Ecuador – Socialismo del Siglo XXI – Revolución ciudadana – Derechos del Buen Vivir – Nuevas regulaciones entre Estado y Sociedad.

Notas introductorias

El presente trabajo pretende realizar un análisis de la Constitución de Ecuador del 2008 que permita determinar desde sus enunciados aquellos elementos que podrían estar indicando transformaciones significativas, en los ámbitos económico, político y social, hacia la construcción de una sociedad socialista, entendiendo por ella una sociedad basada en un sistema emancipado de la explotación.

El proceso de cambios de gobiernos de signos de izquierda o centro-izquierda que se inician en la región, comenzando por Venezuela y más tarde en otros países de la misma, con una fuerte impronta en el discurso sobre la necesidad de superar las políticas neoliberales que han dejado a América Latina sumida en la miseria y la desocupación, plantea la necesidad de tratar de dilucidar si las nuevas propuestas se encuentran en el marco del propio sistema capitalista o intentan la construcción de un sistema alternativo.

Al igual que muchos países de América Latina, Ecuador no estuvo exento de golpes militares, principalmente durante la segunda mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI. Los sucesivos golpes de Estado y la incapacidad para gobernar de varios de sus presidentes electos y derrocados dan muestra de la fragilidad democrática de Ecuador y de la imposibilidad de los sectores dominantes de constituir un pacto de dominación que los consolidara en el poder. Es quizás esto último lo que permitió que en el 2006 llegara al poder Rafael Correa frente a un flamante movimiento denominado Alianza País(1), después de obtener el 23% de los votos en la primera vuelta y el 57% en el ballottage.

Este significativo triunfo de Rafael Correa, sin partido político y sin representación en el Congreso posiblemente posibilitó la convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente para que redactara una nueva Constitución, la cual fue sancionada en el 2008. Según Correa esto representa el inicio de un proceso de “revolución ciudadana”, que con el cierre del Congreso representa una nueva institucionalidad. El proyecto oficial apunta a la economía regulada, redistribución social, democracia participativa, integración regional, “socialismo del siglo XXI”.

Sin dejar de desconocer que la nueva Constitución surgió de una amplia convocatoria y participación de diferentes organizaciones socio-política, es necesario señalar que el movimiento AP no está exento de contradicciones y pujas internas, una de ellas es la que se da entre los ambientalistas cuya propuesta se basa en la

no explotación del campo petrolero ITT (Ishpingo-Tambococha-Tiputini) y la otra más proclive a la extracción de este recurso sostenido por los leales a Correa. Otras disputas se dan en el terreno de lo religioso, entre el catolicismo practicante del presidente y los reclamos por los derechos sexuales y reproductivos, sin dejar de mencionar los conflictos con la CONAIE.

En síntesis, crisis económica e inestabilidad política, colapso del sistema de partidos, destitución de presidentes y surgimiento de movimientos contestatarios, posiblemente estén generando una refundación del Estado y de instituciones que garanticen mayor control y participación.

El análisis de dicha Constitución intenta aportar información sobre el tipo de relaciones que pretenden establecerse entre Estado y Sociedad que pudieran allanar el camino hacia la construcción de una sociedad capaz de superar las relaciones capitalistas de producción.

Dicha Constitución consta de 9 Títulos y 444 artículos, referidos a los principios fundamentales, a los derechos, las garantías constitucionales, la organización territorial, el régimen de desarrollo, el régimen del buen vivir, las relaciones internacionales y la supremacía de la Constitución, todos ellos elementos que regularán las relaciones entre Estado y Sociedad.

Para la realización de dicho análisis se tendrán en cuenta cuatro principios básicos que plantea James Petras (2009:413) en relación a la diferencia entre capitalismo y socialismo en el contexto latinoamericano. Dichos principios son:

1. Propiedad pública versus propiedad privada de los medios de producción.
2. El alcance relativo y la operatoria del mercado y del Estado.
3. Igualdad versus equidad en la distribución del producto social y de los servicios públicos.
4. La libertad como participación.

1.- La propiedad pública versus propiedad privada de los medios de producción

Para Petras *“Esta cuestión tiene que ver con la forma y el grado en que se socializa la producción o, el alcance, las dimensiones y el peso – y el papel- del Estado (o del sector público) de la economía.”* (2009:413).

¿Cuál es el porcentaje del aparato productivo que es propiedad del Estado? O ¿Cuál es la participación del Estado en la producción?

Con respecto a esta temática es importante mencionar lo que el art. 1 prescribe *“Los recursos naturales no renovables del territorio del Estado pertenecen a su patrimonio inalienable, irrenunciable e imprescriptible.”*

En este sentido el art. 12 alude al agua *“...El agua constituye patrimonio nacional estratégico de uso público, inalienable, imprescriptible, inembargable y esencial para la vida.”*

También el art. 313 referido a sectores estratégicos estipula *“El Estado se reserva el derecho de administrar, regular, controlar y gestionar los sectores estratégicos, de conformidad con los principios de sostenibilidad ambiental, precaución, prevención y eficiencia. ...Se consideran sectores estratégicos la energía en todas sus formas, las telecomunicaciones, los recursos naturales no renovables, el transporte y la refinación de hidrocarburos, la biodiversidad y el patrimonio genético, el espectro radioeléctrico, el agua y los demás que determine la ley.”*

Sin embargo, pareciera que el hecho de que estos recursos sean patrimonio del Estado esto no significa, necesariamente, que el Estado los tenga que administrar o explotar o desarrollar ya que el art. 316 sostiene *“el Estado podrá delegar la participación en los sectores estratégicos y servicios públicos a empresas mixtas en las cuales tenga mayoría accionaria... El Estado podrá, de forma excepcional, delegar a la iniciativa privada y a la economía popular y solidaria, el ejercicio de estas actividades...”*

El desarrollo de estas actividades implica inversiones, financiamiento y conocimiento técnico que los sectores populares no poseen y por lo cual difícilmente puedan competir con el sector privado.

También el art. 57 introduce cuestiones relativas a la propiedad ya que se reconocen y garantizan a las comunas, las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas derechos colectivos, entre ellos el de la propiedad de sus tierras, que además serán indivisibles. Les reconoce también el derecho a *“A participar en el uso, usufructo, administración y conservación de los recursos naturales renovables que se hallen en sus tierras”* (inc. 6); y en relación a los recursos no renovables plantea una consulta previa obligatoria para su explotación y comercialización que deberán realizar las autoridades competentes, como así también el derecho a participar de los beneficios. (inc.7).

Si bien es novedosa la introducción en la Constitución de la propiedad colectiva y el derecho a la participación en el uso y usufructo de la misma por las comunidades, esto no significa necesariamente que sean ellas, directamente, las encargadas de su producción y explotación. Por lo cual es relevante preguntarse quiénes podrían encargarse de ello: ¿El Estado, empresas privadas, cooperativas?

2.- El alcance relativo y la operatoria del mercado y del Estado

Según Petras *“La cuestión del Estado versus el mercado en la responsabilidad de asignar recursos a todo el sistema es, en esencia, cuestión de determinar “Quién (qué grupo o clase) obtiene qué”. En los sistemas capitalistas en general, esta “función” se adjudica, en gran medida, al mercado, cuya operatoria da como resultado lo que los economistas definen como distribución primaria de la riqueza y del ingreso...”*

... Al Estado se le asigna un papel complementario, pero claramente subordinado en este aspecto, en su regulación de la operatoria del mercado en el interés común o

público, y mediante la reasignación (una distribución secundaria o redistribución) de parte del ingreso generado por el mercado en toda la estructura social...

... En los sistemas socialistas, el Estado asume esta responsabilidad: la función de asignar, en función de su potestad, a cada sector un retorno apropiado. En la práctica, algunas economías son “mixtas”, en el sentido de que el Estado y el mercado codeterminan la distribución del producto social...” (2009:417).

Como medida de este aspecto pueden utilizarse las dimensiones del sector público y su peso en los aportes del PBI.

Cuando Petras hace referencia a la distribución y redistribución de la riqueza producida socialmente queda claro que ambos mecanismos operan en ámbitos diferentes en una economía capitalista, la primera en el ámbito de la producción y reproducción del capital (el mercado y/o el Estado) y la segunda en el ámbito propio del Estado. Ambas cuestiones están presentes en la nueva Constitución.

En relación a la redistribución el Estado reconoce y garantiza una gran cantidad de derechos sociales relacionados con los derechos del **buen vivir**.

Ahora bien, cuando se analizan los *derechos de libertad*, plasmados en el art.66, se encuentran algunas contradicciones que hacen dudar de la posibilidad de alcanzar algunos de ellos. Cómo podría hacer el Estado para garantizar el “*derecho a la igualdad formal, igualdad material...*” (art.66:inc.4), si en el mismo artículo reconoce derechos que refieren al ámbito de lo privado y de la distribución primaria que difícilmente puedan garantizar la *igualdad material*. Entre ellos podemos mencionar “*El derecho a desarrollar actividades económicas, en forma individual o colectiva...*” (inc.15); “*El derecho a la libertad de contratación*” (inc.16); “*El derecho a la libertad de trabajo...*” (inc.17); “*El derecho a la propiedad en todas sus formas...*” (inc.26); “*El derecho a acceder a bienes y servicios públicos y privados de calidad...*” (inc.25).

Más adelante en el título referido al Régimen de Desarrollo en el art. 276 donde se plantean los objetivos, el inc. 2 sostiene “*Construir un sistema económico, justo, democrático, productivo, solidario y sostenible basado en la distribución igualitaria de los beneficios del desarrollo, de los medios de producción y en la generación de trabajo digno y estable*”.

Si bien la Constitución contempla mecanismos preferenciales de financiamiento para los pequeños y medianos productores, facilitándoles los medios de producción (art.281 inc. 5) como, así también, el acceso a la tierra, el agua y otros recursos productivos al campesinado (inc. 4), es difícil pensar en la materialización de estos objetivos cuando en el capítulo sobre soberanía económica se plantea un sistema económico y una política económica que a primera vista al menos se presentan como contradictorias.

En este sentido el art. 283 sobre sistema económico establece las relaciones entre sociedad Estado y mercado e instituye que “*El sistema económico es social y solidario; reconoce al ser humano como sujeto y fin; propende a una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado y mercado...El sistema económico se*

integrará por las formas de organización económica pública, privada, mixta, popular y solidaria, y las demás que la Constitución determine. La economía popular y solidaria se regulará de acuerdo con la ley e incluirá a los sectores cooperativistas, asociativos y comunitarios.”

Luego en el art. 284, sobre política económica, en el inc.2 estipula *“Incentivar la producción nacional, la productividad y competitividad sistémicas, la acumulación del conocimiento científico y tecnológico, la inserción estratégica en la economía mundial y las actividades productivas complementarias a la integración regional”* y en el inc. 8 *“Propiciar el intercambio justo y complementario de bienes y servicios en mercados transparentes y eficientes”* y, por otro lado, en la política comercial en el art. 304 inc.2 se establece *“Regular, promover y ejecutar las acciones correspondientes para impulsar la inserción estratégica del país en la economía mundial”*.

El encabezado de la Constitución que alude al Título VI sobre Régimen de Desarrollo, que es una síntesis de todo el apartado, reza: *“En la nueva Constitución todos tenemos la oportunidad de desarrollar y mejorar nuestra calidad de vida. Se reconoce todo tipo de trabajo, se garantiza el derecho a la propiedad, se impulsa la producción en todos los campos para la generación de más empleos y el desarrollo del consumo interno”*. Claramente esto se contrapone a lo planteado en los objetivos mencionados, ya que oportunidades no es lo mismo que condiciones o posibilidades. Objetivo y síntesis del Título parecieran responder a dos modelos diferentes de sociedad, ya que uno prescribe *“... la distribución igualitaria de los beneficios del desarrollo, de los medios de producción...”*, lo que significaría una sociedad basada en la propiedad común de los medios de producción y el otro *“...garantiza el derecho a la propiedad...”*, una sociedad basada en la propiedad privada de los medios de producción.

Del articulado correspondiente al Régimen de desarrollo se desprende un fuerte intento desde el Estado de regular la economía, incluso en relación al endeudamiento público, y propiciar el desarrollo del mercado interno, lo que estaría indicando una concepción keynesiana de la economía.

En función de lo expuesto surgen algunos interrogantes:

- ¿Es posible en una economía que no desestima la propiedad privada y el mercado, incluso a nivel internacional, en un contexto de globalización productiva y financiera *“Construir un sistema económico... basado en la distribución igualitaria de los beneficios del desarrollo...”*? o ¿algunos niveles de igualdad?
- ¿Es posible la igualdad en la redistribución sin igualdad en la distribución primaria?
- ¿Es posible en el capitalismo la existencia de mercados justos o transparentes?
- ¿Es posible una competencia solidaria?
- ¿No estaremos frente a un capitalismo regulado?

- ¿Un capitalismo regulado puede eliminar la competencia, la explotación, el beneficio y la opresión?
- En la competencia por el beneficio, propio del sistema capitalista, ¿es posible el desarrollo y crecimiento de modalidades económicas cooperativas o colectivas?
- ¿Es posible el desarrollo sin la acumulación, y la acumulación sin la explotación?
- ¿Es posible la inserción competitiva en la economía internacional, fuera de las relaciones imperialistas?
- ¿Podrá este modelo económico que propicia un desarrollo basado en la propiedad privada y el mercado, que prioriza las ganancias y la acumulación, y que reconoce la “libertad” de trabajo y contratación responder a las necesidades de las clases subalternas?

Es posible que en el intento de recuperar la función social del Estado y desarticular el modelo neoliberal Ecuador se encuentre en el dilema entre la distribución y el desarrollo, que tan caro le costó a América Latina en los años '60 cuando el modelo desarrollista se convirtió en hegemónico en la región. La vigencia de la dolarización de la economía, propia del capitalismo financiero y del modelo neoliberal heredado, no dan pautas de superar una economía capitalista que se basa en la búsqueda del beneficio privado.

3.- Igualdad versus equidad en la distribución del producto social y de los servicios públicos

Según los autores (2009:418) lo que *“... permite distinguir el capitalismo del socialismo se relaciona con la igualdad en la distribución del producto social (la riqueza y el ingreso), un principio organizativo socialista fundamental; tan fundamental para el socialismo como la idea de “libertad” (es decir, la libertad para elegir) es al capitalismo. La condición social que corresponde a este principio es el igualitarismo. En los sistemas capitalistas regidos por el principio de la “libertad”, la condición social correspondiente es la equidad...” “... libres para elegir y tener igualdad de oportunidades” (Banco Mundial).*

Para el tratamiento de esta temática es pertinente plantear algunas consideraciones. Las nociones de igualdad y equidad que muchas veces se utilizan como sinónimos no refieren a lo mismo. Igualdad significa cualidad o estado de igual, paridad. Equidad, no es un concepto absoluto sino que es relativo a algo, lo que muestra un grado de discrecionalidad o arbitrariedad que dependerá de quien lo determine. En este sentido es importante destacar que el concepto de equidad reemplazó y se impuso al de igualdad a partir de la implementación de las políticas neoliberales en nuestra región, fundamentalmente, a partir del discurso de los organismos internacionales como el Banco Mundial, BID y CEPAL, por nombrar algunos.

Este concepto no apareció aislado sino que formó parte de un conjunto de términos como calidad, eficiencia, eficacia que comenzaron a aplicarse en la definición de las políticas sociales, con una fuerte impronta economicista, y que llevaron a desterrar del lenguaje términos como igualdad y democratización social. Este neotecnicismo

permitió justificar las desigualdades económicas y sociales en base al individualismo, el mérito y la recompensa, dando lugar a la implementación de las políticas sociales focalizadas para el logro de la inclusión y la gobernabilidad; y en el ámbito político a desarticular las luchas sociales y a despolitizar a la sociedad.

Esta introducción era necesaria en función de que el abordaje de esta categoría se realizará a partir del análisis del Título VII referido al Régimen del Buen Vivir, inclusión y equidad.

Estos principios de inclusión y equidad quedan definidos en el extenso art. 340 *“El sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo.”* ... *“se guiará por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación y funcionará bajo los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación.”*

En el art. 341 se determina que *“La protección integral (de aquellos grupos que requieran consideración especial) funcionará a través de sistemas especializados, de acuerdo con la ley. Los sistemas especializados se guiarán por sus principios específicos y los del sistema nacional de inclusión y equidad social. ...Serán parte del sistema las instituciones públicas, privadas y comunitarias.”*

Debido a la amplitud y extensión que abarca el mencionado título el estudio se centrará en la temática de la educación.

En relación a ello el art. 343 sostiene *“... El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.”*

Art. 344 *“El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación, asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema.”*

Art. 345 *“La educación como servicio público se prestará a través de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares.”*

Art. 346 *Existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa que promueva la calidad de la educación.”*

Art. 347 inc. 3 *“Garantizar modalidades formales y no formales de educación.”*; inc. 11 *“Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos.”*; inc. 12 *“Garantizar, bajo los principios de equidad social, territorial y regional que todas las personas tengan acceso a la educación pública.”*

Art. 348 *“El Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación fiscomisional, artesanal y comunitaria, siempre que cumplan con los*

principios de gratuidad, obligatoriedad e igualdad de oportunidades, rindan cuentas de sus resultados educativos y del manejo de los recursos públicos...”.

Art. 349 *“El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles.”*

En referencia a lo expresado en el articulado transcripto es necesario transparentar la penetración del Banco Mundial en el discurso y las políticas educativas en América Latina. Bajo el discurso de la equidad, inclusión, calidad, eficiencia y eficacia, flexibilidad, participación, responsabilidad, profesionalización y rendición de cuentas (*accountability*) se oculta la resignificación del espacio público, la desresponsabilización del Estado en educación, la competencia y el individualismo, generando una falsa ilusión sobre la democratización y participación en la educación.

El Banco Mundial planteó para América Latina la Reforma del Estado de Segunda Generación, luego del fracaso que significó el desmantelamiento del mismo a partir de la implementación de la primera reforma del Estado. En este sentido sostenía:

“Hace diez años, en América Latina y el Caribe existía una corriente de pensamiento que afirmaba que el papel del Estado era obstructivo y negativo para el desarrollo. Todo lo que se necesitaba era achicar el Estado, sacarlo del mercado, quitarle funciones y reducirlo a su aspecto esencial: proveer la defensa común y cuidar el orden. Pero han pasado diez años y hemos recogido experiencias que, como hemos visto, dejan enseñanzas. El Estado tiene un papel especial e innovador en la forma en que se relaciona con los mercados para la provisión de bienes y servicios públicos, asegurando la estabilidad macroeconómica y la credibilidad, garantizando la equidad y la protección ambiental. Al pasar revista a estas experiencias y enseñanzas, llegamos a la conclusión de que el papel del Estado en el desarrollo es más importante de lo que solía pensarse. El nuevo Estado que está plasmándose... es un Estado más calificado y más fuerte... Es un Estado orientado más hacia el diseño y la ejecución de políticas, reglamentaciones, la supervisión de los mercados y el desarrollo de alianzas con las comunidades locales y las organizaciones no gubernamentales, que a la directa o exclusiva provisión de bienes y servicios...” (BM-1996)(2).

Además, propicia *“La participación directa de los padres de familia y comunidad en las escuelas, inducciones del lado de la demanda para expandir las matrículas, y la posibilidad de elegir –si están correctamente diseñadas- pueden ser partes valiosas de un plan general para el mejoramiento escolar.”(2004-p:1139).*

“El desafío es ver cómo puede el gobierno, en colaboración con el sector privado, las comunidades y socios externos, cumplir esta responsabilidad fundamental.” (2004-p:3).

Esto se refleja en la Constitución cuando le asigna al Estado una función subsidiaria o supletoria en educación ya que si bien en el art. 26 la define como un derecho, en otro párrafo del mismo art. sostiene que *“Las personas, las familias y la sociedad tiene el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo”* y en el art. 29 *garantiza la libertad de enseñanza y la libertad de los padres de elegir(3)*, todo esto se profundiza en el título que estamos analizando cuando establece que como *servicio público* los encargados de brindarla son tanto *instituciones públicas* como *fiscomisionales(4)* y *particulares*.

Históricamente en educación el ámbito de lo público remitía al Estado pero con la introducción de las políticas neoliberales dicho espacio se fue reconfigurando incluyendo, en el mismo, el ámbito de lo privado. Con ello se expande la noción de mercado tradicional –espacio de intercambio de bienes privados- definiéndolo como espacio de intercambio de bienes públicos.

Si bien en el articulado no se deja de mencionar que el Estado garantizará la infraestructura y el equipamiento, en el mismo se define claramente su función en cuanto a la definición de la política y su control (art.344). Es decir se produce un doble proceso el de subsidiariedad y el de recentralización en la toma de decisiones, característico de las políticas de los '90. Si bien plantea la participación de docentes, familia y estudiantes esto es sólo en el proceso educativo, no en la definición de las políticas.

Este proceso de centralización y control también está pautado en la Constitución en el art. 349 que alude a los docentes y que curiosamente coincide con las “recomendaciones” del Banco Mundial.

“...Los sistemas nacionales de evaluación son esenciales para el seguimiento del logro educativo”. 2004-p:121).

“El control y la evaluación les dan significado a las relaciones de responsabilidad entre usuarios de los servicios, encargados de la formulación de políticas y proveedores...” (BM-2004-p.201).

“...el enfoque son los incentivos fundamentales para control y evaluación, y cómo se puede lograr que la demanda de información impulse el suministro. Tres aspectos sobresalen: el marco institucional para control y evaluación, la función de una evaluación sistemática del programa y sus nuevos vínculos con la formulación de políticas, y la importancia de la divulgación.” (BM-2004-p. 202).

“...en lo que hace a las instituciones del sector social, es indispensable introducir incentivos que favorezcan la calidad y la eficiencia.” (BM-1996)(5).

En otros párrafos del documento del Banco Mundial (BM) se expresan nuevas consideraciones que permiten comprender las intencionalidades de los lineamientos políticos que no son ajenos a los que se plantean en la Constitución, cuando se

refiere en el art. 348 al financiamiento por parte del Estado a la educación fiscomisional, artesanal y comunitaria, en coincidencia con esto el BM plantea:

“...Ya se trate de producción pública o de financiación del gobierno a una serie de proveedores, el pacto(6) debe concentrarse en rendimiento y resultados. Esto requiere un medio de evaluación de la contribución de una escuela a los objetivos colectivos de educación, y crear un ambiente para que las organizaciones hagan innovaciones a escala –autonomía escolar con responsabilidad.”(2004-p:120).

En síntesis, para el Banco Mundial:

*“La meta es tener proveedores con **más** capacidad, **más** autonomía y **más** discrecionalidad en la prestación de servicios de calidad. Pero más autonomía requiere más responsabilidad basada en el desempeño”. (2004-p:57).*

En función de lo que se viene planteando el Régimen del Buen Vivir podría estar condicionado a la implementación de políticas sociales dirigidas y controladas por el Estado pero en franca dependencia del “compromiso” o voluntarismo social para los sectores más vulnerables (no es ajeno a esto la incorporación de la educación no formal), mientras que para aquellos de mayor capacidad adquisitiva estaría el mercado.

La temática analizada refiere a la inclusión y la equidad, ambos términos surgidos a partir del desarrollo de las nuevas relaciones capitalistas, basadas en el desempleo, la precarización y la expulsión de la fuerza de trabajo del mercado laboral. Ya no se plantea la integración del sujeto a partir del reconocimiento y garantía real de sus derechos sino de la inclusión en función de políticas sociales asistenciales, no igualitarias sino equitativas, focalizando las mismas en los pobres, las minorías lingüísticas y étnicas o los niños de la calle como plantea el Banco Mundial (1996).

Claramente la inclusión social hace referencia a las clases subalternas, a los pobres, para lo cual el Banco Mundial también tiene sus recetas.

“Los problemas de la pobreza, la desigualdad y la marginación pueden enfrentarse eficazmente creando nuevas y fructíferas alianzas entre Estado, la sociedad civil y el sector privado...” (1996-p.5).

De esta manera el análisis de esta problemática no es ajeno a lo planteado en el punto anterior. ¿Cómo lograr el igualitarismo real, no sólo formal, cuando el Estado reconoce la propiedad privada de los medios de producción y la competencia e inserción internacional, a la vez que plantea para el cumplimiento de los derechos una responsabilidad compartida?

4.- La libertad como participación

Para Petras y Veltmeyer esta cuestión atañe tanto al socialismo como al capitalismo. Según los autores *“... se la define como un principio organizativo del desarrollo humano sustentable, una forma descentralizada de desarrollo capitalista que, en*

teoría, permite la participación popular en la construcción de la política pública o, al menos, el compromiso de la “sociedad civil” en el desarrollo y en las políticas (la “buena gobernancia” en el discurso pro-desarrollo).”

En un contexto socialista, este principio es manifiesto y está institucionalizado como el “poder del pueblo”, la capacidad del “sector popular de la sociedad para participar en el proceso de “acción pública”. En un contexto capitalista se manifiesta en la política de descentralización administrativa ... En una forma organizativa socialista, se manifiesta ... en la construcción de los consejos comunales y comunitarios sobre la base de la institución de una asamblea popular asociada con los movimientos sociales en diferentes contextos” (2009:421-422).

La organización territorial del Estado ecuatoriano es claramente descentralizada, el art. 238 establece que *“Los gobiernos autónomos descentralizados gozarán de autonomía política, administrativa y financiera... Constituyen gobiernos autónomos descentralizados las juntas parroquiales rurales, los consejos municipales, los consejos metropolitanos, los consejos provinciales y los consejos regionales.”*

Estos gobiernos autónomos poseen facultades ejecutivas y legislativas de diferente rango. En esta estructura descentralizada, compuesta por diferentes niveles organizacionales y de gobierno, son los gobiernos municipales los que poseen mayores competencias, entre las cuales es importante destacar las siguientes *“Planificar, construir y mantener la infraestructura física y los equipamientos de salud y educación, así como los espacios públicos destinados al desarrollo social, cultural y deportivo...” (Art. 264-inc.7).*

Teniendo en cuenta el contexto neoliberal en el que se fueron plasmando las reformas del Estado de primera y segunda generación, el nivel de descentralización alcanzado en Ecuador, que es anterior a la reforma constitucional, pareciera responder a las reformas de primera generación ya que ha llegado al nivel de municipalización en la prestación de determinados servicios como salud y educación, respondiendo a las “recomendaciones” del Banco Mundial que sostienen:

“...el Estado debe reformar las instituciones existentes para trasladar parte de sus funciones a los gobiernos subnacionales, provincias, municipalidades y otras subdivisiones...” (1996-p.3).

El problema fundamental que se plantea es tratar de dilucidar si las nuevas propuestas de participación contempladas en la Constitución del 2008 responden a las reformas de segunda generación del Estado o son un avance hacia la construcción de una nueva sociedad.

La materialización de los viejos y nuevos derechos de ciudadanía que se reconocen a partir de la participación de los actores sociales puede plantearse en dos sentidos, uno en la elaboración de las estrategias políticas para su concreción y, el otro, a través de reducir la misma a los procesos de implementación y/o control.

En el título III de garantías constitucionales, el art. 85-inc.3 se afirma *“En la formulación, ejecución, evaluación y control de las políticas públicas y servicios públicos se garantizará la participación de las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades.”*

El título IV aborda la participación y organización del poder y en el capítulo primero alude a la participación en democracia. El art. 95 referido a los principios de participación establece *“Las ciudadanas y los ciudadanos, en forma individual y colectiva, participarán de manera protagónica en la toma de decisiones, planificación y gestión de los asuntos públicos, y en el control popular de las instituciones del Estado y la Sociedad, y de sus representantes, en un proceso permanente de control del poder ciudadano. La participación se orientará por los principios de igualdad, autonomía, deliberación pública, respeto a la diferencia, control popular, solidaridad e interculturalidad... se ejercerá a través de los mecanismos de la democracia representativa, directa y comunitaria.”*

En relación a la organización colectiva *“Se reconocen todas las formas de organización de la sociedad... para desarrollar procesos de autodeterminación e incidir en las decisiones y políticas públicas y en el control social... de las entidades públicas y de las privadas que presten servicios públicos.”* (art.96). *“Se reconoce el voluntariado de acción social y desarrollo como una forma de participación social.”* (art.97). *“Los individuos y los colectivos podrán ejercer el derecho a la resistencia...”* (art.98). *“La acción ciudadana se ejercerá en forma individual o en representación de la colectividad...”* (art. 99).

En relación a la participación en los diferentes niveles de gobierno el art. 100 dispone *“En todos los niveles de gobierno se conformarán instancias de participación integradas por autoridades electas, representantes del régimen dependiente y representantes de la sociedad del ámbito territorial de cada nivel de gobierno, que funcionarán regidas por principios democráticos. La misma se ejerce para elaborar planes y políticas nacionales, locales y sectoriales entre los gobiernos y la ciudadanía; mejorar la calidad de inversión pública y definir agendas de desarrollo; elaborar presupuestos participativos de los gobiernos; para el ejercicio de esta participación se organizarán audiencias públicas, veedurías, asambleas, cabildos populares, consejos consultivos, observatorios y las demás instancias que promueva la ciudadanía.”*

El art. 101 establece *“Las sesiones de los gobiernos autónomos descentralizados serán públicas, y en ellas existirá la silla vacía que ocupará una representante o un representante ciudadano en función de los temas a tratarse, con el objeto de participar en su debate y en la toma de decisiones.”*

A partir de lo establecido en la norma la participación estaría contemplada tanto para la definición de políticas como para su implementación, sin embargo es necesario plantearse algunas reflexiones sobre la participación ya que ésta puede ser real o simbólica, es decir en función de cómo se reglamente la misma y el número de representantes que se incluyan en estos procesos. De ello dependerá que los mismos no degeneren en mecanismos de cooptación que producen la ilusión de la

participación y ocultan procesos de legitimación y de una falsa construcción del consenso.

El concepto de ciudadanía encubre la división de clases en una sociedad que reconoce la propiedad privada de los medios de producción y omite la diferenciación de poder que la misma supone a la hora de negociar o participar.

Esto se profundiza cuando los mecanismos de democracia directa se restringen a la normativa y a la revocación de mandatos, en algunos casos, *“La iniciativa popular normativa se ejercerá para proponer la creación, reforma o derogatoria de normas jurídicas.”* (art. 103) y *para la revocación de mandatos a las autoridades de elección popular* (art. 105), pero que no incluye a los integrantes de la Asamblea Nacional. Estos mecanismos exigen para los diferentes casos determinado número de sufragantes o electores.

En relación a la función legislativa, la misma es ejercida por la Asamblea Nacional que es unicameral. *“Los asambleístas gozarán de fuero de Corte Nacional de Justicia durante el ejercicio de sus funciones; no serán civil ni penalmente responsables por las opiniones que emitan, ni por las decisiones o actos que realicen en el ejercicio de sus funciones, dentro y fuera de la Asamblea Nacional”*(art.128).

Queda claro que los asambleístas gozan de excesivos privilegios, ya que no pueden ser revocados en sus mandatos y tampoco pueden ser enjuiciados por los actos que realicen, privilegios que no poseen el Ejecutivo ni el Poder Judicial. A pesar de ello no deja de ser preocupante las atribuciones que el art. 148 le atribuye al Presidente/a *“La Presidenta o Presidente de la República podrá disolver la Asamblea Nacional cuando, a su juicio, ésta se hubiera arrogado funciones que no le competan constitucionalmente, previo dictamen favorable de la Corte Constitucional; o si de forma reiterada e injustificada obstruye la ejecución del Plan Nacional de Desarrollo...”*. Esto daría cuenta de una fuerte centralización del poder en el Ejecutivo en desmedro de la Asamblea que sería el órgano de mayor representatividad.

Por otro lado, no deja de ser llamativo que en la participación y organización del poder, los ciudadanos puedan revocar los mandatos de las autoridades de elección popular, incluso el del Presidente de la República y no el de los integrantes de la Asamblea Popular, la que como ya señalamos sí puede disolver el Primer Mandatario.

El art. 156 incorpora en el ámbito de la participación una figura que se denomina Consejos nacionales de igualdad que *“son órganos responsables de asegurar la plena vigencia y ejercicio de los derechos consagrados en la Constitución... para el cumplimiento de sus fines se coordinarán con las entidades rectoras y ejecutoras y con los organismos especializados en la protección de derechos en todos los niveles de gobierno.”*

¿Es posible que una instancia que sólo formula, observa y realiza el seguimiento y evaluación, pero que no tiene funciones ejecutivas, pueda asegurar derechos?

Otra de las instituciones importantes del poder del Estado es la función Judicial que en el caso de la Constitución que venimos analizando incorpora la justicia indígena. En esta sección, la más sensible a la participación ciudadana, se observan algunos avances en relación a la misma aunque no dejan de ser limitados.

El art. 170 dispone *“Para el ingreso a la Función Judicial se observarán los criterios de igualdad, equidad, probidad, oposición, méritos, publicidad, impugnación y participación ciudadana.”*

En relación a la participación ciudadana el art. 171 estipula *“Las autoridades de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas ejercerán funciones jurisdiccionales, con base en sus tradiciones ancestrales y su derecho propio, dentro de su ámbito territorial con garantía de participación y decisión de las mujeres... que no sean contradictorios a la Constitución y a los derechos humanos...”* y en relación a los jueces y juezas se contempla la posibilidad de *impugnación y control social (art. 176)*, pero su selección sigue siendo meritocrática, sólo en el caso de los jueces de paz, en los que no se requerirá para su nombramiento ser profesional de Derecho se contempla la elección por la comunidad (art.189).

La Función de Transparencia y Control Social será ejercida por la Defensoría del Pueblo, la Contraloría General del Estado y las superintendencias. Se agrega la creación de un Consejo de Participación Ciudadana y Control Social que según fija el art. 207 *“... promoverá e incentivará el ejercicio de los derechos relativos a la participación ciudadana, impulsará y establecerá mecanismos de control social en los asuntos de interés público, y designará a las autoridades que le corresponda... el Consejo se integrará por siete consejeros... la selección de los consejeros se realizará de entre los postulantes que propongan las organizaciones sociales y la ciudadanía... el proceso de selección será organizado por el Consejo Nacional Electoral, que conducirá el concurso público de oposición y méritos correspondiente...”*; y el art. 208 prevé sus funciones, entre las cuales se destacan *“Establecer mecanismos de rendición de cuentas de las instituciones y entidades del sector público... Designar a la primera autoridad de la procuraduría General del Estado y de las superintendencias de entre las ternas propuestas por la Presidencia de la República... Designar a la primera autoridad de la Defensoría del pueblo, Defensoría Pública, Fiscalía General del Estado y Contraloría General de Estado... Designar los miembros del Consejo Nacional Electoral, Tribunal Contencioso Electoral y Consejo de la Judicatura...”*

Es importante señalar que todos estos son cargos técnicos, a los cuales no puede acceder cualquier ciudadano, por lo que se podría anticipar que posiblemente estas funciones de contralor del Estado sólo estarán a cargo de cierto sector o clase social.

En el título sobre Régimen de desarrollo, en el capítulo segundo sobre planificación participativa para el desarrollo, el art. 279 establece *“El sistema nacional descentralizado de planificación participativa organizará la planificación para el*

desarrollo. El sistema se conformará por un Consejo Nacional de Planificación, que integrará a los distintos niveles de gobierno, con participación ciudadana... Este Consejo tendrá por objetivo dictar los lineamientos y las políticas que orienten al sistema y aprobar el Plan Nacional de Desarrollo, y será presidido por la Presidenta o Presidente de la República... Los consejos ciudadanos serán instancias de deliberación y generación de lineamientos y consensos estratégicos de largo plazo, que orientarán el desarrollo nacional. El Plan es de carácter vinculante.”

Lo que no está claro es la cantidad de representantes ni la forma de selección de los mismos, lo que permitiría determinar el grado de poder de los ciudadanos. Sobre todo teniendo en cuenta que este tipo de participación implicaría la cogestión, por lo cual es compleja y exige un involucramiento permanente, además de conocimiento y competencia adecuadas.

También el capítulo V refiere a derechos de participación, entre ellos los derechos políticos entre los cuales se enuncian en el art. 61 los siguientes: *“elegir y ser elegidos; participar en los asuntos de interés público; presentar proyectos de iniciativa popular normativa; ser consultados; fiscalizar los actos del poder público y revocación de mandatos.”* Y en el capítulo VI sobre derechos de libertad, los mismos refieren a las libertades individuales, tanto políticas como económicas, sin ser diferentes de las que plantea el liberalismo. De las cuales es importante remarcar las referidas al ámbito económico *“el derecho a desarrollar actividades económicas, en forma individual o colectiva; derecho a la libertad de contratación; el derecho a la libertad de trabajo; el derecho a acceder a bienes públicos y privados y el derecho a la propiedad en todas sus formas”*. Sin embargo no deja de extrañar que en 29 incisos sólo uno de ellos reconozca *“El derecho a la igualdad formal, igualdad material y no discriminación.” (inc.4).*

Como no se observa en el texto constitucional la posibilidad del control ciudadano sobre las instituciones privadas, tanto sociales como económicas, surgen, entonces los siguientes interrogantes:

- ¿Qué democracia y qué tipo de participación están en juego en Ecuador?
- ¿Cuánto hay de participación organizada desde las bases o cuánto de participación subordinada o dirigida desde el Estado?
- ¿No responderán estas formas de participación a lo que el Banco Mundial denomina Post Consenso de Washington. La reforma Institucional?
- ¿Puede la participación ciudadana transformar cualitativamente a un Estado burgués, que jamás operó como arena neutral de disputa entre proyectos diferenciados?
- ¿Puede la “revolución ciudadana”, enmarcada en el ámbito de la superestructura convertirse en una alternativa anticapitalista?

Algunas consideraciones para la discusión

Lo que se ha analizado en este trabajo es la letra escrita de la nueva Constitución de Ecuador, sancionada hace apenas dos años. Es claro que en el proceso de implementación, a partir del rumbo que los actores sociales le impriman a la

participación y del poder sociopolítico que puedan construir se podrán ir dirimiendo muchos de los cuestionamientos realizados.

Sin embargo esto no nos exime de realizar algunas apreciaciones relativas al análisis jurídico político. Según Gargarella lo que hay que comprender de las reformas o cambios constitucionales es la verdadera intencionalidad de las mismas.

Teniendo en cuenta que Correa llega a la presidencia en un momento de crisis económica e inestabilidad política, colapso del sistema de partidos, destitución de presidentes y surgimiento de movimientos contestatarios, era necesario construir una nueva legitimidad política y consolidar un nuevo espacio de construcción de poder como Alianza País. Es así que la nueva Constitución surge de una amplia participación de movimientos y organizaciones sociales que reemplazaron las viejas estructuras partidarias es posible, entonces, que la intencionalidad fuera la configuración de un poder legislativo diferente y unicameral, en este caso representado por la Asamblea Nacional.

Para Correa esto representó el inicio de un proceso de “revolución ciudadana”, que con el cierre del Congreso llevó a conformar una nueva institucionalidad que apunta a la economía regulada, redistribución social, democracia participativa, integración regional, “socialismo del siglo XXI”.

Esta nueva institucionalidad posiblemente esté generando una refundación o relegitimación del Estado, a través de estructuras de gobierno descentralizadas y participativas, pero con una fuerte impronta presidencialista o del poder central.

Por ello en la disputa por la participación ciudadana esta nueva institucionalidad puede reconfigurarse a favor de una verdadera participación desde las bases, no subordinada, que lleven a una mayor concientización social sobre el rumbo que debería tomar el “socialismo del siglo XXI” o quedar atrapada en una participación dirigida desde el poder que relegitime la sociedad capitalista.

Claramente quedan plasmadas en la Constitución las contradicciones entre la necesidad de la legitimación a través del Plan Nacional para el Buen Vivir y la necesidad de la acumulación a través del régimen de desarrollo basado en la industrialización y la renta del petróleo, lo que además genera contradicciones entre el medio ambiente y el desarrollo económico. Un desarrollo basado en la industrialización, no elimina una economía de mercado, por más regulada que esté y en este sistema los capitalistas son los que más ganan.

Si bien se observan rasgos de la nueva regulación económica establecida en la Constitución como son los cambios en el Banco Central del Ecuador, plasmados en el art. 303 donde se establece que el Ejecutivo formulará las políticas monetaria, crediticia, cambiaria y financiera y el Banco Central del Ecuador las ejecutara, como así también lo pautado en el art. 290 sobre la impugnación de las deudas que se declaren ilegítimas, lo que llevó recientemente a auditar la deuda externa de Ecuador por una comisión internacional. Sin embargo, Ecuador posee una economía dolarizada e intenta insertarse en una economía globalizada cuyo modelo es el

capitalismo financiero que necesita la inequidad para desarrollarse. Esto lleva necesariamente a una redistribución limitada y a una mayor desigualdad en la distribución primaria.

Si la crisis de América Latina se basa en una profunda desigualdad, el régimen del Buen Vivir que plantea la Constitución ecuatoriana, sólo podría mitigarla, si no avanza hacia una sociedad que se emancipe de las relaciones de explotación que genera la propiedad privada de los medios de producción.

Por el momento pareciera que la “*revolución ciudadana*”, refiere más al ámbito político que económico y una mayor participación ciudadana no elimina las desigualdades reales donde aquella queda a expensas de los mejor posicionados socialmente y opaca la participación. Esta escisión que se produce entre economía, ámbito de las relaciones de producción basadas en la propiedad privada, y política ámbito de los derechos y la participación oculta la interrelación entre los mismos y la imposibilidad de concretar derechos socio-económicos en una sociedad que respeta y garantiza la propiedad privada y busca la inserción internacional a través de la competitividad.

Según Katz (2007) “... *si sostiene a los capitalistas con normas de competitividad contra los rivales extranjeros, la presencia ciudadana tiende a decrecer o cumple una función adversa a los intereses populares.*”

Ahora bien, las tensiones y contradicciones entre enunciados y su materialización en el terreno de los derechos de ciudadanía ha estado signada por una historia de antagonismos y luchas, en tanto expresión de conflictos sociales, de oposiciones y contradicciones de distinta intensidad. Por ello es importante tener en cuenta que la sociedad no se construye según nos place, sino en circunstancias estructurales heredadas, sin embargo, el proceso social como construcción de sujetos individuales o colectivos no deja de ser una oportunidad hacia una sociedad diferente.

Sería deseable y necesario que los cambios que introduce la nueva Constitución en la estructura jurídico-política, que van más allá de la democracia representativa, permitan que las demandas de participación social y política se conviertan en demandas de participación económica y esto podría posibilitarse con la construcción de poder desde abajo, colectivamente e innovando nuevas formas de participación.

Sin embargo, no deja de ser preocupante el intento de golpe de Estado del 30 de setiembre de 2010 ocurrido en Ecuador. Seguramente son varios los factores que han coadyuvado a ello, entre los cuales se pueden citar, fundamentalmente, la política anti- imperialista del presidente Correa que llevó al desmantelamiento de las bases militares norteamericanas de Malta y la prosecución del Plan Colombia, que posiblemente estén generando al interior de las fuerzas coercitivas de este país conflictos y contradicciones que aún el Presidente no puede controlar. Sin descontar en ello la presencia de los aliados de la derecha que representan el núcleo duro del neoliberalismo. Pareciera que estos sectores de poder no están dispuestos a aceptar el control de la economía desde el Estado y las movilizaciones sociales. En este contexto podrá Ecuador avanzar en la “*revolución ciudadana*” y más allá aún...

Notas

- 1.- De ahora en más AP.
- 2.- “Itinerarios para el Banco Mundial en América Latina y el Caribe. ¿Qué significa para el Banco Mundial la Reforma del Estado.” En: www.clad.org.ve
- 3.- Ambos principios provienen del discurso neoliberal, siendo el segundo sostenido por Hayek y Friedman.
- 4.- Instituciones educativas pertenecientes a la Iglesia Católica y sostenidas por el Estado.
- 5.- Op.cit.
- 6.- Se refiere al pacto entre responsables de la formulación de políticas y organizaciones proveedoras

Bibliografía

Aguinaga, M. (2010) ¿Qué democracia es la que queremos I@s ecuatorial@s? En: www.cadtm.org

ALAI, 4/5/07. En: www.socialismo-o-barbarie.org

Ansaldo, W. (2010) No es que la democracia esté perdida: está bien guardada y mal buscada”, En: CyE, Año II, N° 3, Primer Semestre.

Banco Mundial (1996) Itinerarios para el Banco Mundial en América Latina y el Caribe. ¿Qué significa para el Banco Mundial la Reforma del Estado, En: www.clad.org.ve

Banco Mundial (1996) Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial, Publicación del Banco Mundial, Washington, D.C.

Banco Mundial (2004) Informe sobre el desarrollo Mundial. Hacer que los servicios funcionen para los pobres, Coedición del Banco Mundial-Mundi-Prensa Libros,S.A. y Alfaomega Grupo Editor,S.A.

Borón, A. (2007) El mito del desarrollo capitalista nacional en la nueva coyuntura política, www.socialismo-o-barbarie.org

Burki, S.J. y Perry, G. (1998) Más allá del Consenso de Washington. La hora de la reforma institucional, Banco Mundial, Washington, DC.

Calvo Ospina, H. (2007) Vía libre para transformar Ecuador, Le Monde Diplomatique, año IX, N° 101, Noviembre, Argentina.

Davalos, P. (2007) La dolarización: El debate prohibido para la Constituyente.

Gargarella, R. (2010) El Nuevo constitucionalismo latinoamericano. Algunas reflexiones preliminares, En: CyE, Año II, N° 3, Primer Semestre.

Katz, C. (2006) Socialismo o neodesarrollismo, www.socialismo-o-barbarie.org

Katz, C. (2007) Gobiernos y regímenes en América Latina, www.socialismo-o-barbarie.org

Katz, C. (2007) Interpretaciones de la democracia en América Latina, www.socialismo-o-barbarie.org

Olmos Gaona, A. (2009) El fraude no tiene fronteras, Testimonio del auditor argentino de la deuda externa de Ecuador, *Le Monde Diplomatique*, año X, N°117, marzo, Argentina.

Oszlak, O. (1999) “De menor a mejor. El desafío de la segunda reforma del Estado”, en: *Revista Nueva Sociedad*. N° 160, Venezuela.

Pérez Flores, F.; Cunha Filho, C. y Coelho, A. Participación ampliada y reforma del Estado. Mecanismos constitucionales de democracia participativa en Bolivia, Ecuador y Venezuela, *Análisis de casos*, En: *Ecuador Debate*.

Petras, J., Veltmeyer, H. (2009) Espejismos de la izquierda en América Latina, *Lumen México*, Argentina.

Ramírez Gallego, F. (2008) Voto crucial en Ecuador. Antinomias de la “revolución ciudadana”, *Le Monde Diplomatique*, año X, N°111, setiembre, Argentina.

Ramírez Gallego, F. (2010) El día más triste de Ecuador. La Revolución ciudadana y las batallas por el Estado, *Le Monde Diplomatique*, año XII, N°137, noviembre, Argentina.

Rosero, L. Los cambios institucionales en el Banco Central de Ecuador, En: *Ecuador Debate*.

Saviani, D. (1998) ¿Equidad o igualdad en educación?, En: *Revista Argentina de Educación* Año XVI, N°25, Capital Federal.

Stolowicz, B. (2007) Los desafíos del pensamiento crítico, CLACSO, Bogotá.

Tamayo, E. (2009) Momentos Conflictivos, ALAI, América Latina en movimiento, 01/10/09, En: www.socialismo-o-barbarie.org

División-Capitalismo versus Integración-Socialismo: algunas glosas sobre los cambios en la ribera del Arauca vibrador

Capitalism-Division versus Socialism-Integration: Some notes about the changes in the riverside of the vibrant Arauca

Prof. Verónica Quiroga (mvquirog@unsl.edu.ar)
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Summary

This article intends to scrutinize the recent Venezuelan experience of socio-political transformation promoted by President Hugo Chávez, embodied in the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela of 1999. The categories to be examined in the Venezuelan Constitution are based on four basic principles for establishing a division between capitalism and socialism, defined as ownership, market and State relations, the distribution of wealth and the sense that takes freedom. In an effort to overcome the isomorphic equivalence between legality and legitimacy of policy, the analysis of the Constitution shall be made bearing in mind the material conditions of existence. Thus, we illustrate the contrast between the "socialism of the 21st century" by the hand of "revolutionary protagonist democracy" and the construction of a "nationalist welfare regime" based on the nationalization of production, with emerging social organizations framed into the popular and alternative economy. This framework, characterized by a subsidiary State, is marked by the presence of "bolibourgeoisie" and weak linkages with the struggles of the working class which caused an impact on the defeat of the referendum of 2007 and the reconstruction of the right.

Keywords: Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela - Socialism of the 21st century – Revolutionary protagonist democracy revolutionary - Nationalist welfare regime – Chavism.

Resumen

El presente ensayo pretende escrutar la reciente experiencia venezolana de transformación socio-política promovida por el chavismo, plasmada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999. Las categorías con las que será examinada la Carta Magna venezolana se basan en cuatro principios básicos para establecer una divisoria de aguas entre capitalismo y socialismo, definidos como el régimen de propiedad, la relación mercado y Estado, la distribución de la riqueza y el carácter que asume la libertad. En un esfuerzo por superar la equivalencia isomórfica entre legalidad y legitimidad de la política, el análisis del texto constitucional se efectuará teniendo presente las condiciones materiales de existencia. De esta manera, se expone la tensión entre el rumbo del "socialismo del siglo XXI" de la mano de "la democracia protagónica revolucionaria" y la construcción de un "régimen nacionalista de bienestar" basado en la nacionalización de la producción, con incipientes organizaciones sociales

enmarcadas en la economía popular y alternativa. Este escenario, caracterizado por un Estado subsidiario, está signado por la presencia de la “boliburguesía” y una escasa vinculación con las luchas de la clase trabajadora que incidió en la derrota del referendo de 2007 y la recomposición de la derecha.

Palabras clave: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela – Socialismo del Siglo XXI – Democracia protagónica revolucionaria – Régimen nacionalista de bienestar – Chavismo.

Breve Preámbulo

El trabajo que se presenta a continuación constituye un ensayo que recorre algunas de las problemáticas en debate en torno a las respuestas actuales frente a las políticas hegemónicas, el “socialismo del siglo XXI”, los procesos de cambio en la región latinoamericana, las reformas constitucionales y su impacto en la economía y en la política. En este ensayo, el foco de análisis constituye la reciente experiencia venezolana de transformación socio-política, plasmada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999. Las categorías con las que será examinada la Carta Magna venezolana son las propuestas por James Petras y Henry Veltmeyer (2009:413-423) definidas como cuatro principios básicos para establecer una divisoria de aguas entre capitalismo y socialismo:

- Propiedad pública versus propiedad privada de los medios de producción.
- El alcance relativo y la operatoria del mercado y del Estado.
- Igualdad versus equidad en la distribución del producto social y de los servicios públicos.
- La libertad como participación.

En un esfuerzo por superar la perspectiva liberal-weberiana que establece la equivalencia isomórfica entre legalidad y legitimidad de la política, el análisis del texto constitucional de 1999 no sólo se efectuará en base a la lectura de su formalización en normas, sino teniendo presente las condiciones materiales de existencia, que son las que demuestran los baches de la jurisprudencia.

En “Memoria del fuego 2, Las caras y las máscaras”, Eduardo Galeano recrea una crónica de La Guaira de 1830, bajo el título “Divide et impera” que expresa la perpetua pugna de dos proyectos, el de la dependencia y el de la emancipación:

El cónsul norteamericano en La Guaira, J. G. Williamson, profeta y protagonista de la desintegración de la Gran Colombia, envió al Departamento de Estado un certero informe. Con un mes de anticipación, anunció la separación de Venezuela y el fin de los aranceles que no convienen a los Estados Unidos.

Simón Bolívar ha muerto el 17 de diciembre. Otro 17 de diciembre, hace once años, había fundado la Gran Colombia, que nació de la fusión de Colombia y Venezuela y sumó luego a Ecuador y Panamá. La Gran Colombia ha muerto con él.

Otro cónsul norteamericano, William Tudor, ha contribuido desde Lima a tejer la urdimbre de la conspiración contra el proyecto americano de Bolívar, *el peligroso loco de Colombia*. No sólo preocupaba a Tudor la lucha de Bolívar contra la esclavitud, mal ejemplo para el sur de los Estados Unidos, sino también, y sobre todo, *el engrandecimiento excesivo* de la América liberada de España. Con toda razón ha dicho el cónsul que *Inglaterra y Estados Unidos tienen razones de Estado comunes y poderosas* contra el desarrollo de una nueva potencia. El almirante británico Fleming, mientras tanto, iba y venía entre Valencia y Cartagena alentando la división.

Casi dos siglos después, Venezuela vuelve a estar en el centro de las miradas de las potencias en función de los procesos de cambio que se han suscitado bajo la presidencia de Hugo Chávez. Sin embargo, las interpretaciones sobre el rumbo de estos procesos arrojan más dudas que certezas. Como anécdota y ejemplo de ello es la disertación que en octubre de 2010 ofreció en la Universidad Nacional de San Luis, el Prof. Pedro Torcatt de la Universidad Experimental “Simón Rodríguez” de Venezuela con una conferencia intitulada “La educación universitaria desde las prácticas transformadoras”. Antes de abordar los cambios que se habían suscitado en la educación superior, Torcatt trazó una contextualización en torno a las transformaciones sociopolíticas recientes en Venezuela, signadas por la Constitución de 1999, el Primer Plan Socialista de 2007-2013. Estos marcos normativos se sustentan en las siguientes siete directrices:

- 1- Nueva ética socialista, basada en “el árbol de las tres raíces” (Bilbao, 2008) en Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Ezequiel Zamora.
- 2- La suprema felicidad social.
- 3- La democracia protagónica revolucionaria, construida a partir del pasaje de la democracia representativa a una democracia participativa.
- 4- Modelo productivo socialista, definido como el servicio a la sociedad y no a la reproducción del capital.
- 5- Nueva geopolítica nacional.
- 6- Venezuela: potencia energética mundial.
- 7- Nueva geopolítica internacional.

Estas directrices configurarían la marcha de Venezuela hacia el socialismo, o “el socialismo del siglo XXI”, que, según Torcatt lo expusiera, se sostiene sobre los siguientes pilares: el bolivarianismo, la ecología, el cristianismo, las reivindicaciones de género, el marxismo y (sic) principalmente la defensa de las culturas originarias. Frente a la ausencia de definición, o mejor dicho, de univocidad en la definición del socialismo que se pretende construir en Venezuela se analizará el texto constitucional siguiendo las categorías de Petras y Veltmeyer.

Revolución... al compás del joropo o al compás del vals? Apostillas en torno a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela fue publicada en la Gaceta Oficial el día 30 de diciembre de 1999, y aún cuando se intentó su reforma

en 2007, continúa en vigencia hasta la actualidad. Con esta Carta Magna se derogó la Constitución de la República de Venezuela del 23 de enero de 1961. El texto constitucional consta de un preámbulo, trescientos cincuenta artículos, una disposición derogatoria, dieciocho disposiciones transitorias y una disposición final. Como se adelantara, el análisis del contenido de las disposiciones de la Constitución se organizará en base a las categorías de Petras y Veltmeyer (2009), que según los autores operan como principios básicos que diferencian al capitalismo del socialismo.

Propiedad pública versus propiedad privada de los medios de producción

Esta categoría se define por la forma y el grado en que se socializa la producción o la presencia del sector público en la economía (Petras y Veltmeyer, 2009:413). Venezuela se ha constituido en un “régimen nacionalista de bienestar” (op.cit., 2009:330) antes que en un régimen neoliberal, dada su intervención en el ámbito político-social. Frente a la privatización y liquidación radical que implementaron aquellos regímenes neoliberales (baste recordar el código minero argentino que garantiza la “propiedad perpetua” de las minas a través del art.18 que sentencia que éstas “se conceden a los particulares por tiempo ilimitado”, y que gozan además de la libre disposición de sus ganancias), Venezuela resguarda para el provecho público su soberanía, parte de su patrimonio territorial, cultural y de recursos naturales como lo reflejan las siguientes disposiciones:

Art. 12 Las costas marinas, los yacimientos mineros y de hidrocarburos pertenecen a la República, *“son bienes del dominio público y, por tanto, inalienables e imprescriptibles”*.

Art. 13 Prohíbe la cesión, traspaso, arrendamiento, enajenación de territorio a Estados extranjeros o sujetos de derecho internacional, así como también el establecimiento de bases militares o instalaciones con ese propósito.

Art. 99 *“...Los bienes que constituyen el patrimonio cultural de la Nación son inalienables, imprescriptibles e inembargables (...).”*

Art. 181 *“Los ejidos son inalienables e imprescriptibles. Sólo podrán enajenarse previo cumplimiento de las formalidades previstas en las ordenanzas municipales y en los supuestos que las mismas señalen, conforme a esta Constitución y la legislación que se dicte para desarrollar sus principios.*

Los terrenos situados dentro del área urbana de las poblaciones del Municipio, carentes de dueño o dueña, son ejidos (...). Igualmente, se constituyen en ejidos las tierras baldías ubicadas en el área urbana. Quedarán exceptuadas las tierras correspondientes a las comunidades y pueblos indígenas (...).”

Art. 304 *“Todas las aguas son bienes de dominio público de la Nación, insustituibles para la vida y el desarrollo (...).”*

Asimismo, también prevé el reconocimiento de la propiedad colectiva de la tierra, de la mano de las políticas de reivindicación de las culturas originarias, aunque abre la posibilidad para la explotación de sus hábitats con fines lucrativos:

Art. 119 Garantiza el derecho de propiedad colectiva de las tierras de las comunidades indígenas, *“las cuales serán inalienables, imprescriptibles, inembargables e intransferibles”*.

Art. 120 *“El aprovechamiento de los recursos naturales en los hábitats indígenas por parte del Estado se hará sin lesionar la integridad cultural, social y económica de los mismos e, igualmente, está sujeto a previa información y consulta a las comunidades indígenas respectivas (...)”*.

Sin embargo, el Estado venezolano no modificó el régimen de propiedad inherente al desarrollo de las relaciones capitalistas. Si bien ha desplegado una política cierta de expropiaciones(1) nacionalizaciones y estatizaciones que alcanza a más de setecientas veinte empresas (Guerrero, 2010) de sectores clave de la economía, como el de los hidrocarburos y la extracción minera, las telecomunicaciones, la producción siderúrgica, metalúrgica y cementera, las actividades bancarias, la provisión de energía eléctrica, la industria alimenticia, la circulación y el transporte (Schlez, 2009), este proceso no conlleva la socialización de la producción. Petras y Veltmeyer se preguntan al respecto “qué significado tiene este acto para una simple transición hacia el socialismo, que requeriría una reestructuración más radical de la economía y de la sociedad, no es claro. Por el momento, en el contexto actual de Venezuela (auge de *commodities* primarios y confrontación con el imperialismo estadounidense), es una cuestión de nacionalizar más que de socializar la producción” (2009:416). La política de nacionalización encarada por Venezuela se da con una manifiesta cautela y respeto hacia la propiedad privada, porque las empresas son indemnizadas a sus propietarios a valor de Bolsa, e inclusive, en algunas de ellas, es incorporado el personal gerencial de las ex privadas, por lo que se constata un proceso de “reprivatización de las estatizadas”. Estas políticas se convirtieron en un negocio para los “pulpos capitalistas” que se beneficiaron con la transferencia de ingresos fiscales y no fueron sometidos a los procesos de nacionalización de fines de la década del sesenta en los cuales no hubo indemnización o se compraron con bonos del Estado a treinta años y a un dos por ciento de interés(2) (Altamira, 2008:64). Estas acciones fueron garantizadas por la siguiente disposición constitucional:

Art. 115 *“Se garantiza el derecho de propiedad (...). Sólo por causa de utilidad pública o interés social, mediante sentencia firme y pago oportuno de justa indemnización, podrá ser declarada la expropiación de cualquier clase de bienes”*.

Las medidas del gobierno sobre la propiedad han conducido a la generación de empresas mixtas o incluso *joint ventures* con capital extranjero, tal es el caso de la explotación petrolera, en la que hay estatización parcial y coparticipación de los monopolios internacionales(3). Este es el caso de Petróleos de Venezuela S.A. (PDVSA) que a pesar de contar con la mayoría accionaria no se han tenido en cuenta los costos que demandan los servicios petroleros como la exploración y perforación que desarrollan empresas privadas, y que acarrear a una mayor dependencia de los capitales externos en comparación con la que pudiera haber tenido en el pasado (Altamira, 2008:63).

Art. 303 “...El Estado conservará la totalidad de las acciones de *Petróleos de Venezuela, S.A.*, o del ente creado para el manejo de la industria petrolera, exceptuando la de las filiales, asociaciones estratégicas, empresas y cualquier otra que se haya constituido o se constituya como consecuencia del desarrollo de negocios de *Petróleos de Venezuela, S.A.*”.

En un sistema en el que se conserva la existencia de la propiedad privada de los medios de producción ¿qué les resta a los trabajadores sino someterse a la coerción que impone la venta de su fuerza de trabajo? En el caso puntual de PDVSA al que ya se ha hecho alusión, los trabajadores no han visto satisfechos sus reclamos por mejoras salariales y de las condiciones laborales, y tampoco intervienen en el control de la empresa. PDVSA hace un uso extensivo de la tercerización de operaciones que implica la precariedad laboral a través de la figura de los obreros subcontratados, estrategias similares a las de otras tantas empresas nacionalizadas como SIDOR (Altamira, 2008:63). Estas prácticas de desprotección del trabajo se dan en sintonía con una legislación laboral rezagada, tolerante con el predominio de trabajadores estacionales, sin contrato efectivo de sectores industriales clave, en un escenario signado por la fragmentación sindical(4), la desarticulación (Gambina, 2008:24) y la desorganización de los trabajadores formales e informales (Petras y Veltmeyer, 2009:371). En este último grupo, se ubica una enorme cantidad de trabajadores autónomos o cuentapropistas sin un marco que reivindique sus derechos.

Art. 87 “*Toda persona tiene derecho al trabajo y el deber de trabajar. El Estado garantizará (...) que toda persona pueda obtener ocupación productiva, que le proporcione una existencia digna y decorosa (...).*”

Todo patrono o patrona garantizará a sus trabajadores y trabajadoras condiciones de seguridad, higiene y ambiente de trabajo adecuados. El Estado adoptará medidas y creará instituciones que permitan el control y la promoción de estas condiciones”.

[El resaltado pertenece a la autora del ensayo]

Art. 90 “*La jornada de trabajo diurna no excederá de ocho horas diarias ni de cuarenta y cuatro horas semanales. En los casos en que la ley lo permita, la jornada de trabajo nocturna no excederá de siete horas diarias ni de treinta y cinco semanales. Ningún patrono podrá obligar a los trabajadores o trabajadoras a laborar horas extraordinarias (...).*”

En el art. 87 queda de manifiesto el carácter coercitivo del trabajo y la ficción liberal de que el trabajo asalariado no entraña una relación de explotación y puede proporcionar “una existencia digna y decorosa”, negando de esta manera la extracción del plusvalor. El mismo artículo contiene la disposición ¿ingenua? o en el peor de los casos teñida de un insondable cinismo de pretender que los dueños de las empresas velan por los trabajadores, cuando el motivo central que los impulsa es la obtención de ganancia a costa del trabajo ajeno. El art. 90 muestra la marcada tolerancia que hay desde la legislación hacia la intensificación laboral, factor que sin duda coopera con el logro de altos índices de rentabilidad privada.

En la Constitución de 1999, se introduce con un carácter marginal la creación de organizaciones sociales enmarcadas en la economía popular y alternativa, el esbozo

tímido de una reforma agraria para garantizar la distribución de la tierra y el fomento de la propiedad colectiva. Estas disposiciones deberían servir para dar solución a la situación de los venezolanos que residen en los extensos barrios pobres de las ciudades. Sin embargo, Petras y Veltmeyer advierten que la mayor debilidad del movimiento chavista está dada por las cooperativas financiadas por el gobierno, debido a que muchas han quebrado o no se encuentran en actividad, otras tienen serios problemas de funcionamiento y muy pocas han logrado su inserción en el mercado (2009:100). Estas formas residuales, en función del grado de movilización de los trabajadores y de su participación en el mercado, aparecen en los artículos expuestos a continuación:

Art. 118 *“Se reconoce el derecho de los trabajadores y de la comunidad para desarrollar asociaciones de carácter social y participativo, como las cooperativas, cajas de ahorro, mutuales y otras formas asociativas (...) El Estado promoverá y protegerá estas asociaciones destinadas a mejorar la economía popular y alternativa”.*

Art. 307 *“El régimen latifundista es contrario al interés social. La ley dispondrá lo conducente en materia tributaria para gravar las tierras ociosas y establecerá las medidas necesarias para su transformación en unidades económicas productivas, rescatando igualmente las tierras de vocación agrícola. Los campesinos o campesinas y demás productores o productoras agropecuarios tienen derecho a la propiedad de la tierra (...). El Estado protegerá y promoverá las formas asociativas y particulares de propiedad para garantizar la producción agrícola (...).”.*

Art. 308 *“El Estado protegerá y promoverá la pequeña y mediana industria, las cooperativas, las cajas de ahorro, así como también la empresa familiar, la microempresa y cualquier otra forma de asociación comunitaria para el trabajo, el ahorro y el consumo, bajo régimen de propiedad colectiva, con el fin de fortalecer el desarrollo económico del país, sustentándolo en la iniciativa popular. Se asegurará la capacitación, la asistencia técnica y el financiamiento oportuno”.*

El alcance relativo y la operatoria del mercado y del Estado

Este principio de análisis refiere a la distribución de responsabilidades entre el Estado y el mercado respecto de la asignación de recursos. En función de ello, una perspectiva de estudio es el grado de intervención del Estado en economía (Petras y Veltmeyer, 2009:417). En este sentido, ya se había señalado que el Estado venezolano aún cuando enarbola el discurso de la construcción del “socialismo del siglo XXI” ha beneficiado los negocios de los “pulpos capitalistas” o la “boliburguesía”, con una casi nula vinculación a las luchas y las exigencias concretas de los pobres urbanos y de la clase trabajadora. Si bien el Estado venezolano no es un arquetipo del *“laissez-faire, laissez-passer”* que ha constituido la característica sustantiva de los regímenes neoliberales, reivindica la iniciativa privada y su sagrado derecho a la propiedad:

Art. 112 *“...El Estado promoverá la iniciativa privada (...) la libertad de trabajo, empresa, comercio, industria (...).”.*

Asimismo, admite la transferencia al sector privado de las más variadas actividades, tales como la privatización del derecho a la libre circulación, la transfiguración de la educación en un servicio, la explotación de recursos naturales que pierden su carácter de inalienables (v.gr. artículos 12 y 304), los servicios públicos e incluso el sistema penitenciario. De esta manera, se amplía la noción de mercado tradicional que incluye no sólo la circulación y el intercambio de bienes privados, sino también de bienes públicos, otrora considerados ‘derechos sociales’, en una suerte de peligrosa proximidad con la “catalaxia hayekiana”. A continuación se exponen algunas de las disposiciones que se orientan en este sentido:

- Art. 50** Establece la concesión de vías y la garantía de existencia de una vía alterna.
- Art. 102** *“La educación es un derecho humano y un deber fundamental (...) El Estado la asumirá como función indeclinable (...). La educación es un servicio público (...). El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley”.*
- Art. 113** Establece la prohibición de monopolios, el abuso de la posición de dominio y de la demanda concentrada y añade que *“...Cuando se trate de explotación de recursos naturales propiedad de la Nación o de la prestación de servicios de naturaleza pública con exclusividad o sin ella, el Estado podrá otorgar concesiones por tiempo determinado, asegurando siempre la existencia de contraprestaciones o contrapartidas adecuadas al interés público”.*
- Art. 272** *“El Estado garantizará un sistema penitenciario (...). Para ello, los establecimientos penitenciarios (...) se regirán por una administración descentralizada, a cargo de los gobiernos estatales o municipales, pudiendo ser sometidos a modalidades de privatización (...)”.*
- Art. 156** *“Es de la competencia del Poder Público Nacional:*
- (...) 16.** *El régimen y administración de las minas e hidrocarburos, el régimen de las tierras baldías, y la conservación, fomento y aprovechamiento de los bosques, suelos, aguas y otras riquezas naturales del país. El Ejecutivo Nacional no podrá otorgar concesiones mineras por tiempo indefinido (...)”.*

El límite de la “catalaxia” u orden espontáneo del mercado en que se suceden transacciones o el tráfico de bienes y servicios entre individuos libres preconizada por los neoliberales (Hayek, 1966), está dado por la intervención del Estado a través de regulaciones sobre las actividades privadas como las siguientes:

- Art. 114** *“El ilícito económico, la especulación, el acaparamiento, la usura, la cartelización y otros delitos conexos, serán penados severamente de acuerdo con la ley”.*
- Art. 129** *“Todas las actividades susceptibles de generar daños a los ecosistemas deben ser previamente acompañadas de estudios de impacto ambiental y socio cultural. El Estado impedirá la entrada al país de desechos tóxicos y peligrosos, así como la fabricación y uso de armas nucleares, químicas y biológicas (...)”.*
- Art. 301** *“El Estado se reserva el uso de la política comercial para defender las actividades económicas de las empresas nacionales públicas y privadas. No se podrá otorgar a empresas y organismos o personas extranjeros regímenes más*

beneficiosos que los establecidos para los nacionales. La inversión extranjera está sujeta a las mismas condiciones que la inversión nacional”.

Art. 302 *“El Estado se reserva (...) la actividad petrolera y otras industrias, explotaciones, servicios y bienes de interés público y de carácter estratégico. El Estado promoverá la manufactura nacional de materias primas provenientes de la explotación de los recursos naturales no renovables, con el fin de asimilar, crear e innovar tecnologías, generar empleo y crecimiento económico, y crear riqueza y bienestar para el pueblo”.*

Art. 305 *“El Estado promoverá la agricultura sustentable (...) garantizará la seguridad alimentaria (...) desarrollando y privilegiando la producción agropecuaria interna (...)”.*

Algunas de estas disposiciones, se han convertido en expresiones de deseo o mera retórica, antes que en materializaciones concretas de las políticas públicas. Tal es el caso de la situación de vulnerabilidad económica que aqueja a la agricultura. Según Petras y Veltmeyer el fracaso gubernamental en el desarrollo de la producción de alimentos se ejemplifica por la masiva importación de éstos y las dificultades en la creación de redes de distribución. De acuerdo con la perspectiva de estos autores, la no elevación de la producción, de la productividad y de la disponibilidad de víveres incidió en la derrota del referendo de 2007. De hecho, los incentivos a los sectores abocados a la producción agrícola no han redundado en la inversión en ese sector, sino en actividades inmobiliarias, especulativas en el país y en el extranjero (op.cit., 2009:367-368).

De todas maneras, el chavismo de 1999 privilegió una posición del Estado signada por el ideario de la “tercera vía”, intersticio entre la experiencia del ajuste neoliberal y el proyecto socialdemócrata (Gambina, 2008:21), aspecto que se formalizó en el texto constitucional. El Estado se posiciona como un Estado gerencial, que reduce su acción directa en la prestación de servicios sociales y asume un papel de coordinador de iniciativas privadas de nuevos e históricos colaboradores (Neves, 2008), denominados también como el “tercer sector”. Desempeña explícitamente un rol subsidiario o concurrente y en nombre de la solidaridad, la participación, la corresponsabilidad, la descentralización, la democracia o en el lenguaje del Banco Mundial (2004) “el empoderamiento de los pobres”, abandona la garantía de derechos sociales. El desdibujamiento de la responsabilidad del Estado se puede apreciar en los siguientes artículos:

Art. 135 *“Las obligaciones que corresponden al Estado, conforme a esta Constitución y a la ley, en cumplimiento de los fines del bienestar social general, no excluyen las que, en virtud de la solidaridad y responsabilidad social y asistencia humanitaria, correspondan a los particulares según su capacidad (...)”.*

Art. 165 *“Las materias objeto de competencias concurrentes serán reguladas mediante leyes de bases dictadas por el Poder Nacional, y leyes de desarrollo aprobadas por los Estados. Esta legislación estará orientada por los principios de la interdependencia, coordinación, cooperación, corresponsabilidad y subsidiariedad. Los Estados descentralizarán y transferirán a los Municipios los servicios y competencias que gestionen y que éstos estén en capacidad de prestar (...)”.*

Art. 184 “La ley creará mecanismos abiertos y flexibles para que los Estados y los Municipios descentralicen y transfieran a las comunidades y grupos vecinales organizados los servicios que éstos gestionen previa demostración de su capacidad para prestarlos, promoviendo:

1. La transferencia de servicios en materia de salud, educación, vivienda, deporte, cultura, programas sociales, ambiente, mantenimiento de áreas industriales, mantenimiento y conservación de áreas urbanas, prevención y protección vecinal, construcción de obras y prestación de servicios públicos. A tal efecto, podrán establecer convenios cuyos contenidos estarán orientados por los principios de interdependencia, coordinación, cooperación y corresponsabilidad.
2. La participación de las comunidades y ciudadanos y ciudadanas, a través de las asociaciones vecinales y organizaciones no gubernamentales, en la formulación de propuestas de inversión ante las autoridades estatales y municipales (...).
3. La participación en los procesos económicos estimulando las expresiones de economía social, tales como cooperativas, cajas de ahorro, mutuales y otras formas asociativas.
4. La participación de los trabajadores y trabajadoras y comunidades en la gestión de las empresas públicas mediante mecanismos autogestionarios y cogestionarios.
5. La creación de organizaciones, cooperativas y empresas comunales de servicios, como fuentes generadoras de empleo y de bienestar social, propendiendo a su permanencia mediante el diseño de políticas donde aquellas tengan participación.
6. La creación de nuevos sujetos de descentralización a nivel de las parroquias, las comunidades, los barrios y las vecindades a los fines de garantizar el principio de corresponsabilidad en la gestión pública de los gobiernos locales y estatales y desarrollar procesos autogestionarios y cogestionarios en la administración y control de los servicios públicos estatales y municipales. (...).”

Art. 300 “La ley nacional establecerá las condiciones para la creación de entidades funcionalmente descentralizadas para la realización de actividades sociales o empresariales, con el objeto de asegurar la razonable productividad económica y social de los recursos públicos que en ellas se inviertan”.

Art. 326 “La seguridad de la Nación se fundamenta en la corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad civil (...). El principio de la corresponsabilidad se ejerce sobre los ámbitos económico, social, político, cultural, geográfico, ambiental y militar”.

Cabe advertir que la descentralización, la autogestión y la cogestión formaron parte de los programas de transformación social de la izquierda. Sin embargo, en el contexto de las relaciones imperialistas actuales, la invocación de estas consignas en simultaneidad con la constricción del gasto social y el espeluznante aumento de las desigualdades, no significa otra cuestión que una medida económico-financiera destinada al control del gasto fiscal y también una medida política para hacer desaparecer la presión y demanda hacia el Estado.

Igualdad versus equidad en la distribución del producto social y de los servicios públicos

En el análisis de esta categoría importa la connotación que asume el principio de igualdad (Petras y Veltmeyer, 2009:418). Esta puede ser definida desde una

perspectiva sustancial, de acuerdo con la satisfacción de necesidades y la equiparación de las condiciones sociales de existencia, “la igualdad de goces” que reivindicaba Babeuf. Desde otra arista, puede ser sólo considerada como “igualdad de oportunidades” o equidad, acepción tolerada por los liberales. Esta última, establece el ajuste de los criterios de distribución de la riqueza y el ingreso teniendo como baremo el mérito y el esfuerzo individual. Los marginalistas añadirán a esta concepción de igualdad, la defensa del principio de “libertad de elección” que tiene como correlato la transferencia total de las responsabilidades en el individuo. En consonancia con la “igualdad de oportunidades” surge la reivindicación de la igualdad formal o jurídica:

Art. 21 Reconoce la igualdad ante la ley.

Art. 86 *“Toda persona tiene derecho a la seguridad social como servicio público de carácter no lucrativo(...) El Estado tiene la obligación de asegurar la efectividad de este derecho, creando un sistema de seguridad social universal, integral, de financiamiento solidario, unitario, eficiente, participativo, de contribuciones directas o indirectas. La ausencia de capacidad contributiva no será motivo para excluir a las personas de su protección (...).”*

Art. 88 *“El Estado garantizará la igualdad y equidad de hombres y mujeres en el ejercicio del derecho al trabajo (...).”*

Art. 103 *“Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades (...). Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva”.*

Art. 299 *“El régimen socioeconómico de la República Bolivariana de Venezuela se fundamenta en los principios de justicia social, democratización, eficiencia, libre competencia, protección del ambiente, productividad y solidaridad, a los fines de asegurar el desarrollo humano integral y una existencia digna y provechosa para la colectividad. El Estado conjuntamente con la iniciativa privada promoverá el desarrollo armónico de la economía nacional con el fin de generar fuentes de trabajo, alto valor agregado nacional, elevar el nivel de vida de la población y fortalecer la soberanía económica del país, garantizando la seguridad jurídica, solidez, dinamismo, sustentabilidad, permanencia y equidad del crecimiento de la economía, para garantizar una justa distribución de la riqueza mediante una planificación estratégica democrática, participativa y de consulta abierta”.*

En los artículos anteriores se aprecia el uso simultáneo de conceptos diferentes, con una carga semántica e ideológica contrapuesta. En este sentido, la invocación del principio de “justicia social” se vincularía preferentemente con el fomento del bienestar general y la seguridad social. Éstos se basan en políticas públicas redistributivas, sostenidas con impuestos progresivos, pero en las que no se desdeña la contribución directa (art. 86) y una distribución primaria del ingreso basada en el apotegma de “a igual trabajo, igual salario”, reticente a la lógica neoliberal del *merit pay*. De nuevo, como ya se observara con respecto al artículo 87, se reitera la falacia de la dignidad del trabajo asalariado y de la participación de los trabajadores en las ganancias de la empresa, que ya denunciaba Marx en la

“Crítica al Programa de Gotha” en 1875(5), aspectos que pueden observarse en los artículos citados a continuación:

Art. 91 *“Todo trabajador o trabajadora tiene derecho a un salario suficiente que le permita vivir con dignidad y cubrir para sí y su familia las necesidades básicas materiales, sociales e intelectuales. Se garantizará el pago de igual salario por igual trabajo y se fijará la participación que debe corresponder a los trabajadores y trabajadoras en el beneficio de la empresa (...)”.*

Art. 311 *“La gestión fiscal estará regida y será ejecutada con base en principios de eficiencia, solvencia, transparencia, responsabilidad y equilibrio fiscal (...). El ingreso que se genere por la explotación de la riqueza del subsuelo y los minerales, en general, propenderá a financiar la inversión real productiva, la educación y la salud (...)”.*

Art. 316 *“El sistema tributario procurará la justa distribución de las cargas públicas según la capacidad económica del o la contribuyente, atendiendo al principio de progresividad, así como la protección de la economía nacional y la elevación del nivel de vida de la población, y se sustentará para ello en un sistema eficiente para la recaudación de los tributos”.*

Art. 320 *“El Estado debe promover y defender la estabilidad económica, evitar la vulnerabilidad de la economía y velar por la estabilidad monetaria y de precios, para asegurar el bienestar social (...)”.*

Aún cuando se invocara la intención de promover “el desarrollo armónico de la economía nacional” y “la estabilidad monetaria y de precios”, lo cierto es que Venezuela, como el resto del mundo, se ha visto golpeada por la inflación, sobre todo respecto de los alimentos importados. En ese sentido, a pesar de las ganancias que se obtuvieron de la venta de las *commodities* vinculadas a los hidrocarburos, la estampida inflacionaria mengua sus efectos. En el año 2005 era de un 14 por ciento, al año siguiente trepó al 17 por ciento y en el 2007 era de un 22 por ciento (Petras y Veltmeyer, 2009:333). Este fenómeno macroeconómico erosiona las condiciones de existencia de los pobres. La inflación fue uno de los aspectos descuidados por los sectores más revolucionarios del chavismo, al interpretar que sólo integra las agendas de los neoliberales monetaristas y que tiene nula incidencia en las demandas de las clases subalternas. Sin embargo, fue una de las variables no consideradas que explica el fuerte abstencionismo electoral de los pobres de las ciudades que llevaron a la derrota del referendo de 2007 y a una recomposición de la derecha en las elecciones de la Asamblea Nacional de 2010.

La libertad como participación

La cuarta y última tesis propuesta por Petras y Veltmeyer (2009:421) para el análisis del rumbo de las políticas de un Estado según se oriente hacia el socialismo o hacia el capitalismo refiere al sentido, grado y alcance de la participación popular o de la sociedad civil, como así también las libertades que se reconocen.

Un aspecto sugestivo es que si bien se trata de una Carta Magna reciente y que excluye de la composición de los poderes públicos a ministros de confesiones religiosas, no está expresamente garantizada la laicidad y la libertad de conciencia

en el ámbito público. En el **Preámbulo** invoca la protección de Dios, aún cuando en el **art. 59** se expresa la garantía de la libertad de religión y de culto y la independencia y la autonomía de las iglesias y confesiones religiosas “*con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa*”.

En concordancia con el análisis que se hiciera precedentemente de los artículos 135, 165, 184, 300 y 326; la participación de la sociedad civil remite a la descentralización administrativa para la resolución referente a la manutención cotidiana de las comunidades, como se insinúa con diversos eufemismos en las disposiciones siguientes:

Art.2 “...*Propugna como valores superiores (...) la democracia, la responsabilidad social*”.

Art. 4 “*La República Bolivariana de Venezuela (...) se rige por los principios de (...) concurrencia y corresponsabilidad*”.

Capítulo V “De los derechos sociales y de las familias”, en los **Artículos 75 a 97** se reconocen los derechos de los jóvenes, los ancianos, los discapacitados, el derecho a la vivienda y a la salud, a través del siguiente encabezado “**El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad**”. [El resaltado pertenece a la autora del ensayo]

Art. 127 “...*Es una obligación fundamental del Estado, con la activa participación de la sociedad, garantizar que la población se desenvuelva en un ambiente libre de contaminación (...)*”. [El resaltado pertenece a la autora del ensayo]

Art. 136 “*El Poder Público se distribuye entre el Poder Municipal, el Poder Estatal y el Poder Nacional. El Poder Público Nacional se divide en Legislativo, Ejecutivo, Judicial, Ciudadano y Electoral*”.

Art. 157 “*La Asamblea Nacional, por mayoría de sus integrantes, podrá atribuir a los Municipios o a los Estados determinadas materias de la competencia nacional, a fin de promover la descentralización*”.

Preámbulo “...*El fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado (...)*”.

Art. 158 “*La descentralización, como política nacional, debe profundizar la democracia, acercando el poder a la población y creando las mejores condiciones, tanto para el ejercicio de la democracia como para la prestación eficaz y eficiente de los cometidos estatales*”.

Art. 178 “*Es de la competencia del Municipio (...)*”:

7. Justicia de paz, prevención y protección vecinal y servicios de policía municipal (...)”.

La estrategia descentralizadora ha afectado seriamente al Estado venezolano, poniendo en vilo la continuidad del chavismo. Un ejemplo de ello, concierne al último artículo citado que prevé la administración municipal de la seguridad que ha traído como consecuencia la existencia de treinta y cinco policías diferentes (Lemoine, 2010). Para el caso de Caracas son cinco a las órdenes de alcaldes y gobernadores, la mayoría de las veces opositores: la Policía Metropolitana, PoliCaracas, PoliBaruta, PoliChacao, PoliSucre, además de la policía del estado de Miranda. A pesar de esta

zonificación del territorio venezolano, no ha atenuado el aumento de la criminalidad(6), motivada sobre todo por una fuerte infiltración de narcotraficantes y paramilitares colombianos. La descentralización de la seguridad ha abierto el camino para que se cometan actos de corrupción y delito, entrega de armas a delincuentes, torturas, ejecuciones sumarias y sangrientas represiones(7) por parte de los efectivos policiales. Asimismo, se observa una enorme disparidad en las condiciones salariales y de trabajo, en la que hay inclusive policías municipales que no cobran desde hace un año. Para dar solución a esta problemática, el gobierno venezolano, aunque tardíamente, decidió en mayo de 2010 inaugurar oficialmente el Centro de Formación Policial (Cefopol) de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES) que formará a los integrantes de la Policía Nacional Bolivariana (PNB) y será la encargada de la absorción y transformación de todos los cuerpos de seguridad que reunía, hasta 2006, 116.000 funcionarios.

Aún cuando en el “Primer Plan Socialista” se establece la construcción de “la democracia protagónica revolucionaria”, lo cierto es que se conservan órganos decisorios no representativos del Estado, tales como la magistratura, la burocracia y las fuerzas de seguridad. Este no es un aspecto menor, en función de las atribuciones con que cuentan estas esferas del poder político, como por ejemplo, las fuerzas de seguridad y las policías a las que ya se hizo referencia:

Art. 328 *“La Fuerza Armada constituye una institución esencialmente profesional, sin militancia política, organizada por el Estado para garantizar (...) la cooperación en el mantenimiento del orden interno (...)”.*

Art. 329 *“...La Guardia Nacional (...) tendrá como responsabilidad básica la conducción de las operaciones exigidas para el mantenimiento del orden interno del país (...)”.*

En este sentido, el papel de la Guardia Nacional ha sido tan deplorable como el de las policías, ya que muestra un profundo prejuicio contra los trabajadores y simpatía por los empresarios, grandes terratenientes y los “golpistas” militares colombianos y estadounidenses. Un ejemplo de ello, se pudo observar en la represión de los obreros de SIDOR, antes de que la transnacional fuera nacionalizada (Petras y Veltmeyer, 2009: 336-337). Otro de los ataques que pertrechó la contrarrevolucionaria Guardia Nacional contra las clases subalternas fue el ataque, aún impune, a los integrantes del Frente Nacional Campesino “Ezequiel Zamora”, en el que con helicópteros y doscientos soldados, hizo detener y golpear a los educadores y estudiantes de ese movimiento que intentaba la construcción de la reforma agraria (Petras y Veltmeyer, 2009:370). Paradójicamente a estos sucesos luctuosos, la Constitución resguarda la integridad de las personas y la expresión de los trabajadores, como figura en los artículos que se enuncian a continuación:

Art. 29 Establece que los delitos de lesa humanidad, las violaciones graves a los derechos humanos y los crímenes de guerra son imprescriptibles.

Art. 45 Prohíbe la desaparición de personas.

Art. 46 Prohíbe las penas, torturas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Art. 95 Resguarda la democracia sindical a través de la alternabilidad de los dirigentes sindicales, su elección mediante el sufragio universal, directo y secreto.

Art. 96 Reconoce el derecho a la negociación colectiva voluntaria y a celebrar convenciones colectivas de trabajo.

Art. 97 Reconoce con cautela, el derecho a huelga *“dentro de las condiciones que establezca la ley”*.

A pesar de los aspectos de vulnerabilidad de la democracia y de la participación de los venezolanos, ciertamente se ha avanzado en una mayor democratización, superando tímidamente el esquema liberal de la democracia representativa burguesa. En ese sentido, se han ampliado los mecanismos de consulta y expresión de la voluntad popular, incluyendo a los pueblos originarios, en ciertos ámbitos del poder político y económico. Otro factor que constituiría una célula embrionaria del socialismo es la aparición de los “consejos comunitarios” (Petras y Veltmeyer, 2009:422-423). Las observaciones anteriores se pueden constatar en lo que expresan los artículos que se citan seguidamente:

Art. 63 Establece las votaciones libres.

Art. 51 Considera que los electores cuentan con el derecho de elevar peticiones a las autoridades públicas y la obtener oportuna y adecuada respuesta.

Art. 66 *“Los electores y electoras tienen derecho a que sus representantes rindan cuentas públicas, transparentes y periódicas sobre su gestión, de acuerdo con el programa presentado”*.

Art. 70 *“Son medios de participación y protagonismo del pueblo en ejercicio de su soberanía, en lo político: la elección de cargos públicos, el referendo, la consulta popular, la revocatoria del mandato, la iniciativa legislativa, constitucional y constituyente, el cabildo abierto y la asamblea de ciudadanos y ciudadanas cuyas decisiones serán de carácter vinculante, entre otros; y en lo social y económico, las instancias de atención ciudadana, la autogestión, la cogestión, las cooperativas en todas sus formas incluyendo las de carácter financiero, las cajas de ahorro, la empresa comunitaria y demás formas asociativas guiadas por los valores de la mutua cooperación y la solidaridad”*.

Art. 6 Establece la revocabilidad de los mandatos.

Art. 72 Instaure que los cargos y magistraturas de elección popular son revocables.

Art. 73 Reconoce el instrumento del referendo sobre proyectos de ley.

Art. 74 Reconoce el referendo sobre leyes y decretos (referendo abrogatorio).

Art. 344 Establece que el proyecto de reforma constitucional aprobado por la Asamblea Nacional se someterá a referendo.

Art. 125 y Art. 186 Garantiza de la representación indígena en la Asamblea Nacional y en los cuerpos deliberantes de las entidades federales y locales con población indígena.

Art. 296 *“El Consejo Nacional Electoral estará integrado por cinco personas no vinculadas a organizaciones con fines políticos; tres de ellos o ellas serán postulados o postuladas por la sociedad civil, uno o una por las facultades de ciencias jurídicas y políticas de las universidades nacionales, y uno o una por el Poder Ciudadano(...)”*.

No obstante lo dispuesto en los artículos anteriores y sobre todo en el **Art. 197** que se prevé el referendo revocatorio del mandato de los diputados de la Asamblea

Nacional, surge la contradicción de que los legisladores no tienen mandato obligatorio, que los posicionaría como “delegados” antes que “representantes” del pueblo, como se puede apreciar a continuación:

Art. 201 *“Los diputados o diputadas son representantes del pueblo y de los Estados en su conjunto, no sujetos a mandatos ni instrucciones, sino sólo a su conciencia. Su voto en la Asamblea Nacional es personal”.*

Asimismo, también se filtran otros ingredientes del ideario liberal, disonantes con el “régimen nacionalista de Bienestar” que se ha pretendido edificar en Venezuela y que se vincula a la defensa del principio de la libre opción individual y de la calidad de los servicios, reivindicados en las tesis de la Teoría de la Elección Pública que ha nutrido la matriz ideológico conceptual del *neo laissez-faire*. Esta rémora del neoliberalismo se manifiesta en el siguiente artículo:

Art. 117 *“Todas las personas tendrán derecho a disponer de bienes y servicios de calidad, así como a una información adecuada y no engañosa sobre el contenido y características de los productos y servicios que consumen, a la libertad de elección y a un trato equitativo y digno (...)”.*

Breve disposición final sujeta a enmienda mediante referendo

Aún cuando el panorama económico venezolano resulta promisorio dadas las altas tasas de crecimiento producto de ser uno de los países que mayores ganancias obtiene de la venta de *commodities* primarios, en este caso la exportación de crudo, los procesos de transformación social se han aplacado. Cabe advertir que Venezuela es uno de los pocos países de la región que deriva gran parte de los beneficios de la renta petrolera en el gasto social, a diferencia de los otros que se enfrentan a un descomunal crecimiento de la desigualdad. Sin embargo, luego de que la izquierda promoviera el lanzamiento del “socialismo siglo XXI” sin atender a la situación de las clases subalternas, magulladas por la carestía alimentaria y el proceso inflacionario; debió enfrentar el fracaso del referendo por la reforma constitucional del 2 de diciembre de 2007, enfrentando su posterior declinación en el gobierno. Según Petras y Veltmeyer, esa fue la oportunidad para que se reagrupara la derecha conformando nuevas coaliciones esperando volver a asestar al gobierno y para que Chávez virara desde la izquierda hacia el centro, operación que él mismo anunció como un llamado a “una lentificación en el paso al socialismo” (op.cit., 2009:104). Este proceso lo acerca a las posiciones bonapartistas en el afianzamiento de los lazos económicos con la alta burguesía (“la boliburguesía”), el congelamiento de la nacionalización de empresas económicas estratégicas, la complacencia con los sectores de centroderecha de la clase media a partir de la eliminación de los controles de precios, el fomento de la liberalización de las políticas económicas, la intención de amnistiar a los golpistas y artífices del *lockout* patronal del petróleo de 2002-2003, entre otros aspectos que expresan esta línea de “concesiones de clase”.

Por otra parte, aún cuando el texto constitucional expresa:

Art. 153 “La República promoverá y favorecerá la integración latinoamericana y caribeña, en aras de avanzar hacia la creación de una comunidad de naciones, defendiendo los intereses económicos, sociales, culturales, políticos y ambientales de la región (...)”

como bien señala Alan Woods, el socialismo precisa para su desarrollo trascender las fronteras de los Estados-Nación, si es que no se pretende transformarlo en mera utopía y repetir los errores del pasado con la Gran Colombia. En este sentido “la única salvaguardia real para la Revolución Venezolana es que la revolución socialista se extienda al resto de Latinoamérica y más allá de este continente. Los únicos aliados confiables de Venezuela no son los gobiernos de Lula y Cristina Kirchner, sino los obreros y campesinos que luchan con toda su fuerza para cambiar la sociedad” (2008:51). Este proceso debería ser acompañado por la construcción de un Partido Marxista genuino que potencie al proletariado como clase revolucionaria. Esta advertencia de Woods se torna acuciante atendiendo al cerco que se erige en torno a Venezuela, sustentado por el poderío económico y militar de Estados Unidos, que, por ejemplo, al cuarto país que más ayuda es precisamente Colombia, el atalaya sudamericano para asechar el Estado que hubiera osado con la “revolución socialista”. En conclusión, el “socialismo del siglo XXI” no puede convertirse en una fórmula diluida de mera denuncia del neoliberalismo, sino que debería encarnarse en el pensamiento crítico marxista (Stolowicz, 2007) que transforme sustancialmente el régimen de propiedad, acabe con las desigualdades, construya una democracia profunda y posicione al proletariado como clase dirigente; y no perezca en un mero *gatopardismo*.

Notas

- 1.-Modesto Guerrero (2010) señala que un punto débil del proceso de expropiaciones está en que la institución que las ejecuta es el ejército junto con un órgano administrativo estatal llamado Indepabis, y no los trabajadores.
- 2.-Tal fue el caso de la Gulf Oil Company en Bolivia en 1968, y de las haciendas de Perú en 1970.
- 3.-Acuerdos con el Estado que no fueron aceptados por Exxon-Mobil.
- 4.-Un ejemplo de la falta de organización de los trabajadores se relaciona con la actitud sectaria y burocrática de la Unión Nacional de Trabajadores (UNT) dividida en su primer congreso y cuyas preocupaciones han estado orientadas por la disputas por los puestos en el sindicato (Woods, 2008:52-53).
- 5.-En él sostenía “El obrero asalariado sólo está autorizado a trabajar para mantener su propia vida, es decir, *a vivir*, si trabaja gratis durante cierto tiempo para el capitalista (y, por tanto, también para los que, con él, se embolsan la plusvalía): que todo el sistema de producción capitalista gira en torno a la prolongación de este trabajo gratuito, alargando la jornada de trabajo, o desarrollando la productividad, o sea, acentuando la tensión de la fuerza de trabajo, etc.; que, por tanto, el sistema de trabajo asalariado es un sistema de esclavitud, una esclavitud que se hace más dura a medida que se desarrollan las fuerzas sociales productivas del trabajo, aunque el obrero esté mejor o peor remunerado(...)”. (Marx, 1975:21-22).
- 6.-El hecho más flagrante de la vulnerabilidad de la seguridad del pueblo venezolano, sea quizás el magnicidio aún impune del fiscal de la Nación, Danilo Anderson, que investigaba las redes de la elite económica que planificaban futuros golpes. Los arrestados por el homicidio fueron amnistiados (Petras y Veltmeyer, 2009:375-376).
- 7.- Uno de los hechos de represión más feroces por parte de la policía fue el que se produjo en el “Caracazo” en febrero de 1989 que dejó el saldo de tres mil muertos.

Bibliografía

Altamira, Jorge (2008) “Es necesario combinar la lucha contra el imperialismo con la independencia respecto a los movimientos nacionalistas”, en *Razón y Revolución*, Número 18, segundo semestre de 2008, Ediciones RyR, Argentina.

Banco Mundial (2004) *Informe sobre el desarrollo mundial. Servicios para los pobres*, versión en español, Estados Unidos.

Bilbao, Luis (2008) “Es falso que fue la presión de los trabajadores la que obligó a Chávez a nacionalizar SIDOR, es al revés”, en *Razón y Revolución*, Número 18, segundo semestre de 2008, Ediciones RyR, Argentina.

Galeano, Eduardo (1984) *Memoria del fuego (2). Las caras y las máscaras*, Catálogos, Argentina.

Gambina, Julio (2008) “La sociedad mundial está amenazada por la ofensiva del capital, que ante la crisis se propone relanzar la estrategia de dominación”, en *Razón y Revolución*, Número 18, segundo semestre de 2008, Ediciones RyR, Argentina.

Guerrero, Modesto (2010) “América Latina, síntomas preocupantes”, en *Corriente Política Sindical, Rompiendo Cadenas*, Año 3, N°9, Noviembre 2010, Argentina, <http://www.cpsrompiendocadenas.blogspot.com>

Hayek, Friedrich (1966) “Los principios de un orden social liberal”, trabajo presentado en el encuentro de Tokio de la Sociedad de Mont Pèlerin, setiembre de 1966.

Lemoine, Maurice (2010) “El desafío de la Policía Nacional Bolivariana”, en *Le Monde diplomatique*, el Dipló 135, setiembre de 2010, edición Cono Sur.

Marx, Karl (1875) “Glosas marginales al Programa del Partido Obrero Alemán. Crítica del Programa de Gotha”, en Marx, Karl y Engels, Friedrich (1975) *Obras Escogidas*, Tomo II, Editorial Ayuso, España.

Neves, Lúcia (2008) “Políticas sociales contemporáneas: tesis para la discusión”, en *Revista Argentina de Educación*, Año XXV, setiembre de 2008, Argentina.

Petras, James y Veltmeyer, Henry (2009) *Espejismos de la izquierda en América Latina*, Editorial Lumen, México.

Proyecto Nacional Simón Bolívar “Primer Plan Socialista –PPS- Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013”, República Bolivariana de Venezuela, en <http://www.gobiernoenlinea.ve/noticias-view/shareFile/PPSN.pdf>

Schlez, Mariano (2009) “Camarada capitalista. Chávez frente al avance obrero y a la agudización de la crisis mundial”, en *El Aromo, periódico cultural piquetero*, Año VII, Número 49, Julio-Agosto 2009.

Stolowicz, Beatriz (2007) *Los desafíos del pensamiento crítico*, texto leído en el marco del 40º Aniversario de CLACSO, Colombia, 25 de octubre de octubre de 2007.

Woods, Alan (2008) “Los sectarios están cegados por su odio a Chávez, lo que los hace entrar en conflicto con las aspiraciones de las masas”, en *Razón y Revolución*, Número 18, segundo semestre de 2008, Ediciones RyR, Argentina.



Bolivia: alternativa Aymara y socialismo.

Bolivia: Aymara and socialist alternative

Prof. Oscar Ojeda (pakette77@hotmail.com)
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Summary

This work has for objective show some reflections and concerns about the political events that were generated in Bolivia in recent years. For the political process in that country is necessary to characterize the historical subject that is carrying out these changes and how these translate into the Constitution by a referendum in 2008, to think about their challenges.

Keywords: Socialism, referendum, Bolivia.

Resumen

Este trabajo tiene por objeto dar cuenta de algunas reflexiones e inquietudes sobre los acontecimientos políticos que se generaron en Bolivia en estos últimos años. Dado el proceso político que se vive en dicho país resulta necesario caracterizar el sujeto histórico que está llevando adelante dichas transformaciones y cómo estos se traducen en la Constitución sometida a referéndum en el año 2008, para poder pensar en sus desafíos.

Palabras Claves: Socialismo, Referéndum, Bolivia.

Unas primeras palabras

“En este día histórico declaro promulgada la nueva constitución política del Estado boliviano, la vigencia del estado plurinacional unitario, social y, económicamente, el socialismo comunitario”(1)

La región del cono Sur tiene en la actualidad una serie de Gobiernos que muchos movimientos sociales y sectores de Izquierda ven con agrado, en líneas generales discursivamente los mandatarios de los mismos hablan de lucha contra el Neoliberalismo, Anti-Imperialismo y Socialismo, entre otras cosas, pero en definitiva no son un abanico homogéneo de presidentes. Existen diferencias entre las políticas de Estado que aplican unos y otros a lo que habría que agregar también la presencia de regiones que abiertamente defienden modelos con salida por una vía de desarrollo Capitalista. Esto significa que cualquier análisis posible de los procesos políticos que se viven en la región, debe realizarse teniendo en cuenta no solo la actualidad descontextualizada, sino que debe reflexionarse teniendo en cuenta a los sujetos, la historia y también la forma de organización que adquieran los Estados.

El proyecto Neoliberal para América Latina no ha caído y solo algunos países han decidido abiertamente romper con el mismo. Contradicciones, tensiones y

luchas al calor de Movimientos Sociales y Grupos Económicos con intereses opuestos son aspectos que debemos desplegar para enriquecer esta nueva década al pie de un milenio con otra crisis Capitalista. Es necesario entonces reconocer claves, indicios y caminos transitados en estos últimos años por parte de “algunos” de estos países para así entender un poco más los hechos en la región Suramericana.

En este trabajo centraré la mirada sobre Bolivia, uno de los países que actualmente se encuentra desplegando una serie de cambios que lo caracterizan como parte de las Alternativas Latinoamericanas que avanzan para cambiar el rumbo. Por otro lado los motivos también se fundan en algunas cuestiones personales, dado que ese país cautivó mi interés después de haber estado presente en el Referéndum Constitucional que se hiciera el 25 de Enero de 2008.

La relevancia que adquieren los cambios en la nueva Constitución Política del Estado de Bolivia son una manera de leer estas nuevas alternativas latinoamericanas, que dibujan a mí entender un claro ejemplo de las formas que adquieren la lucha de los pueblos en defensa de gobernar sus propios destinos.

La construcción de un SUJETO histórico.

*¿Qué es Bolivia?
¿Un conglomerado de cadáveres?
¿Un colectivo lleno de militares?
¿Una masa enorme de tierra silenciosa?
¿Una planicie de rostros terrosos?
Fragmento del poema Test. Alfonso Gumucio*

Para comprender cualquier proceso político, es necesario entre otras cosas, revisar los acontecimientos históricos y los sujetos que dan lugar y llevan adelante los proyectos, son éstos quienes materializan el pensamiento en hechos concretos.

En particular, para pensar en Bolivia, es necesario marcar que los levantamientos, las insurrecciones y las revoluciones populares convocaron siempre a sectores muy diferentes: indígenas rurales, trabajadores mineros, militantes de izquierda, mestizos, esclavos, cocalleros, etc.; este abanico de luchadores conformó a lo largo de la historia una memoria colectiva de proyectos políticos emancipadores, democráticos y humanistas. Ideal que fue saboteado por distintos dirigentes políticos pertenecientes a las oligarquías quienes hábilmente fueron reconstruyendo poder y bloquearon cualquier intento de participación de las bases. Con las herramientas propias de la “representatividad formal” esta casta de “terratenientes” y “señores del Estaño(2)” dominaron el destino de todo un pueblo, a veces con elecciones pero también con golpes militares, es decir que legitimaron su poder con el uso de la ley pero también violando la misma si las circunstancias lo demandaban.

Varios son los ejemplos a lo largo de la historia boliviana en que es posible reflejar tales cuestiones. Ya desde mediados del siglo XX el país vivió épocas intensas que mostraron al sector obrero minero como un actor importante en la defensa de sus derechos. Masacres como la acontecida en Diciembre de 1942 en la mina de Catavi, donde fueron ametrallados cientos de trabajadores en huelga junto a sus familias es solo una muestra de lo hechos que fueron dándose en el país. Allí María Barzola entraría en la memoria de muchos por ser abanderada de las luchas del movimiento obrero y encontrar la muerte en dicha masacre.

Si bien los gobiernos actuaron con la misma violencia en diferentes momentos, las estrategias que implementó el pueblo boliviano fueron distintas en términos organizativos y en su capacidad de movilizar a las masas. La insurrección que se dio en 1952 marcaría un hito en la capacidad organizativa de los trabajadores. Lo que en un principio consistiría en un golpe militar interno al general Ballivián por parte de uno de sus Ministros, terminó siendo una victoria memorable de milicias bolivianas que derrotarían al ejército burgués desarmándolo por completo y estableciendo una Central Obrera Boliviana (COB) con milicias armadas por trabajadores y campesinos. Tales ideales serían traicionados por el peso histórico de dirigentes políticos que restableciendo el poder del ejército irían dejando de lado la capacidad organizativa de la COB, aun así el pueblo boliviano había demostrado su capacidad real de quebrar las estructuras de poder oligárquico.

Mucho más cercana fue la lucha por el agua, que tras haber sido privatizada llevó al campesinado a producir varias puebladas en Cochabamba por los atropellos de las compañías Bechtel y Enron que, con fuertes presiones, habían declarado ilegal el consumo de la misma si provenía de las lluvias (Tariq Ali 2007). También lo fue la política de criminalización de la coca lo que generó un sin número de muertes en las rutas, con un campesinado movilizado pero ferozmente reprimido por el Gobierno, quien en el uso legal de las fuerzas del orden no dudó en liberar los caminos del capital. Finalmente una de las causas principales fue la privatización en todo el país de los recursos energéticos (con antecedentes en Cuzco) lo que consolidó una unión de todos estos sectores.

Esta larga historia que se remonta desde los periodos de la colonización (de la que no hicimos mención para no explayarnos demasiado) hasta el saqueo de la década de los 90' es clave para comprender el sujeto histórico que sostiene y lleva a delante el actual proceso político de Bolivia. Sometido a las necesidades de otros países, reprimido, discriminado, asesinado y estafado, pero también apoyado en costumbres tradicionales fuertemente constituidas desde la organización colectiva y la toma de decisiones en forma participativa. Estos son algunos de los componentes que le dieron a las luchas sociales un color diferente para resistir a las decisiones políticas de los diferentes gobiernos que se sucedieron.

En el año 2005 las elecciones dan como resultado el triunfo de un líder Cocalero como Presidente de la República, a través del Movimiento al Socialismo (MAS). Este es el pueblo boliviano que participa en el año 2008, para cambiar la Constitución del Estado.

EL cambio en la Constitución. Referéndum de 2008

Consultar al pueblo al pueblo jamás es una derrota política, siempre es un avance, ellos estaban acostumbrados a encimar al pueblo, sólo Evo Morales consulta al pueblo, qué Presidente fue a un ampliado, cuál de estos derechistas va a un ampliado, estos miritas, para ellos consultar al pueblo es un derrota, hay que consultar a la embajada, a los petroleros, al FMI, nosotros siempre nos comportaremos consultando al pueblo y obedeciendo al pueblo.
Álvaro García Lineras
Vicepresidente de Bolivia

A fines de complementar el análisis quisiera describir desde la experiencia lo que pude ver durante mi estadía en Bolivia cuando se realizó el Referéndum. En tal sentido la memoria me dibuja a cholitas vendiendo pescado en el piso discutiendo

una Constitución, vendedores ambulantes colgando de sus brazos banderas y remeras con el rostro de Evo Morales, taxistas que hablando aymará discuten con sus propias radios, changarines descalzos, que llevando equipaje en las terminales de ómnibus hablan de la política de los “yanquis”.

Después de tantos años de opresión y batallas perdidas, los humildes, los trabajadores, los campesinos y los pueblos originarios se encuentran en las calles para hacerle honor a una tradición de resistencias. Todo un panorama social de un pueblo en convulsión que está haciendo historia y quiere construir otra Bolivia, estos, se identifican con un presente porque hay un sólido pasado vivo que les exige un cambio.

Cabe mencionar el hecho de que la iniciativa de este cambio en la Constitución fue resistida por un sector de la sociedad boliviana entre los cuales estaba la Iglesia, los Partidos Políticos Conservadores y una parte importante de Santa Cruz. Esto se cristalizó a través de dos modelos políticos diferentes que entraron en disputa, que tienen una larga historia desde los tiempos de la colonia. Alcira Argumedo (2004) los define como las matrices de pensamiento, una es “*Oligárquico Señorial*” conformada por un reducido grupo elitista conformado por empresarios, políticos, sacerdotes y militares, que históricamente han gobernado y se han enriquecido, ellos entienden que el libre mercado y la alineación con los EE.UU. es la mejor alternativa para el país. Por otro lado una “*Sociocultural Popular*” con un grupo importante de campesinos, indígenas, trabajadores y mestizos que tienen una cosmovisión del mundo y una forma de entender la política diferente, quieren ampliar la participación, gobernar para el pueblo, ejercer la soberanía y generar una región latinoamericana que se posicione contra el Neoliberalismo.

No podría comprenderse tal acontecimiento como un Referéndum vinculante, que somete ante la voluntad popular la “Nueva Constitución Política del Estado”, si no se tiene en cuenta el SUJETO social que está detrás de este suceso. Lo que en principio evocaría la persona de Evo Morales, presidente del país, pero sería un reduccionismo muy sesgado creer que el “líder cocalero” es la base de los nuevos cambios. Es necesario entender que son las CRISIS anteriormente nombradas las que generaron grietas en el poder y fueron interpretadas por el pueblo como una nueva oportunidad de levantarse.

Algunos debates sobre los cambios constitucionales en Latinoamérica (Gargarella 2010) están siendo dados en torno al problema de la aplicación efectiva de las garantías que dichas Constituciones proclaman, ya que la simple enunciación no constituye en efecto garantía alguna de su cumplimiento.

A pesar de una fuerte campaña mediática por parte de algunos sectores para que no se aprobara dicha constitución, finalmente con el 61.43% de los votos resultó triunfante. Bolivia se suma entonces a los países de la región que han resuelto cambiar sus Constituciones. Esto adquiere un valor trascendental para muchos Movimientos Sociales que descreídos de las viejas estructuras de los partidos políticos y traicionados muchas veces por los mismos, ven ahora la oportunidad de tener una herramienta de participación más clara como lo es la nueva Constitución.

El poder del Pueblo en la Constitución.

Podría decirse que uno de los objetivos de la nueva Constitución es cambiar las formas de participación democrática sosteniendo las mismas Instituciones del Estado. Este aspecto no es menor si se tiene en cuenta que a la vez se busca respetar las formas de participación política del campesinado indígena, uno de los sectores que más apoyo le dio al MAS.

Analizar algunos artículos de la nueva Constitución nos permite entender el lugar que se le asigna a la participación de los distintos sectores de la ciudadanía en la toma de decisiones.

Uno de los aspectos a considerar es el hecho de que históricamente nunca las decisiones económicas para el país fueron consultadas y de hecho la mayoría de las políticas eran planeadas desde afuera del territorio, una de las demandas de los Movimientos Sociales fue la Soberanía del pueblo, al respecto el Artículo Nº 259 reza que “Cualquier tratado internacional requerirá de aprobación mediante referendo popular cuando así lo solicite el cinco por ciento de los ciudadanos registrados en el padrón electoral o el treinta y cinco por ciento de los representantes de la Asamblea Legislativa Plurinacional”. Este artículo es una victoria en términos políticos porque le da la posibilidad a la ciudadanía de decidir y no solo opinar cual es la política que debe seguirse. Podría suponerse que ese artículo no contempla el aspecto económico pero en el mismo camino que el artículo anterior el Nº 257 incluye el referendo para los tratados internacionales, cuando impliquen “Cuestiones limítrofes, Integración Monetaria, Integración Económica Estructural”. Estos elementos que se agregan a la constitución son el reclamo manifiesto de una masa importante de bolivianos que vio como se entregaba el país a las economías extranjeras en épocas anteriores y que sólo pudo manejar la herramienta de la resistencia manifiesta y el repudio, pero ahora encuentra un instrumento constitucional para defender la soberanía.

Otro de los aspectos que debilitaba la democratización de las estructuras del Estado era la ausencia de representación genuina de todos los sectores, en ese sentido el artículo Nº 11 que se refiere al Sistema de Gobierno dice que “La República de Bolivia adopta para su gobierno la forma democrática participativa, representativa y comunitaria, con equivalencia de condiciones entre hombre y mujeres ” y cuando se refiere a la comunitaria dice: “por medio de la elección, designación o nominación de autoridades y representantes por normas y procedimientos propios de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos, entre otros, conforme a la Ley ”. La apertura a la participación de los pueblos originarios no solo está dada por el respeto a sus formas de gobierno sino también en la garantía de su permanencia en la Asamblea Legislativa Plurinacional a través del artículo Nº 146 que establece un cupo mínimo de Diputados indígenas. A pesar de que no se establezca en forma clara como serán distribuidos estos espacios se abre la posibilidad de participación genuina a un sector importante de Bolivia.

Otra de las cuestiones que la ciudadanía necesitaba después de todos los actos de corrupción que se habían llevado a cabo, era tener la capacidad de controlar en forma directa y garantizada lo que se estuviera realizando desde las Instituciones públicas. En tal sentido se crea un espacio estatal a través del artículo Nº 213 que establece lo siguiente “La Contraloría General del Estado es la institución técnica que ejerce la función de control de la administración de las entidades públicas y aquellas en las que el Estado tenga participación o interés económico” esta entidad va incluso más allá del control estatal ya que agrega también los

espacios donde haya “participación o interés económico” lo que incluye otras instancias de control que vinculen los intereses del Estado.

Por otra parte también aparecen el “Ministerio Público” y la “Defensoría del Pueblo” como Instituciones que se articulan para garantizar el control de la ciudadanía en las políticas que se lleven adelante. Una de las debilidades es que la Asamblea Plurinacional es quien designa a las personas y no hay una participación directa de la ciudadanía en el proceso de nombramiento de los ciudadanos que se encargaran de estas instituciones. De hecho el artículo Nº 241 que regula la “Participación y el Control Social” no es muy claro al respecto, no obstante es una ventaja con respecto a la legislación de la Constitución anterior ya que abre las posibilidades a la participación en el control de los recursos y las decisiones.

Vale decir entonces, que el avance de los Movimientos Sociales en Bolivia tienen varios frentes políticos tres de ellos son: un Estado que responda a las necesidades de su pueblo sin condicionamientos externos, una democracia más representativa de todos los sectores, y el desafío de poder controlar y seguir de cerca que los proyectos políticos votados no sean traicionados después de las elecciones.

Los Desafíos

Son muchos los cambios que ha generado el pueblo de Bolivia durante los últimos años, los mismos no son fruto de la espontaneidad ni el azar, son construcciones que se generaron a lo largo de kilómetros y kilómetros de rutas donde el movimiento indígena y campesino encontró en más de una ocasión la muerte de sus integrantes pero a su vez tuvo la capacidad de organizar y generar la propuesta de un proyecto político distinto que finalmente fue votado por los ciudadanos. Si bien la crisis del agua y los campesinos de la coca fueron cruciales para generar un cambio sustantivo en las elecciones, es necesario preguntarnos si ese cambio ha impactado en profundidad sobre el rol que está cumpliendo el Estado. Bolivia debe enfrentarse a un mundo en el que las relaciones económicas internacionales son Capitalistas y si bien los indicadores económicos actualmente les son más favorables, es posible que la Crisis económica que vive el mundo llegue a las puertas y bolsillos del país.

Por otro lado el control de los recursos energéticos por parte del Estado es solo uno de los cambios necesarios, pero para profundizar en los mismos es necesario aclarar quienes son los actores que están disputando a favor y en contra del Proyecto Emancipador, sobre todo si se tiene en cuenta la tradición de la izquierda en el país, con fisuras y fracturas constantes, falta de movilización y porque no también traiciones. La base fundamental del MAS no son los trabajadores como categoría política, sino mas bien el pueblo indígena.

Una Constitución que brinda garantías fundamentalmente al campesinado y no toma las reivindicaciones de la Clase Trabajadora como tal, puede ser factible de no dejar en claro los intereses de la Burguesía y no regular por tanto las relaciones económicas que establezcan las Empresas con los trabajadores. Esto se observa cuando se desvía la mirada en la construcción de un enemigo como la Oligarquía Cruceña y se deja de lado al Modelo Económico de acumulación de Capital como principal adversario en la lucha por la distribución de las riquezas. Podría decirse que para eso está la posibilidad del Control sobre las Instituciones del Estado, pero no es claro quiénes serán los responsables.

El actual gobierno de Bolivia debe tomar la decisión de brindar garantías sociales, apoyado en el cambio de modelo económico, o generar crecimiento en términos económicos para el sector privado. No obstante son los Movimientos Sociales de Izquierda los que deben probar su capacidad de encausar tales procesos, apoyando las decisiones o luchando contra las mismas y vigilando hasta qué punto el hecho de cambiar la Constitución significa cambiar de PROGRAMA Político.

Existen puntos indiscutibles de encuentro entre los movimientos indigenistas, los trabajadores y los campesinos, es necesario seguir de cerca este proceso histórico que aún está en construcción y estas nuevas formas de intervención que se abrieron en el Estado pueden ser de utilidad para pensar el Socialismo en Latinoamérica. Esto es posible creando nuevas formas de participación que leyendo la realidad e interviniendo en la misma, a partir de las luchas locales con sus particularidades, puedan entender las mismas en el escenario económico Capitalista a nivel mundial.

Notas

- 1.- Discurso del Presidente Evo Morales. BBC Mundo (7-02-2009). «Bolivia promulga nueva Constitución»
- 2.-También Varones del Estaño, denominación que se le daba a un grupo muy reducido de Empresarios dueños de la mayoría de las minas

Bibliografía

- Constitución Política del Estado Boliviano.
- Argumedo, Alcira. Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Colihue. Buenos Aires. 2004
- Petras, James. Espejismos de la Izquierda en América Latina. Editorial Lumen. México. 2009.
- Tariq Ali. Piratas del Caribe. El eje de la Esperanza. Ediciones Luxemburg. Buenos Aires. 2007.
- Gargarella, Roberto. El nuevo constitucionalismo latinoamericano. Algunas reflexiones preliminares. Crítica y emancipación, (3): primer semestre 2010.
- Coelho André Luiz, Mendonça Cunha Filho, Clayton y Perez Flores. Fidel 2010. "Participación Ampliada y Reforma del Estado: Mecanismos Constitucionales de Democracia Participativa en Bolivia, Ecuador y Venezuela" en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año XI, N° 27, abril.
- Justo Liborio. Bolivia: La revolución derrotada. Editorial Razón y Revolución. Buenos Aires. 2007
- Entrevista a García Lineras. Publicada en www.colarebo.org. 5 de Enero de 2011.



Repensar Bolivia desde la filosofía de la liberación

Re-thinking Bolivia from the point of view of the philosophy of liberation

Luciana Andrea Navarro (lunavarro19@yahoo.com.ar)(1)
Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Comunicación Social.
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Summary

Bolivian history, framed by the complexly intertwined Latin American reality, accounts for a process of denial and suppression of the indigenous “other”, which seems paradoxical, since it casts a spotlight on the fact that the majority of the Bolivian population belongs to indigenous groups.

This process of marginalization and exclusion of indigenous peoples by a mestizo-criolla minority has been carried out in the form of a thick colonial structure of different layers and levels whose de-naturalization would require a significant effort.

However, in spite of oppression, through its thwarted revolutions and institutional moments, all the different fights and popular revolts have made a deep impression in Bolivian memory, where ethnicity plays a relevant role.

It is in this sense that the election of Evo Morales as the first president of indigenous origin by the end of 2005 is of significant political and symbolic importance since it sets the ground for a political project of social and cultural de-colonization and intends to re-found State and society within the framework of an inclusive model.

In the present work I attempt to make an approximation to the Bolivian political process, one of the richest in the Latin American scenario, in articulation with the considerations of the philosophy of liberation. In this sense, this process would imply, on the one hand, the affirming of oppression and on the other the setting of a baseline for liberation, thus making the *oppressed* become the historical subjects of their own emancipation.

Keywords: Bolivian process – Indigenous Alterity - Philosophy of liberation

Resumen:

La historia boliviana, enmarcada en la trama profunda de Latinoamérica, da cuenta de un proceso de negación y opresión del ‘otro’ indígena, hecho que resulta paradójico al poner en evidencia que la población boliviana está constituida mayoritariamente por pueblos y naciones indígenas.

Este proceso de marginación y exclusión de los pueblos originarios por parte de una minoría mestizo-criolla se materializó en una densa estructura colonial con diversas capas y niveles, cuya desnaturalización supone una tarea compleja.

Sin embargo, pese a la opresión, con sus revoluciones trucas y sus momentos instituyentes, las diferentes luchas y rebeliones populares fueron dejando profundas huellas en la memoria histórica boliviana, donde la etnicidad ocupa un lugar relevante.

Es en este sentido, que el triunfo de Evo Morales como el primer presidente indígena a fines de 2005, adquirió una importancia significativa tanto a nivel político como simbólico, al sentar las bases de un proyecto político indígena que avanza sobre el proceso de descolonización social y cultural, y pretende refundar el Estado y la sociedad en el marco de un modelo incluyente.

Es por ello, que en el presente trabajo pretendo realizar una aproximación al proceso político boliviano, uno de los más ricos en el escenario latinoamericano, en articulación y problematización con los planteos de la filosofía de la liberación. En este sentido, este proceso implicaría, por un lado afirmar la opresión, y por el otro proyectar la liberación, constituyéndose así los oprimidos en los sujetos históricos de su propia emancipación.

Palabras claves: Proceso boliviano - Alteridad indígena - Filosofía de la liberación

El proceso político boliviano, que se vive actualmente y se ha ido construyendo y dibujando históricamente, es uno de los más ricos en el mapa latinoamericano. El momento histórico que atraviesa hoy Bolivia es, según Silvia Rivera, Raúl Prada y Luis Tapia (en Svampa. 2010), el resultado del cruce y la yuxtaposición entre elementos provenientes de distintas temporalidades que remiten a una memoria larga (la colonización), una memoria intermedia (el Estado nacional popular de los años 50) y una memoria corta (las luchas antineoliberales acontecidas a partir del 2000).

Esta confluencia de temporalidades ha implicado un proceso de recuperación del término 'indio' como elemento cohesionador de una identidad nacional y popular amplia, a la vez que condiciona el presente y junto con él define, en cierta medida, el futuro.

Los pueblos indígenas, a pesar de constituir la parte mayoritaria de la población en Bolivia, han sido históricamente marginados y excluidos. Es por ello que el triunfo de Evo Morales como el primer presidente indígena a fines de 2005, adquirió una importancia significativa no sólo políticamente sino también simbólicamente. En este sentido, Álvaro García Linera, el vicepresidente de Bolivia, afirma que "Evo simboliza el quiebre de un imaginario y un horizonte de posibilidades restringido a la subalternidad de los indígenas".

Como plantea Maristella Svampa (2010), la historia boliviana se encuentra marcada por la larga dominación por parte de una minoría mestizo-criolla sobre la mayoría indígena, lo que se materializó en la constitución de una densa estructura colonial con diversas capas y niveles, cuya desnaturalización y desmonte se presenta, en nuestros días, como una tarea de por sí compleja.

En este sentido, es posible plantear que la historia boliviana, enmarcada en la trama profunda y compleja de Latinoamérica, da cuenta de un proceso de negación y opresión del 'otro' indígena. Un breve recorrido por algunos momentos de la memoria histórica puede servirnos para trazar un pequeño esbozo del recorrido boliviano en el correr de los años y comprender poco a poco su historia.

Desde el nacimiento del Estado boliviano, el 6 de agosto de 1825, se produjeron una gran cantidad de debates en relación al espacio ocupado por 'lo indio' en el seno de la nueva República. La ideología liberal predominante impuso un discurso fuertemente teñido de darwinismo social que sirvió para justificar la dominación económica. En base a estas discursividades, las tierras pertenecientes a las comunidades indígenas fueron usurpadas por terratenientes blancomestizos (los hacendados).

A la dominación económica se le sumó la dominación simbólica. La existencia del indígena en la sociedad poscolonial fue nombrada mediante la identidad de 'indio', la que se asimila a un estigma que, por la misma alteridad que supone, permitió justificar la exclusión política del indígena. Incluso, la implicación de las comunidades originarias en una serie de conflictos sociales vinculados al tema agrario, reforzó la imagen del 'indio salvaje', ajena a los ideales de progreso promovidos por la ideología positivista y liberal de la época (Svampa y Stefanoni, 2007). De esta manera, el indígena era excluido tanto del acceso a la tierra como del acceso a la ciudadanía.

Por otro lado, la revolución de abril de 1952 significó el acceso al poder por parte del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), quien contó con el apoyo del campesinado boliviano, al que asociaba a la posibilidad de un proyecto de transformación social mediante la consigna del acceso a la tierra.

Sin embargo, esta revolución no implicó la revalorización del 'indio'. El proyecto político del MNR, al decir de Svampa y Stefanoni (2007), se acercó a una 'alianza entre todas las clases', a la que los indígenas eran invitados a sumarse. De esta manera, el objetivo fue la nunca lograda homogeneización nacional, promovida desde las distintas visiones de nación que predominaron desde la fundación de la república. En este sentido, se puede hablar de un proyecto de reafirmación de la nación mestiza, lo que supone la negación de cualquier alteridad indígena.

Las distintas medidas aplicadas en esta época (como la introducción del sufragio universal; la reforma agraria, que no implicó la reconstitución de propiedades comunitarias, favoreciendo así a los campesinos más ricos; y la reforma educativa, que promovió la escolarización en idioma castellano en el mundo rural) crearon canales de movilidad social ascendiente para el campesinado boliviano, generando,

de esta forma, aspiraciones de mejora de la situación personal tanto económica como social.

En 1985, Víctor Paz Estenssoro liquidó el Estado Nacional Popular que él mismo había contribuido a edificar con la revolución del 52, a la vez que se implementó el modelo político económico neoliberal, en medio de un contexto de fuertes inestabilidades macroeconómicas.

En los años 90, estas políticas fundadas en un modelo de acumulación de capital tuvieron su apogeo en Bolivia con el primer gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, a la vez que el estado neoliberal se consolidó en toda América Latina, beneficiando así a los dueños de la riqueza y el poder. De esta manera, Bolivia junto con Chile fueron las pioneras en este giro hacia el achicamiento del Estado y las reformas estructurales.

En este marco, la clase política que estaba en el poder fue acusada por su adhesión a este modelo y a la implementación de políticas promovidas por los Estados Unidos, como por ejemplo, aquellas referidas a la erradicación de la hoja de coca.

Estas experiencias que se han suscitado a lo largo de la historia boliviana ponen de manifiesto no sólo la negación sino también la opresión de los pueblos originarios al interior de Bolivia, hecho que resulta paradójico al poner en evidencia que la población boliviana está constituida mayoritariamente por pueblos y naciones indígenas.

Desde la fundación del Estado boliviano, la negación del indígena estaba sustentada, por la minoría mestizo-criolla, en una construcción discursiva que caracterizaba a 'lo indio', a lo autóctono, como un mal que impedía el avance hacia el progreso en el país.

Este desconocimiento de los pueblos originarios implicó su exclusión del derecho a la ciudadanía como del acceso a la tierra, como así también su humillación y discriminación. Exclusión y desconocimiento que caracterizó a Latinoamérica desde 1492 con la llegada de los conquistadores, y continuó en los años que lo siguieron.

Para Dussel (1994), 1492 es la fecha del nacimiento de la Modernidad, la cual nació cuando Europa pudo confrontarse con el 'otro', controlarlo, vencerlo y violentarlo; cuando pudo definirse como un 'ego' descubridor, conquistador, colonizador de la alteridad constitutiva de la misma modernidad.

Sin embargo, ese otro no fue 'des-cubierto' como otro, sino que fue 'en-cubierto' como lo mismo que Europa ya era desde siempre. Es decir, América no es descubierta como algo que resiste distinta, como el otro, sino como la materia sobre la cual se le proyecta lo mismo. En este sentido, el ego moderno apareció en su confrontación con el no-ego; los habitantes de las nuevas tierras descubiertas aparecen no como otros, sino como lo mismo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado.

En la distinción del otro (el indio), éste es negado como otro, su dignidad es negada y es obligado, subsumido, alienado a incorporarse a la totalidad dominadora

como cosa, como instrumento, como oprimido, al entenderlo en tanto objeto (es decir, como 'lo arrojado ante los ojos'). La conquista es, por lo tanto, afirmación práctica del 'yo conquisto' y 'negación del otro' en tanto otro.

Los indios ven cercenados así sus derechos, su propia civilización, su cultura, su mundo, sus dioses en nombre de un dios extranjero y de una razón moderna que otorga a los conquistadores la legitimidad para conquistar. El mundo del indígena era interpretado como lo negativo, lo pagano que debía ser destruido. Esta violencia es justificada por medio del mito civilizador, del mito de su bondad que elabora la razón moderna y a partir del cual se declara inocente del asesinato del otro.

En este sentido, Dussel plantea que 1492 es el momento del nacimiento de la Modernidad como concepto, del origen de un mito de violencia sacrificial muy particular y de un proceso de 'encubrimiento' de lo no-europeo.

En este sentido, hablar de 'encuentro de dos culturas' es, para Dussel, un eufemismo porque oculta la violencia y la destrucción del mundo indígena, la dominación del 'yo' europeo sobre el mundo del 'otro'. No hubo encuentro ya que hubo un total desprecio por los ritos, los dioses, los mitos, las creencias indígenas; no hubo respeto por los otros en tanto iguales, sino que se entabló una relación asimétrica, donde el mundo indígena era excluido de toda racionalidad y validez posible.

La experiencia del descubrimiento y la conquista fue primordial en la constitución del 'ego' moderno, pero no sólo como subjetividad, sino fundamentalmente como subjetividad centro y fin de la historia.

Incluso, como consecuencia de la colonización se construirá la América Latina posterior caracterizada por una raza mestiza, una cultura sincrética e híbrida, un Estado colonial y una economía capitalista dependiente y periférica.

En la sociedad poscolonial boliviana, la minoría blanco-mestiza que estaba en el poder continuó con esta lógica de opresión del indígena. En este sentido, se puede decir que se produjo en Bolivia la replicación del modelo del centro en la periferia: la minoría en el poder se definió a partir del lugar del 'ser' (del sistema vigente), a la vez que pretendió imponer en la sociedad la 'ontología del centro' como modo de entender Bolivia, lo que implicaba un modo de pensar a la humanidad definiéndola, justamente, a partir de un centro y asumir así una forma de reconocerse y verse a sí mismo.

De esta manera, la minoría mestizo-criolla buscaba obtener legitimidad para ejercer la opresión sobre los pueblos originarios, como así también, para imponer y sostener un modelo capitalista dependiente.

Este sistema capitalista se consolidó en América Latina desde mediados de la década de 1980 y se fortaleció en los 90: en estos años los países de la región implementaron un modelo de Estado neoliberal dogmático acorde con la hegemonía mundial del Consenso de Washington, la crisis del socialismo real y el triunfo ideológico del liberalismo económico, fortaleciéndose así la ontología del centro.

En la consolidación del neoliberalismo y de la ontología del centro jugaron un papel central las discursividades puestas en circulación. Construcciones discursivas que funcionan y funcionaron como una estrategia para lograr el establecimiento y la mantención del status quo y contribuyeron a la naturalización de la realidad sociopolítica, negando así la distinción entre los mundos humanos y la naturaleza.

En los años 90, predominaron los discursos de la postmodernidad que afirmaban el fin de la historia, de los grandes relatos y de las ideologías. Estos discursos pretendieron imponerse como discursividades constatativas, que se caracterizaban por realizar una mera descripción y dar cuenta del estado de situación de la realidad sociopolítica.

Sin embargo, los discursos postmodernos constituyeron la cara filosófica del neoliberalismo, y una de las estrategias a partir de las cuales la ontología del centro pretendía hegemonizar en la periferia. El discurso del fin de la historia anunciaba la victoria de un mundo capitalista, que tendía a su homogeneización, y en este sentido, el fin de la historia, como consecuencia de la anulación de cualquier posibilidad de transformación del mundo.

Si bien, estos discursos se presentaban como constatativos, en realidad sus argumentos eran prescriptivos, su estrategia de dominación consistió en ocultar que el mundo está prescripto por alguien, a la vez que, apuntaban a la consolidación del modelo capitalista.

En este sentido, desde la filosofía de la liberación se plantea la necesidad de afirmar el vínculo entre la discursividad y la realidad, rescatando los discursos que la hacen posible, ya que el conocer su dimensión performativa es posible su transvaloración para así poner en práctica una praxis política transformadora.

En este panorama, en el escenario boliviano, cobra relevancia la intensa reconfiguración del movimiento popular que se produce desde fines de los 90 y sobre todo a partir del 2000. En este contexto se desarrolla el movimiento cocalero con Evo Morales como uno de sus máximos dirigentes; a la vez que, el MAS (Movimiento al Socialismo), fuerza política de izquierda, indianista y nacionalista surgida de las organizaciones sindicales del mundo rural y liderada por Morales, "se impuso como el principal referente de la Bolivia popular en el seno de un campo político acostumbrado hasta entonces al rutinario consenso de una 'democracia pactada' funcional al modelo económico neoliberal que se implementó en el país desde 1985" (Svampa y Stefanoni. 2007: 22).

Las movilizaciones sociales, que se desarrollaron con fuerza en la segunda mitad del siglo XX, posibilitaron el resquebrajamiento definitivo de la hegemonía neoliberal vigente, trazada sobre un horizonte liberal de comprensión y ordenamiento del mundo social. En estos años, el movimiento campesino-indígena, con su discurso de matriz nacionalista e indianista caracterizado por la oposición al neoliberalismo en defensa de la recuperación de los recursos naturales, emerge como un actor social y político importante. Este movimiento social cuestionó profundamente la lógica liberal capitalista e introdujo en el debate la perspectiva indígena.

Las principales reivindicaciones de los movimientos sociales se centraron en torno a tres ejes fundamentales: la revalorización de la identidad indígena, la recuperación del ejercicio de la soberanía estatal sobre los recursos naturales del país y la defensa de la cultura de la hoja de coca.

Estas movilizaciones apuntaron a la superación de una razón totalizadora, ontológica, desde la exterioridad de las víctimas. En este sentido, desde la filosofía de la liberación se plantea que “las víctimas no constituyen sujetos metafísicos, sino movimientos sociales que aparecen en las coyunturas históricas” (Dussel. 1996: 2). Es por ello, que desde el no-ser, la nada, el otro, la exterioridad, el misterio de lo sin-sentido, parte su pensar.

Asimismo, implicaron la posibilidad de emergencia del otro, de la alteridad por fuera de la totalidad dominadora. Para la filosofía de la liberación, que parte de lo concreto-histórico, de la alteridad, del oprimido, del ‘otro’ (entendido como pobre, como el miserable que sufre traumáticamente en su corporalidad la opresión y la exclusión de los ‘beneficios’ de la Totalidad): “se trata de mostrar esas condiciones de posibilidad del dialogar, desde la afirmación de la Alteridad, y, al mismo tiempo, desde la negatividad, desde su imposibilidad empírica concreta, al menos como punto de partida, de que ‘el Otro-excluido’ y ‘dominado’ pueda efectivamente intervenir” (Dussel. 1994: 3).

Pese a la opresión y la marginación de los pueblos originarios, como plantea Maristella Svampa (2010), con sus revoluciones trucas y sus momentos instituyentes, las diferentes luchas y rebeliones populares fueron dejando profundas huellas en la memoria histórica de Bolivia, donde la etnicidad ocupa un lugar importante.

En este sentido, el proceso político iniciado con la llegada al gobierno de Evo Morales, el primer presidente campesino e indígena de la historia boliviana, dio lugar a importantes rupturas con la historia de opresión y exclusión de los pueblos indígenas, y al retorno de la etnicidad al primer plano.

Esta revalorización de lo indio sentó las bases de un proyecto político indígena que apunta a la transformación de las condiciones materiales y avanza sobre el proceso de descolonización social y cultural, proyecto que pretende terminar con las estructuras neocoloniales y refundar el Estado y la sociedad en el marco de un modelo incluyente.

En el marco de este proyecto campesino-indígena, distintas organizaciones sociales, de carácter indígena y rural, elaboraron en el 2006 el Pacto de Unidad planteando distintos objetivos inscriptos en la apuesta refundacional. Uno de estos puntos planteaba el reconocimiento de las diferentes naciones indígenas y el reordenamiento de la estructura territorial a través de la creación de un Estado plurinacional.

Con la modificación de la constitución, en 2008, se planteó la refundación de Bolivia como un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional, reconociéndose, de esta manera, las distintas naciones y pueblos indígenas.

Es así que, en su artículo 30 inciso I, establece que: “Es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española”. Al mismo tiempo, el Estado atribuye distintos derechos a las naciones y pueblos indígenas originarios y se compromete a garantizarlos, respetarlos y protegerlos.

Algunos de los derechos que se reconocen a los pueblos indígenas son: el derecho a existir libremente; a su identidad cultural, creencia religiosa, espiritualidades, prácticas y costumbres, y a su propia cosmovisión; a la libre determinación y territorialidad; a la protección de sus lugares sagrados; a que sus saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados; a una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo; a un sistema de salud universal y gratuito que respete su cosmovisión y prácticas tradicionales; entre otros tantos.

Pese a esto, hoy en día, “la blanquitud de la piel, la vestimenta, las prácticas económicas y culturales, y el origen de los apellidos...siguen constituyendo fronteras efectivas en la construcción de los imaginarios sociales y de los mecanismos de dominación, hoy erosionados pero no eliminados por la irrupción política indígena y la llegada al poder del MAS de Evo Morales” (Svampa y Stefanoni. 2007: 82).

Sin embargo, este proceso histórico de reconocimiento del otro, de los pueblos originarios, más allá de las tensiones que suscitó y que aún hoy genera en el seno de Bolivia, implicó la posibilidad de que el ‘otro’ excluido (en este caso, las distintas naciones originarias) pudiera configurarse como un otro distinto de la totalidad y por fuera de ella. De esta manera, a la razón totalizadora se le antepuso un ‘otro’ diferente.

Como plantea Dussel (1993), la crítica de la Totalidad no debe partir del momento dominador de la razón opresora, ya que cuando parte desde la exterioridad del pobre explotado y excluido (es decir, desde la ‘positividad’ de la realidad del otro que para el sistema es el ‘no-ser’, el que se niega), dicha crítica, y la praxis que la antecede y consecuentemente sigue, no es sólo negación de la negación (dialéctica negativa), sino que es la afirmación de la exterioridad del otro. Desde la ‘positividad’ de dicha afirmación es que se puede ‘negar la negación’. La filosofía de la liberación, en este sentido, es una filosofía positiva. Este movimiento es denominado el ‘momento analéctico’ del movimiento dialéctico, movimiento esencial y propio de la liberación como afirmación de un ‘nuevo’ orden, y no meramente como negación del ‘antiguo’.

En este sentido, es posible problematizarnos en torno a los procesos de liberación creciente que se están desarrollando en los últimos tiempos en Latinoamérica. Procesos que implican, por un lado, afirmar la opresión, y por otro, proyectar la liberación, y en los que los oprimidos (el pueblo, la mujer, etc.) son los sujetos históricos de su propia liberación.

Por último, se puede decir que, la situación de Bolivia en el plano latinoamericano es excepcional, convirtiéndose al decir de Svampa (2010) en un 'laboratorio' de políticas que despiertan expectativas emancipatorias atravesadas por asechanzas y peligros que plantean dilemas e interrogantes. Por ejemplo, cuestionamientos en torno al modelo neodesarrollista con base extractiva que se está aplicando en el país, y que además de descuidar las consecuencias socioambientales, confronta con el concepto del 'buen vivir', asociado a la cosmovisión de los pueblos andinos y opuesto a la idea occidental del 'vivir mejor' (basada en la depredación y el monoculturalismo). Interrogante que confronta con la propuesta de incorporar una visión multidimensional del desarrollo que atienda la temática de los recursos naturales, la biodiversidad y el medio ambiente, y se articule con la defensa de la tierra y el reconocimiento de los derechos culturales y territoriales de las poblaciones indígenas; generando así múltiples debates con respecto a los estilos de desarrollo adoptados.

Notas

1.- Alumna de la Licenciatura en Comunicación Social. Becaria Iniciación a la Docencia. FCH-UNSL.

Bibliografía

- Dussel, Enrique (1977). *Filosofía de la liberación*.
- Dussel, Enrique (1993). Capítulo 1: Filosofía de la liberación desde la praxis de los oprimidos. En: *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación. Con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*. Universidad de Guadalajara. México.
- Dussel, Enrique (1994). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Plural editores. La Paz.
- Fukuyama, Francis (1988). *¿El fin de la historia?*
- Nueva Constitución Política del Estado de Bolivia. Octubre de 2008.
- Roig, Arturo. (1993). Capítulo 6: ¿Qué hacer con los relatos, la mañana, la sospecha y la historia? Respuesta a los post-modernos. En: *Rostro y filosofía de América Latina*. EDIUNC. Mendoza.
- Svampa, Maristella y Stefanoni, Pablo. (Comp.) (2007). *Bolivia. Memoria, Insurgencia y Movimientos Sociales*. Clacso-Usal. Editorial El Colectivo. Buenos Aires.
- Svampa, Maristella; Stefanoni, Pablo y Fornillo, Bruno. (2010). *Debatir Bolivia. Perspectivas de un proyecto de descolonización*. Ed. Taurus. Buenos Aires.



Habitus, campo y prácticas del conocimiento

Habitus, field and practice of knowledge

Lic. Jorge Fabio Boso (fboso@unsl.edu.ar)(1)
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Summary

In the present work we attempt to reflect upon some Pierre Bourdieu's fundamental theoretical concepts such as the concepts of habitus and field. We try to show possible articulations between both concepts, to account for certain issues present in the academic-professional field. We conclude that the practices o knowledge constitute primary tools necessary to produce other subjective positionings.

Keywords: field – Habitus – practices - knowledge

Resumen

En el presente trabajo intentamos reflexionar en torno de algunos de los conceptos teóricos fundamentales de Pierre Bourdieu tales como los conceptos de habitus y de campo. Procuramos mostrar articulaciones posibles entre ambos, instrumentándolos para dar cuenta de ciertas problemáticas presentes en el campo académico-profesional. Concluimos que las prácticas del conocimiento constituyen herramientas críticas para producir otros posicionamientos subjetivos.

Palabras clave: Campo- Habitus- Prácticas- Conocimiento

Desarrollo

Habitus es un concepto que se inscribe en una larga tradición: la escolástica lo empleó para traducir la *hexis* aristotélica, más propiamente, como hábito, categoría referida a la sustancia. Bourdieu recupera la noción ya presente en Durkheim y en Mauss, aunque en éstos no aparece el giro decididamente epistemológico que Bourdieu le otorga. En efecto, aunque con acentuaciones distintas, en diversos pasajes de la obra de Bourdieu encontramos que el principio unificador y generador de todas las prácticas, y en particular de las orientaciones habitualmente descritas como “elecciones” de la “vocación” o directamente como efectos de la “toma de conciencia”, no es otro que el habitus, sistema de disposiciones inconscientes producido por la interiorización de estructuras objetivas. Lugar geométrico de los

determinismos objetivos y de las esperanzas subjetivas, el habitus tiende a producir prácticas objetivamente adherentes a las estructuras objetivas (cfr. CP).

En tal sentido, Bourdieu afirma que los agentes sociales no son más autómatas regulados como relojes, según leyes mecánicas que les escapan. En los juegos más complejos, por ejemplo los intercambios matrimoniales, o las prácticas rituales, están comprometidos los principios incorporados de un habitus generador: este sistema de disposiciones adquiridas por la experiencia, por lo tanto variables según los lugares y momentos, es lo que permite engendrar una infinidad de efectos adaptados a su vez a la infinidad de situaciones posibles que ninguna regla, por compleja que sea, puede prever. La forma de entender el habitus queda desafectada así de las consideraciones deterministas y pseudodeterministas en torno de las prácticas (cfr. SP).

En efecto, hay que resaltar que Bourdieu, al referirse a la noción de habitus, trata de eludir el realismo de la estructura en el que cae el objetivismo cuando considera a las estructuras como realidades constituidas fuera de la historia del individuo y el grupo. Pero también se cuida de no incurrir en el subjetivismo incapaz de responder por la necesidad de lo social. Así, entre el determinismo de la estructura y el subjetivismo azaroso, Bourdieu propone replantear el estatuto de la práctica. Esto quiere decir, volver a los productos objetivados (la estructura en tanto historia "hecha cosas") y a los productos incorporados (precisamente, los habitus de los agentes, la historia "hecha cuerpos"). Y es así puesto que las condiciones objetivas, aunque pueden estar acompañadas de cálculos racionales, se definen en primer lugar fuera de todo cálculo, en relación con potencialidades objetivas (cfr. CD).

Ahora bien, Bourdieu señala que los estímulos objetivos actúan sólo si encuentran - o reencuentran, más bien - agentes que están condicionados para reconocerlos. En tal sentido, los habitus son sistemas de disposiciones surgidos en ciertas condiciones objetivas y generan prácticas y disposiciones compatibles con esas condiciones.

Destaquemos igualmente que en la conformación del habitus tienen un peso importante las primeras experiencias, por cuanto ellas inculcan habitus de una forma disimulada, eficaz y duradera; condicionan y determinan los aprendizajes posteriores, implican una serie "ordenada" de estructuras. Por lo tanto, el habitus es historia incorporada y produce historia, de tal manera que garantiza la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo, con mayor seguridad que las reglas formales y las normas explícitas (cfr. RE).

Así, el habitus es un principio de producción de las regularidades, en tanto disposición estructurada y estructurante. Constantemente se actualiza, porque también se actualiza el espacio social; en efecto, desde la perspectiva del conocimiento incorporado, éste se actualiza ante los distintos requerimientos, de acuerdo con las prácticas.

La noción de habitus, entonces, permite explicar las prácticas sociales como estrategias, sin que las mismas resulten, por un lado, de la realización de fines explícitos, aunque en algunos casos puedan parecer determinadas por anticipaciones del futuro, ni tengan que ver, por otra parte, con el cálculo racional, sino con las probabilidades objetivadas en las cosas y en los cuerpos. Merece destacarse en este punto que si bien la teoría de la acción racional habla también de estrategia, su manera de concebirla es diferente de la perspectiva de Bourdieu. Así es: mientras que en la teoría de la acción racional toda estrategia es producto de una acción deliberada y racional del sujeto luego de realizar éste un cálculo en términos de costos- beneficios, en Bourdieu la estrategia es más bien “razonable”, es decir, comprensible por las condiciones objetivas externas e incorporadas, y no necesariamente ligadas a un cálculo de posibilidades conscientemente manejado.

Por otra parte, las prácticas sociales se explican por la puesta en relación de las condiciones sociales que formaron los habitus y las condiciones sociales en que se manifiestan. La lógica real de la práctica confronta dos objetivaciones de la historia: la objetivación en las instituciones y la objetivación en los cuerpos, en cuyo contexto el habitus es sentido práctico que realiza la reactivación del sentido objetivado en las instituciones. Entre ambos sentidos hay un acuerdo, que tiene por efecto la producción de un mundo de sentidos comúnmente compartidos.

Ahora bien, Bourdieu sospecha de las generalizaciones, por eso habla de campo, de espacios sociales: allí es donde *actúan* los habitus. Pero esa práctica no es precisamente un *hábito* (palabra que remite a algo *repetitivo, mecánico, automático, reproductivo más que productivo*). El habitus, en cambio, posee potencia generadora; hay algo relativamente imprevisible, de tal manera que no se puede pasar simple y mecánicamente del conocimiento de las condiciones de producción al conocimiento de los productos (cfr. CD, SP, RE).

Entonces, el habitus es un principio de invención; explícitamente refiere a un *ars inveniendi*; producido por la historia, es irreducible a ella; es un principio de una autonomía real en relación con las determinaciones inmediatas de la situación; funciona como un sistema de esquemas generadores, en tanto es generador de estrategias que pueden ser objetivamente afines a los intereses objetivos de sus autores sin haber sido expresamente concebidas para ese fin.

Lo que aquí nos interesa en particular, es un tipo de habitus, considerado por Bourdieu: el lingüístico, y su relación con el mercado lingüístico, mediante una modelización simple que podría formularse así: el habitus lingüístico más el mercado lingüístico dan como resultado la expresión lingüística, el discurso.

Pero el habitus lingüístico se distingue de la competencia de tipo chomskiano por el hecho de que aquél es el producto de las condiciones sociales; no es, a diferencia de la otra, una simple producción discursiva sino una producción de discursos ajustados a una situación, o mejor, ajustados a un mercado o a un campo. El mercado lingüístico requiere del arte en el uso de las palabras; lo cual supone emplearlas en el momento oportuno: en eso consiste el *kairos* en tanto tiempo

propicio para las palabras. Por otra parte, la aceptabilidad supone que las palabras estén en conformidad no sólo con las reglas inmanentes de la lengua, sino también con las reglas intuitivamente dominadas, inmanentes a una situación particularmente destacada como mercado lingüístico.

Y es que existe mercado lingüístico siempre que alguien produce un discurso para receptores capaces de avalarlo y de darle un precio. El precio que los productos de una determinada competencia reciben en un mercado determinado depende de las leyes de formación de precios propios de ese mercado. Eso nos lleva a considerar la cuestión del capital lingüístico: en tanto hay capital lingüístico, hay beneficios lingüísticos. Lo que los lingüistas presentan como una función eminente del lenguaje, a saber, la función de comunicación, puede dejar de ser cumplida sin que, no obstante su función real, social, deje de serlo. En efecto, las situaciones de relaciones de fuerza lingüística son las situaciones en que el lenguaje habla sin comunicar – y que podría, en el tratamiento de una de sus vertientes, remitir a la cuestión de la violencia simbólica como tramitación del lenguaje, consideración de la que aquí no nos ocuparemos.

Toda comunicación lingüística, todas las interacciones lingüísticas son especies de micro- mercados, siempre dominados por estructuras globales. La propuesta teórica de Bourdieu en este punto permite comprender que las luchas lingüísticas pueden no tener bases económicas y, no obstante, movilizar intereses vitales, a veces incluso más vitales que los intereses económicos en sentido estricto. Por eso el hecho de que se reintroduzca la noción de mercado es recordar simplemente que una competencia sólo tiene valor cuando existe un mercado para ella.

Desde esta perspectiva la teoría liberal del mercado, que supone productores individuales que ofrecen libremente su producto, encuentra un escollo significativo, tanto en el ámbito del mercado de los bienes económicos como en el del mercado lingüístico. En efecto, ya que de la misma forma que en el mercado económico existen monopolios, relaciones de fuerza objetivas que hacen que todos los productores y todos los productos no sean iguales desde el comienzo, en el mercado lingüístico también hay relaciones de fuerza desiguales. El mercado lingüístico posee leyes de formación de precios que determinan que no todos los productores de productos lingüísticos, de palabras, sean iguales. Sin embargo, las relaciones de fuerza lingüísticas trascienden la situación, son irreducibles a las relaciones de interacción tales como podemos aprehenderlas en la situación.

Si nos detuvimos especialmente en este punto de relación entre habitus lingüístico y mercado lingüístico, es porque consideramos que el campo académico universitario aparece profundamente atravesado por dicha relación, en tanto el capital lingüístico sigue constituyendo la arena de lucha, si no de las clases sociales, sí de los intereses en juego en ese espacio enfrentados. Intereses múltiples, sin duda, no reducibles a un patrón explicativo unidimensional, sino referidos a la complejidad de las estrategias movilizadas. Esta perspectiva se puede poner en

relación con un abordaje epistemológico que enfoca en su mirada no sólo los resultados de la ciencia sino sus procesos, aun las condiciones en que los sujetos producen conocimiento (Cfr. OS, CC).

Por otra parte, hay que tener en cuenta que los campos se superponen: el campo académico viene a coincidir sólo parcialmente con el campo científico, aunque en ciertos ámbitos universitarios persiste un academicismo alienado que se sostiene de la ilusión de que la enseñanza de la ciencia es ciencia en sentido propio. Eso sucede porque la ciencia se torna un instrumento de legitimación del poder, y quienes ocupan los lugares de la dirigencia lo hacen en nombre de la apariencia de ciencia económico- política, esto es, de aquella que se adquiere en los cursos de ciencias políticas y en las escuelas de negocios. Percibir esa problemática, sin embargo no debe conducir a un anticientificismo romántico y regresivo, que siempre coexiste con el abierto culto a la ciencia. Antes bien, se trata de producir las condiciones de un nuevo espíritu científico y político, liberador en tanto liberado de las censuras (FE).

Es claro que los campos se presentan como espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades dependen de las posiciones en estos espacios, y que pueden ser abordadas independientemente de las características de sus ocupantes. En tal sentido, hay leyes generales de los campos, aunque éstos no son asimilables entre sí.

El campo académico también presenta objetos de disputas y personas prontas para disputar el juego, dotadas de habitus que impliquen el conocimiento y el reconocimiento de leyes inmanentes a este campo.

La estructura del campo es un estado de relación de fuerza entre los agentes o las instituciones trabadas en lucha o, si se prefiere, de la distribución del capital específico que, acumulado en el curso de las luchas anteriores, orienta las estrategias ulteriores.

Aquellos que monopolizan el capital específico del campo, fundamento del poder o de la autoridad en el mismo, tienden a producir estrategias de conservación, defensoras de la ortodoxia en los campos de producción de bienes culturales; en tanto que los que poseen menos capital (en cantidad y en calidad), tienden a las estrategias de subversión, de ruptura que, de este lado, es calificada como crítica, pero que es considerada como práctica heterodoxa o herética por los primeros. Sin embargo, podría admitirse la instrumentación de estrategias de conservación en lo inmediato como medio para subvertir a largo plazo. Esto tiene que ver con la lógica de inversión del capital simbólico.

Además, la propiedad menos visible de un campo tiene que ver con la complicidad objetiva subyacente a todos los antagonismos; todas las personas comprometidas en el campo tienen un cierto número de intereses fundamentales en común, de modo que los recién llegados deben pagar un derecho de entrada que consiste en el reconocimiento del valor del juego y de los principios de su funcionamiento. Por eso, las estrategias de subversión permanecen dentro de

ciertos límites, bajo pena de exclusión. De hecho, las revoluciones parciales que ocurren continuamente en los campos no cuestionan los propios fundamentos del juego, sus axiomas o el pedestal de las creencias últimas sobre las cuales reposa el juego entero. A ello va unido el hecho de que toda la historia del juego, todo el pasado del juego está presente en cada acto de juego (cfr. CP, CC).

Pues bien, en el campo académico universitario las estrategias de dominación vendrían, de una parte, sostenidas desde la direccionalidad misma que se les otorga a los habitus de los estudiantes en formación (mediante distintos recursos, como planes de estudio, créditos horarios, métodos de evaluación y otros) ¿Acaso los habitus terminan siendo funcionales a las estrategias de dominación, toda vez que se pretende clausurar, por distintas vías, el *ars inveniendi* que aquellos suponen?

Si es verdad que cada campo especializado posee sus propias leyes y tiende a censurar las palabras que no están en conformidad con esas leyes, entonces existen formas sutiles de dominación: tal es el caso de las palabras que circulan en el campo profesional, ya que a través de ellas se ejerce un control ideológico. Apoyadas así en una especie de racionalización semi o seudocientífica del pensamiento, dominan el estado público académico con un importante predicamento. Pero no basta con tener un bien cultural, sino que se trata de ver la manera en que está siendo utilizado, puesto que a partir de tener dominio del capital cultural se puede tener dominio del capital social.

Si el capital cultural se obtiene mediante los títulos que se adquieren (diplomas, certificaciones, etcétera), a través del consumo cultural y artístico propiamente dicho, se corre el riesgo de permanecer encerrado en un círculo vicioso. Los espacios académicos son especialmente sensibles al respecto, cuando almacenan ese capital sin tornarlo disponible, o cuando lo ofrecen desde el lugar de pretendido saber esclarecido y totalizador. Puede afirmarse que se pone así en evidencia un particular modo de alienación simbólica, ya que se desvaloriza aquello que precisamente se debiera valorizar: el conocimiento, puesto bajo el ejercicio de una triple vigilancia epistemológica en los términos en que Bachelard la entiende (cfr. RA).

Entonces, lo que podríamos llamar aquí “circuitos endogámicos del poder” tiene que ver con el reparto del capital social/ cultural en redes fuertemente entrelazadas en canales cerrados, compartimentos clausurados dentro de los cuales la reproducción está garantida especialmente por las alianzas académicas y el mandato de la destinación. En este punto cobra relevancia el funcionamiento del campo en tanto censura: se deja fuera la palabra diferente, no se le concede la palabra más que a la palabra escuchada (por lo tanto, obedecida). Frente a este ejercicio de la violencia simbólica llevado a cabo por el trabajo de eufemización, que expulsa lo decible neutralizándolo, mantenemos con Bourdieu que es necesario desarrollar el arte - y como arte de invención, agregamos - de resistir las palabras con las mismas palabras, el arte de decir sólo lo que se quiere decir. Esto es, explorar los límites de posibilidad de los habitus en cada caso, a fin de fundar una

retórica propia. Resistir las palabras, decir sólo lo que se quiere decir implica hablar en vez de ser hablado por las palabras prestadas, cargadas de sentido social, o habladas por portavoces de las palabras de otros y que son, a su vez, hablados por otros. Resistir las palabras banalizadas, eufemizadas, pomposas, de la retórica dominante, conlleva resistir las palabras aplanadas, depuradas hasta el silencio, de las mociones, resoluciones, plataformas o programas. Puesto que, como Bachelard plantea, todo lenguaje que es producto del compromiso con las censuras, internas o externas, ejerce un efecto de imposición que desalienta al pensamiento (cfr. FE, RA).

Conclusión

Por todo lo dicho, pensamos que hay que crear las condiciones para el establecimiento de reglas de juego democráticamente aceptables para los agentes que intervienen en un campo particular como el académico- científico. En ese sentido, desde la perspectiva de una epistemología instrumental que recurra a los conceptos de Bourdieu podría explicarse un horizonte epistemológico que se interroga por las prácticas del conocimiento, en cuyo contexto se retorne pensable un habitus que produzca, desde su capacidad creadora, nuevas estrategias tendientes a generar otros modos de saber hacer. Esto nos instala ante el desafío de repensar críticamente las categorías filosóficas tradicionales en ruptura con los antagonismos entre la teoría y el compromiso con la práctica. Afirma Bourdieu al respecto: *Si va de suyo que los automatismos adquiridos posibilitan la economía de una invención permanente, hay que cuidarse de la creencia de que el sujeto de la creación científica es un automaton spirituale que obedece a los organizados mecanismos de una programación metodológica constituida de una vez para siempre, y por tanto encerrar al investigador en los límites de una ciega sumisión a un programa que excluye la reflexión sobre el programa, reflexión que es condición de invención de nuevos programas* (OS, 18).

En ese sentido, en la línea de lo que constituye una decisión epistemológica, las prácticas del conocimiento pueden poner en juego conocimientos específicos, delimitados en campos teórico- disciplinarios históricamente configurados, en relación con los cuales los sujetos se posicionan como sujetos de conocimiento y se habilitan para realizar prácticas de acuerdo con regímenes de regulación de las mismas, desde lo jurídico- legal hasta las intervenciones necesarias para abordar problemas concretos en distintas instituciones (cfr. PD, EC).-

Notas

1.- Lic. Jorge Fabio Boso. Docente e investigador. Proyecto de Investigación Consolidado 4-1-9301: Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Bibliografía

- RA- BACHELARD, Gastón: El racionalismo aplicado. Paidós, Bs As, 1978.
- FE- BACHELARD, Gastón: La formación del espíritu científico. Siglo XXI, Bs As, 1991.
- CP- BOURDIEU, Pierre: Campo del poder y campo intelectual. Folio, Barcelona, 1980.
- CD- Cosas dichas. Gedisa, Bs As, 1988.
- CC- "El campo científico". En: Revista Redes. Quilmes, Bs As, 1999.
- SP- El sentido práctico. Taurus, Madrid, 1991.
- OS- BOURDIEU, Pierre, Jean- Claude Chamboredon y Jean- Claude Passeron: El oficio del sociólogo. Siglo XXI, México, 1996.
- RE- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant: Respuestas. Para una antropología reflexiva. Grijalbo, México, 1995.
- PD- GUYOT, Violeta y otros: "La práctica docente y la realidad del aula. Un enfoque epistemológico". En: Revista Enfoques Pedagógicos, Vol 3, N° 2, Bogotá, 1995.
- EC- GUYOT, Violeta: "La enseñanza de las ciencias". En: Revista Alternativas, N° 17, Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis 2000.

Las Lenguas Extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjería y la búsqueda por trascender las fronteras disciplinares

Foreign Languages in Higher Education: The foreignness condition and the search for transcending disciplinary frontiers

López, María Estela (melopez@unsl.edu.ar)

Tello, Ana María (atello@unsl.edu.ar)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Summary

The aim of this paper is to discuss the notion of *foreignness* present in the work processes of teaching Foreign Languages at Universidad Nacional de San Luis, so as to put forward policies that foster interdisciplinary actions in pursuit of academic “*literacy*”.

To think over the reasons why foreign languages are included in the university curricula means to examine, from the analysis of prescriptive documents, the intentions of the institutional actors when designing formation plans. Furthermore, it implies to inquire into the value of the *Foreign Languages Area* as a disciplinary space, in relation to the practices and the *praxis* of those who take part in the specific fields of study, both teachers and students.

The concept of *foreignness* refers here to a feeling of *estrangement* due to the psychosocial representations arisen from the conflict of facing and internalizing a foreign language. This sensation is also correlated to the social, academic and institutional conditions regulating teacher’s work.

On the basis of an epistemological, methodological and socio-political-cultural view, this work proposes ways of releasing the constraints imposed by disciplinary frontiers. In this sense, participation strategies favoring collaborative group work are considered to be an appropriate response to the demands of an exolingual setting.

Key words: Foreignness – university teacher’s work - regulations- interdisciplinarity - academic literacy

Resumen

El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre la noción de *extranjería*, manifiesta en el proceso de trabajo docente relativo a las Lenguas Extranjeras en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis, a fin de propiciar políticas y acciones que promuevan la interdisciplinariedad en pos de la “*literacidad*” académica. Pensar en el sentido por el cual los Idiomas se incluyen en la currícula universitaria significa examinar, a partir del análisis de documentos prescriptivos, las intenciones de los actores institucionales al diseñar trayectos de formación. Implica, además, indagar la valoración del *Área de Lenguas Extranjeras* como espacio disciplinar e interiorizarse de las prácticas de sus integrantes, así como de las de aquéllos que conforman los campos de especialidad.

El concepto de *extranjería* refiere aquí, a lo que emerge como *extrañamiento*, producto de las *representaciones psico-sociales*, ante el conflicto por lo diferente y el esfuerzo para internalizar una Lengua Extranjera. Además, deriva de las condiciones contextuales sociales, institucionales y académicas que regulan el trabajo docente.

Esta comunicación se aborda desde una perspectiva epistemológica, metodológica y socio-político-cultural que intenta liberar las fronteras disciplinares mediante estrategias de participación que favorezcan un proceso de trabajo colaborativo ante las demandas de un entorno exolingüe.

Palabras clave: Extranjería – trabajo docente universitario – regulaciones – interdisciplinariedad - literacidad académica

“Todas las lenguas atesoran detrás de sí experiencias del hombre y del mundo” (Klett, 2009:123)

Introducción

Este trabajo es el resultado de un espacio colaborativo de reflexión que intenta integrar experiencias y prácticas de docentes de nivel universitario con algunos análisis parciales realizados en investigaciones sobre el trabajo docente en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) (1). Desde el año 2005 el foco de atención se ha centrado en explorar el sentido por el cual las Lenguas Extranjeras (LEs) se incluyen como asignaturas curriculares en los Planes de Estudio de las Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNSL (2).

Asimismo, en un marco plurilingüe, el equipo del Área de Lenguas Extranjeras de dicha Facultad viene realizando actividades de enseñanza e investigación en temáticas tales como lingüística, literatura, didáctica y trabajo docente, que enriquecen las prácticas (3).

Según Bronckart (2007:167) la práctica de enseñanza como “verdadero trabajo” ha irrumpido con intensidad en los últimos años producto de reflexiones y estudios teóricos y aplicados en distintas disciplinas incluida la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Este autor expresa que la tarea docente entendida como *trabajo* se caracteriza fundamentalmente por su “especificidad” y a su vez, una relativa “opacidad” lo que complejiza y dificulta su investigación.

Este trabajo aporta algunos avances de exploración y análisis que convergen con contribuciones que ayudan a estrechar brechas existentes, a mejorar la comunicación desde la dimensión psico-social y a esclarecer la importancia de las LEs como parte del proceso de trabajo docente en el Nivel Superior en relación con la adquisición del saber, la construcción de conocimiento disciplinar específico y la consecuente formación del futuro profesional.

Independientemente de la relevancia indiscutible que el conocimiento de otras lenguas adquiere en el contexto mundial actual, reflexionar sobre las razones de la inserción de los idiomas en la ámbito académico, implica, primero, indagar a partir del análisis de documentos prescriptivos, los propósitos originales de los actores institucionales cuando deciden establecer determinados campos de estudio al crear trayectos curriculares de formación. Segundo, requiere examinar la valoración del espacio académico conformado por los docentes de LEs como un área disciplinar. En tercer lugar, interiorizarse tanto de sus prácticas como de las de aquéllos que constituyen otras áreas de

estudio específico y de su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la noción de *extranjería* que atraviesa el proceso de trabajo de las docentes de las LEs en el ámbito de la UNSL producto de *representaciones psico-sociales* existentes. A su vez, a partir de los diferentes condicionamientos tanto subjetivos como contextuales que emergen, se intenta discutir la implementación de políticas y acciones que promuevan la interdisciplinariedad a favor de la "*literacidad*" – alfabetización – académica (Carlino, 2003).

Las representaciones son según Klett (2009:118) "...conocimientos *construidos por los sujetos en un determinado entorno y grupo social en relación con un objeto, sea éste un acontecimiento, persona, tarea, tiempo o lugar y exteriorizados como informaciones, imágenes, opiniones o juicios*". Esta misma autora expresa que son construcciones imaginarias y dinámicas que tiñen no sólo a las lenguas sino a sus hablantes en el intercambio diario.

El concepto de *extranjería*, sin duda plurivalente, refiere de manera subyacente a las *representaciones* presentes en el *imaginario social*, y se concibe como un sentimiento de *extrañamiento* ante el desconocimiento de otra lengua diferente a la materna y el esfuerzo que significa su internalización. En este sentido, se presuponen todos aquellos aspectos afectivos, emocionales y cognitivos que se movilizan a partir del contacto con otro idioma con otra cultura que han de ser aprehendidos. Las múltiples imágenes que circulan socialmente determinan actitudes y operan como condicionantes indiscutibles de las expectativas y comportamientos tanto de docentes como de estudiantes. En parte, esa sensación de *incomprensión y aislamiento* aflora, asimismo, producto de las condiciones sociales institucionales y académicas que regulan el trabajo docente.

Esta comunicación se enfoca desde una perspectiva epistemológica, metodológica y socio-político-cultural que busca contrarrestar ciertas *imágenes estereotipadas* y superar barreras contextuales con el fin de trascender las fronteras disciplinares. Para ello se exploran estrategias de participación que, mediante el trabajo colaborativo, favorezcan los aprendizajes y la construcción de conocimientos conjunto, atendiendo a los condicionantes de una realidad geográfica, lingüística y culturalmente exolingüe.

En este sentido, se torna imprescindible que los docentes se comprometan y reflexionen sobre sus prácticas para apropiarse de los propios procesos de trabajo y para proponer alternativas creativas que redunden en beneficio para la formación de los estudiantes.

Desarrollo

Actualmente, en el Nivel Superior se intentan propiciar objetivos conducentes al desarrollo de la "*literacidad*" o *alfabetización académica* entendida como el eficiente desempeño - conocimiento, estrategias y actitudes - en la LM así también como cierta competencia en al menos una LE como parte de la formación profesional integral. Es indiscutible que la práctica de la lectura y de la escritura tanto en LM como en LE adquieren relevancia en el ámbito

académico universitario en la medida en que es un espacio que promueve el desarrollo del pensamiento, de las capacidades crítico-reflexivas, de la construcción de conocimiento y, en consecuencia, amplía el horizonte socio-cultural y contribuye al logro de actividades científicas y profesionales inter- y multidisciplinares (Johns,1997; Carlino, 2003 & 2005; Bathia, 2008)

La experiencia adquirida en la práctica docente de Inglés como LE en la UNSL ha estado marcada por una permanente inquietud hacia la generación de propuestas curriculares y metodológicas que mejoren el propio proceso de enseñanza para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Este interés creciente se ha orientado hacia iniciativas que respondan a las características del entorno situacional, temporal y disciplinar considerando las particularidades de los sujetos involucrados, sus necesidades futuras y los requerimientos institucionales, profesionales y sociales. Sin embargo, se observa que existe una brecha entre el discurso retórico y las acciones reales y efectivas hacia tareas interdisciplinarias que ayuden a promover y desarrollar dicha (socio-) literacidad (Johns, 1997).

La UNSL, del mismo modo que otras universidades Argentinas, ha sostenido desde hace más de cuatro décadas una política lingüística precursora, centrada en las LEs con Fines Específicos y caracterizada por contemplar aspectos contextuales propios del ámbito académico y jerarquizar una competencia: *el abordaje a la comprensión del texto escrito en LE*.

Haciendo un poco de historia la mayoría de las carreras humanísticas de la UNSL incluyeron desde sus comienzos, la asignatura Idioma como obligatoria (optativa entre Inglés y Francés) focalizada en la enseñanza de aspectos lingüísticos con el objeto de iniciar a los alumnos en la traducción de textos literarios, pedagógicos y de otras especialidades.

Posteriormente, los Cursos de Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos (LEPPE) en la FCH de la UNSL se fueron adecuando a las necesidades regionales y fundamentándose en los avances de *la lingüística aplicada y de la didáctica de las lenguas*.

En el marco de una Didáctica Contextual (Klett, 2005) y de una Pedagogía de Género (Johns, 2002) el objetivo, al presente, se orienta a *leer y comprender textos extraídos de Géneros Discursivos académico-científicos publicados en LE con el fin de adquirir y construir conocimiento disciplinar específico en el ámbito universitario para desempeñarse laboral, profesional y socialmente con eficiencia*. En este contexto la lectura deviene, objeto de conocimiento y adquiere una función *epistémica* en la construcción de significados. La práctica de lectura se concibe como "*praxis*", en tanto se concibe específicamente como las acciones didácticas que lleva a cabo el docente de LE en su tarea áulica inscripta en un ámbito condicionante complejo socio-político-cultural en el cual los problemas pueden y deben ser resueltos no sólo desde lo lingüístico y lo pedagógico sino además desde un marco contextual en el que emergen las potencialidades creadoras de los sujetos. (López et al. 2010; Programa "Inglés PPE" 2011).

Desde una agenda didáctica contemporánea el proceso de la práctica de enseñanza-aprendizaje de la lectocomprensión se visualiza atravesado por diferentes ejes y sub-ejes tales como, construcción de conocimiento, saber-poder, competencia comunicativa, negociación, interdisciplinariedad, conocimiento previo, etc. (Viglione et al. 2001a & 2001b). De este modo, se articulan e interrelacionan contenidos que comprenden de manera integral conocimientos de valor: "condicional o contextual" (situación y finalidad), "conceptual o declarativo" (contenidos lingüístico-textuales, discursivos, genéricos, de formación disciplinar) y "procedimental" (estrategias de lectura). Asimismo, se establece una correlación de lectura comprensiva en LE con producción escrita en Español (López & Puebla, 2009; López et al. 2010; Programa "Inglés PPE", 2011).

Todo esto implica que, la enseñanza de la LE, no se restringe a una *dimensión instrumental*, es decir, circunscripta al estudio de conocimientos lingüísticos con un fin meramente *utilitario* o sea, como un objeto de reconocimiento exterior al sujeto. Según Franzoni (1992 & 2002 en Klett, 2003) el proceso de acercamiento y de apropiación de una "lengua otra" conlleva, igualmente, al contacto y aún, al conflicto con maneras diferentes de construir sentidos en un ámbito sociocultural determinado. Emerge aquí la *dimensión formativa* de las LEs en tanto las estrategias de conceptualización que propone el docente como facilitador del proceso de aprendizaje promueven importantes vías de acceso a otros saberes entre ellos los disciplinares. El contacto con las LEs sumerge en la riqueza de la diversidad lo cual estimula la aprehensión de conocimientos y contribuye a formar al futuro profesional. Según Klett (2003), ambas dimensiones, *la instrumental y la formativa* son relevantes pero debe complementarse y equilibrarse.

En este sentido, la LE deja de ser una "*herramienta de trabajo*" - como suele a menudo definirse - deja de considerarse una materia aislada, adicional e independiente de la currícula, para transformarse en un "aspecto esencial" de las asignaturas específicas en la construcción de sentido. Se sustenta en la interacción social y en la negociación a través de un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre estudiantes, docentes y especialistas (Programa "Inglés PPE", 2011). Como toda *práctica social* adquiere relevancia en pos de un propósito definido y de un accionar significativo: *leer para estudiar, leer para aprender, leer para exponer, leer para escribir un informe*, entre otros.

A pesar del hecho de que muchos de los Planes de Estudio de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL incluyen LEs, en general, se observa que no hay real y plena conciencia de su relevancia y en algunos casos, hasta se soslaya su rol al interior de las carreras y, por ende, en la formación integral de los alumnos.

En función de lo anterior, como docentes de LEs, se realizan esfuerzos en la práctica cotidiana para efectivizar tareas conjuntas con los demás integrantes de la comunidad académica. Sin embargo, existen una serie de inconvenientes relacionados con la planificación cronológica de las LEs en la currícula, la disponibilidad de crédito horario, la disposición para las tareas interdisciplinarias en relación al (des-)conocimiento de la LEs, y la consecuente asignación de los textos de estudio, entre otras cuestiones del orden académico.

Además deben considerarse condiciones del trabajo cotidiano que obstaculizan las posibilidades de encuentros para el estudio e intercambio de

conocimientos, a saber, las superposiciones horarias, la diversidad de tareas, el escaso personal docente, la matrícula numerosa, la distribución y la carencia de espacios físicos apropiados para dicha actividad.

La naturalización de dichos factores obstaculizadores en la práctica docente dificulta una construcción significativa de conocimiento y conlleva esa sensación de *aislamiento, indiferencia, extrañamiento e impotencia* que se intenta sintetizar aquí bajo el término *extranjería*.

Existen algunos antecedentes que sientan las bases de este trabajo y que aportan elementos muy interesantes al dar evidencia explícita o implícita de algunos condicionamientos contextuales y/o subjetivos.

A modo de diagnóstico de situación, un relevamiento y análisis de Planes y Programas de Idiomas vigentes en la FCH de la UNSL (Pasantía realizada en el PROICO N° 4-1-0001) ha permitido una aproximación general a documentos institucionales en tanto marcos reguladores condicionantes. Se abordaron de manera integrada los siguientes aspectos: la comparación entre los diferentes Planes de Estudio, el cotejo entre los Programas de los Cursos de Lenguas Extranjeras, la articulación entre los Planes de Estudio y los Programas de los Cursos de LEs, así como los antecedentes sobre Propuestas para la modificación del diseño curricular elevadas por el equipo de docentes que conforma el Área N° 10 Lenguas Extranjeras/Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la UNSL (López & Tello, 2008). Con posterioridad, se identificaron y estudiaron algunos interrogantes surgidos como problemáticas en la *praxis* en relación con las condiciones que regulan específicamente el proceso de trabajo docente en dicha Área desde su compleja realidad contextual (López & Tello, 2009).

Algunos datos concretos que contribuyen a dar prueba de los planteos antes referidos muestran, entre otras cosas, que los Planes de Estudio analizados omiten referencias explícitas de los fundamentos por los cuales se insertan las LEs y no se incluyen objetivos y/o contenidos mínimos de las mismas. Asimismo, aparecen arbitrariedades como las diversas denominaciones de los cursos, los créditos horarios establecidos y el año de inserción en la carrera.

A nivel de discurso, en los claustros que se convocan para posibles modificaciones curriculares queda manifiesta la importancia de las LEs en la formación académica; sin embargo, en la práctica no se efectiviza. Si bien no se cuestiona su inserción en la currícula, en la acción concreta se las desvaloriza relegándolas a un segundo plano. El trabajo coordinado entre integrantes de Comisiones de Carrera y docentes de LEs respecto de la elaboración de Planes de Estudio es limitado. Cuando el diálogo y el acuerdo se establecen, las sugerencias o recomendaciones no siempre se consideran o introducen en los Nuevos Planes o en sus modificatorias y rectificatorias.

Pareciera que las condiciones mínimas para garantizar el aprendizaje de una LE pueden ser sacrificadas debido a que el fundamento epistemológico que les da razón de existencia parece frágil frente a exigencias o requerimientos de otro orden (por ejemplo, ante el caso de las regulaciones para la acreditación de carreras).

La situación que se da en relación con la necesidad e interés por las LEs en algunas carreras humanísticas (Psicología, Ciencias de la Educación, Fonoaudiología) se contradice indudablemente con el discurso retórico a favor de las mismas y la demanda actual de su “*literacidad*” (o alfabetización) en el ámbito académico-científico (PROICO N° 4-1-0403).

Las LEs se incluyen en la malla curricular pero no siempre se les asigna espacio y tiempo en un año determinado de la carrera, es decir, los alumnos pueden optar cuándo cursarla – de 1º a 5º año – siempre y cuando cumplan con ese requisito indispensable aunque sea como última asignatura para obtener el título (4). Esto indudablemente, desvirtúa el sentido, la función y el objetivo que se proyecta desde el Área de Lenguas Extranjeras.

En la realidad, el porcentaje de docentes que leen en LE es muy reducido así también como, el material en LE asignado a los estudiantes como bibliografía obligatoria o complementaria. Los interrogantes que surgen son ¿*Por qué se lee tan poco en LE? ¿Por qué no se asigna más bibliografía en LE?* Sin duda, significa introducirse en un terreno en el cual entran a tallar las *representaciones* y quedan expuestos los mismos docentes al evidenciarse el (des-)conocimiento de alguna LE. En algunos casos, se justifica con argumentos, entre otros, como la disponibilidad de publicaciones y/o traducciones en Español de temáticas centrales para ciertas asignaturas.

Ante este panorama, se torna muy lejano, aunque no imposible de alcanzar, el horizonte de efectivizar la articulación entre disciplinas específicas y Lenguas Extranjeras como trabajo interdisciplinario real y fecundo que favorezca condiciones para que los docentes y estudiantes de las LEs se apropien de los procesos de manera integral.

Las LEs constituyen naturalmente un espacio curricular de confrontación y de diversidad y es el docente quien debe favorecer un desarrollo comprensivo e integrador a fin de interpretar y aceptar la relatividad. A su vez, debe contribuir a demostrar y hacer efectiva la (inter-)comprensión entre lenguas y su correlación desde los diferentes niveles; lingüístico, pragmático, discursivo, socio-cultural y disciplinar.

La sensación de *extrañamiento* que puede movilizar el aprendizaje e internalización de otro idioma emerge, entonces, producto de muchos factores contextuales, como los antes referidos, y de diversas variables subjetivas que regulan las prácticas y condicionan todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Tales factores se van interrelacionado en el quehacer diario por lo cual, se torna difícil desvincularlos, por ejemplo: a *nivel personal*, el deseo, el interés, la aptitud, las disposiciones, las actitudes, el *habitus*; a *nivel académico-institucional*, la función que las mismas desempeñan en las diversas disciplinas de especialidad, las decisiones de los actores involucrados en relación con la inclusión o exclusión de los idiomas en los planes de estudio, los tipos textuales y géneros discursivos a los que deberían acceder estudiantes, docentes e investigadores; a *nivel socio-cultural*, las lenguas en las que circulan dichos textos, la necesidad de conocimiento y capacitación en LEs para el intercambio académico y cultural, el conocimiento de LEs que poseen tanto alumnos como docentes, entre otros.

Revuz (1998) analiza al menos dos aspectos que permiten observar cómo el aprendizaje de una LE incide en la relación inconsciente que se mantiene con la Lengua Materna, la diferencia entre *los universos fonéticos* y entre *los modos de construir significaciones*. Sin duda, comenzar a estudiar una LE en el caso del adulto es colocarse en una situación de no saber absoluto, es sentir la no pertenencia, el temor al ridículo, la impotencia de no poder hacerse entender. Algunas personas sienten un sufrimiento frente a la expresión oral que muchas veces disminuye al entrar en contacto con el texto escrito y sentir que, al menos en parte, algo se comprende. La distancia entre la LE y la LM es fuente de ansiedad para unos y fuente de placer para otros y marca la conciliación a través de la cual se superan barreras lingüísticas y se producen significaciones.

En el caso del aprendizaje de la lectocomprensión de textos en LE, por ejemplo, se esfuma la ilusión de que existe un punto de vista único, una adecuación de la palabra a la cosa, una correspondencia directa, una posible traducción palabra por palabra. Aprender a hablar o a comprender una lengua extranjera es efectivamente, utilizar una lengua *extraña* en la cual los conceptos comparten y/o comunican, sólo parcialmente, sentidos y valores de la LM.

Es en ese encuentro y/o confrontación entre LE y LM en el que, según Revuz (1998), suele emerger una sensación de inquietud o *extrañamiento* que algunos viven como una pérdida - hasta de identidad -, y otros como desafío, renovación y hasta como el descubrimiento de un espacio de libertad. Esta doble experiencia que significa el aprendizaje de una LE, de ruptura o pérdida por un lado, y descubrimiento y enriquecimiento por otro, es más brusca en los casos de emigración y exilio, sin embargo, está presente de manera implícita o más silenciosa en otros ámbitos de aprendizaje entre ellos el de la lectocomprensión. El contraste con lo propio deja al descubierto en la LE al otro, a la otra cultura y a los nuevos modos de construir sentidos, evoca *representaciones* y moviliza experiencias previas.

El deseo de aprender es el umbral y el verdadero motor del aprendizaje (Revuz 1998) lo cual revela, entre otros, la importancia de las dimensiones afectivas y emocionales involucradas. Lo *mismo* ocurre en el caso de una LE pero desde un lugar diferente en tanto es un *objeto complejo de aprendizaje, de comunicación, de estudio y de conocimiento* que involucra diversos aspectos del ser humano: el cuerpo, los gestos, los sentidos, la estructura cognitiva, las *representaciones*, los sentimientos, las aptitudes, las actitudes, el *habitus*, etc. Asimismo, comprende la (inter-) relación y la (inter-)comunicación con los otros y su cultura.

Como se dijo anteriormente, el objetivo de los Cursos de LEPPE en la UNSL se centra en la enseñanza de la lecto-comprensión de textos disciplinares académico-científicos en relación con la producción en Español (escrita u oral) de su contenido conceptual. A su vez, la investigación está motivada por la relación docente-estudiante y el encuentro en el espacio del aula (y extra aula); se orienta a indagar los factores contextuales condicionantes de las prácticas, a resolver los interrogantes que surgen, a detectar dificultades e intentar acciones transformadoras a través de anteproyectos y propuestas pedagógico-didácticas.

En este sentido, ambas tareas – la docente y la investigativa - se retroalimentan intentando conjugarse en pos del desarrollo de la “literacidad” académica.

Al rastrear las “huellas” que los docentes de LEs, como *sujetos sociales*, reflexivos, críticos y artífices indiscutibles de cambios, han dejado y dejan en sus prácticas ya sea desde lo académico-administrativo o en el accionar cotidiano en el aula surgen innumerables ejemplos:

- la creación del *Centro de Lenguas Extranjeras* (CELEX) y la conformación del *Área del mismo nombre* (Ord. N° 032/89 y N° 003/91 CS, UNSL);
- la unificación de Niveles curriculares, objetivos y contenidos para los Cursos de LEPPE (Inglés y Francés) (Ords. N° 009/02 CD, FCH, UNSL y N° 021/02 CS, UNSL);
- la reorganización de los Programas de dichos Cursos desde una visión de Currículum como “hipótesis de trabajo” (De Alba, 1998), desde una *Didáctica Contextual* (Klett, 2005) y desde una *Pedagogía de Género* (Johns, 2002; Martin & Rose, 2005). En este sentido son tres los pilares que los fundamentan: los “géneros discursivos” propios de la carrera de estudio, los “finés que orientan la lectura” pre-establecidos en relación con las prácticas académicas y los contenidos transversales de valor “declarativo, procedimental y condicional” que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje (López & Puebla, 2009; López et al 2010 & Programa Inglés PPE”, 2011);
- la elaboración de Material Didáctico (Documentos & Guías de Estudio) para los Cursos de “*Inglés para Propósitos Específicos*” de las FCH, UNSL (López et al. 2008-2011) que integra los tres tipos de contenidos antes referidos y que se ha diseñado en base a una adaptación del “ciclo de enseñanza-aprendizaje” para el Inglés como L2 (Feez en Johns, 2002; López & Puebla, 2009; Puebla, 2011).

La sensación de *extranjería, extrañamiento, aislamiento, incomprensión e impotencia*, que habita aún en los mismos docentes de las LEs, se puede ir superando y transformando mediante un proceso de movilización continua hacia nuevas propuestas a través de otras alternativas viables que promuevan acciones conjuntas en un trabajo interdisciplinario creativo y por ende emancipador, a saber:

- Participar de la Feria Educativa de la UNSL que se lleva a cabo anualmente para la promoción de las diferentes carreras, como espacio posible de información sobre la existencia del Área N° 10 LEs/CELEX y sobre la inserción, función, objetivos y características de los Cursos de Idiomas.
- Contemplar como otra instancia de participación, el Programa de Fortalecimiento del Ingreso y Permanencia de los Estudiantes en la FCH de la UNSL a fin de orientar y hacer reflexionar a los estudiantes acerca de la importancia de que la institución ofrezca un espacio curricular (gratuito) para aprender una o más LEs y del lugar que las mismas ocupan en la carrera elegida. Asimismo, se considera que desde las temáticas abordadas en el Curso de Ingreso - ambientación en el ámbito

universitario y preparación para el estudio y la construcción de conocimientos a partir de textos académicos - sería conveniente, además, interiorizar a los alumnos sobre el objetivo, las características y el sentido de la inclusión de las LEs, en tanto se relacionan también con el desarrollo de la lectocomprensión de Géneros Discursivos académico-científicos de áreas disciplinares específicas.

- Comunicar las propuestas y acciones llevadas a cabo desde el ÁREA N° 10 LEs/CELEX a través de los diferentes medios de la UNSL: boletines informativos, link en la página, programas radiales, espacios de difusión científicos, académicos de las propias instancias institucionales - como la presente revista - etc. para que las mismas se conozcan al interior de la Institución. Es un modo de despertar conciencia y compromiso en los integrantes de la comunidad universitaria toda, una invitación a intervenir y colaborar con las distintas actividades.
- Reformular y revalorizar el Trabajo Práctico de Integración, con características de Seminario de Lectura Extensiva con Informe Final, que se implementa como cierre de los Cursos de *Lengua Extranjera para Propósitos Específicos*. Este trabajo se viene realizando desde hace décadas pero en los últimos años ha perdido su sentido y valor original debido a varias razones: falta de tiempo y dedicación por parte de los alumnos, reticencia a buscar textos, falta de participación de docentes de especialidad, entre otros.
- Planificar tareas interdisciplinarias con docentes e investigadores a cargo de los Seminarios o Talleres de Tesis en las Licenciaturas a fin de promover la lectura de bibliografía de especialidad en LE estableciendo propósitos de lectura que generen situaciones de enseñanza con contenidos relevantes a favor de aprendizajes sustantivos y significativos.

Conclusiones

Esta publicación es fruto de un camino de reflexión y estudio sobre el *Proceso de Trabajo Docente en el Área de Lenguas Extranjeras* de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. La problemática planteada integra aspectos de la temática desarrollada en un Curso de Posgrado (5) y de algunas indagaciones llevadas a cabo en el marco de una Tesis de MAEDUS (6).

Uno de los conceptos relevantes que se discute en este escrito tiene que ver con el entramado de vivencias construidas en el *imaginario social* que producen, entre otros, una sensación de *desvalorización y de indiferencia*, sintetizada aquí en el término *extranjería*. Se eligió, en particular, este concepto como núcleo de reflexión en tanto, como la punta de un "iceberg", oculta dimensiones mayores, más profundas y permite descubrir y analizar los múltiples condicionamientos contextuales y subjetivos que regulan el proceso de trabajo de los docentes de las LEs en un contexto de características singulares.

La falta de comunicación y de cooperación ocasionadas por la compleja red de relaciones entre los actores involucrados, indudablemente, obstaculizan la (inter-) comprensión y la construcción significativa de contenidos y la

apropiación de tal proceso y repercuten produciendo una naturalización de prácticas aisladas. El mismo aparece surcado por innumerables tareas y actividades que alejan al docente de la especificidad de su trabajo reflexivo y crítico en torno al conocimiento (Tello et al 2009). Esa distancia que surge entre lo que se conoce como *trabajo real y prescripto* provoca lo que Esteve (1994) denomina “el malestar docente” evidenciado a menudo en enfermedades físicas y/o psíquicas.

Insertos en estas condiciones, los sujetos destinatarios de la práctica de enseñanza, o sea, aquellos estudiantes de los cursos de LE, llegan de manera compulsiva, más que motivados por el *deseo de aprender*. Frente al cúmulo de asignaturas de la especialidad, con sus propios requerimientos y fragmentaciones, se les suma la exigencia curricular y la necesidad “latente” de recursos y estrategias para abordar conocimientos en otra lengua-cultura. Esto es reconociendo también el peso que sobre ellos ejercen las *representaciones psico-sociales* y sus propios condicionamientos.

¿Cómo se los puede acompañar para que este viaje no signifique intensificar una trayectoria marcada por las presiones que, ya de por sí, evoca “cursar una carrera universitaria”? Indudablemente, emerge la innegable necesidad del “otro” en una actividad de colaboración y cooperación; se vislumbra en el horizonte la posibilidad de establecer lazos con las otras disciplinas, de crear condiciones favorables a fin de que el trabajo con el conocimiento se torne en una co-construcción real y efectiva.

Según Martínez Bonafé (1998) las prácticas de enseñanza constituyen en sí mismas el eje de análisis en tanto atraviesan la estructura del puesto de trabajo docente, o sea, el conjunto de condiciones existentes que regulan de manera implícita o explícita tales prácticas y que van configurando las pautas de las actividades cotidianas. En este sentido, el estudio y la observación de las propias prácticas han permitido y permite re-pensar la función real que cumplen las LEs en el contexto universitario e iniciar un proceso de desnaturalización de acciones, de propuestas de transformación innovadoras y de enriquecimiento de la comunicación institucional.

Notas:

- (1) Proyecto de Investigación N° 4-1-0001 “Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios: Hacia la Construcción de Alternativas” (2003-2004), “Trabajo Docente en la UNSL. Un análisis desde las Prácticas” (2006-2009) y “Trabajo Docente en la Educación Superior. Regulaciones, Sujetos y Prácticas” (2010-2013). Directora: Esp. Ana M.Tello, Secretaría de Ciencia y Técnica (SCyT), Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional de San Luis (UNSL).
- (2) Pasantía realizada en el marco del PROICO N° 4-1-0001 “Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios. Hacia la Construcción de Alternativas”, y su continuación “Trabajo Docente en la UNSL. Un análisis desde las Prácticas”. Directora: Esp. Ana M.Tello. Pasante: Esp. María Estela López. Res. N° 012/06 y Res. N° 1574/06, SCyT, FCH, UNSL.
- (3) PROICOs N° 439408 y N° 4-1-0403 sobre temáticas relacionadas con la *Competencia Lectora en Lengua Extranjera y en Lengua Materna* desde 1996 a la fecha, SCyT, FCH, UNSL.
- (4) Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología Ord. N° 04/96 y Plan de Estudio del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Ord. N° 20/99.

- (5) Curso de Posgrado “Las Condiciones Estructurales del Trabajo Docente” Coordinado por los Prof. De Paw, Tello, Olgún & Pasqualini, Res. Rec. N° 1730/10.FCH, UNSL, 2011.
- (6) Tesis MAEDUS (Maestría en Educación Superior) “La práctica de enseñanza de la lecto-comprensión de géneros discursivos académico-científicos en el Curso de Lengua Extranjera “Inglés para Propósitos Específicos” de la Licenciatura en Psicología, FCH, UNSL”. En etapa de desarrollo. Tesista: María Estela López. Asesores Científicos: Esp. Ana M. Tello & Dr. Pedro Enriquez. FCH, UNSL.

Bibliografía

- Bronckart, J. 2007. Por qué y cómo analizar el trabajo docente. En: *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas*: 167-186. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. 2003. Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles. En: *EDUCERE*, Investigación. Año 6, N° 20:409-420.
- Carlino, P. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bathia, V. 2008. Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas Cambiantes y Nuevos Desafíos. En: *Revista Signos*. 41(67):157-176, *on-line* ISSN 0718-0934. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- De Alba, A. 1998. *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Esteve, J. M. 1994, 3° edición. *El malestar docente*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Johns, A. 1997. *Text, Role and Context. Developing Academic Literacies*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Johns, A. 2002. *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klett, E. 2003. Algunos desafíos del profesor de lenguas extranjeras. En: Tissera de Molina, A. y Zigarán, J. (Comp.) *Lenguas y culturas en contacto*: 35-51. ISSN 987-20904-1-6. Departamento de Lenguas Modernas y CEPIHA, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
- Klett, E. et al. 2005. *Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Una Agenda Actual*. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Klett, E. 2009. El peso de las representaciones sociales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En: *Construyendo la didáctica de lenguas extranjeras*: 117-128. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- López, M. & Tello, A. 2007. “Práctica Docente en Lenguas Extranjeras y su Relación con los Diseños Curriculares de Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas”. Poster presentado en *Seminario-Taller Hacia la Puesta en Valor de la Docencia Universitaria*. UNSL.
- López, M. E. & Tello, A. M. 2008. Las Lenguas Extranjeras en Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San

- Luis (Argentina). *Revista Fundamentos en Humanidades*. Año IX, N° I, 17:43-69, ISSN 1515-4467. Online <http://fundamentos.unsl.edu.ar> ISSN 1668-7116. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- López, M. E. & Tello, A. M. 2009. Regulaciones del Trabajo Docente en el Área de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de San Luis. En: *Revista Fundamentos en Humanidades*. Año X – N° II, 20: 25-44, ISSN 1515-4467. Online <http://fundamentos.unsl.edu.ar> ISSN 1668-7116. Facultad de Ciencias Humanas, Nueva Editorial Universitaria, UNSL.
 - López & Puebla, 2009. Propuesta Didáctica para la Lecto-comprensión de Textos Académicos en Inglés sobre Disciplinas de Formación Humanística. En: *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico*. Año XIV N° 54/55:127-140 (ISSN-0328-8064). Publicación trimestral del LAE. FCH, UNSL. San Luis.
 - López, M. E. et al. 2010. “Ejes Fundantes de las Prácticas Evaluativas en los Cursos de Lecto-comprensión en Lengua Extranjera” (13 pp.). En: *Actas del I Congreso Argentino y Latinoamericano de Postgrados en Educación Superior*. Versión CD. En el Bicentenario de la Nación Argentina”. RAPES - UNSL.
 - López, M. E. et al. 2008-2011. “Documentos Teórico-prácticos y Guías de Estudio” para los Cursos de *Inglés para Propósitos Específicos* de Lic. y Prof. en Psicología, Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación y Lic. en Fonoaudiología. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Inéditos.
 - Martin, J. R. & Rose, D. 2005. Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. In Webster, Matthiessen & Hasan (eds.) *Continuing Discourse on Language*. London: Continuum.
 - Martínez Bonafé, J. 1998. *Trabajar en la Escuela. Profesorado y Reformas en el Umbral del Siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
 - Programa 2011 para los Cursos de “*Inglés para Propósitos Específicos*” de Lic. y Prof. en Psicología, Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación y Lic. en Fonoaudiología. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
 - Puebla, M. M. (2011) “*La Teoría de Géneros y el rendimiento académico en el desarrollo de la competencia lectora de textos escritos en Inglés en los alumnos de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional de San Luis*”. Tesis de MAEDUS, FCH, UNSL. Inédito.
 - Revuz, C. 1998. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. En: Signorini, I. (Comp) *Língua(gem) e Identidade*: 213-230. Campinas, Mercado de Letras. (Versión traducida al Español (1999): La lengua extranjera entre el deseo de un lugar diferente y el riesgo del exilio).
 - Tello A. M. et al. 2009. Trabajo Docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos, inscriptos en los ciclos de una Investigación. En: *Revista Fundamentos en Humanidades*. Año X – N° II, 20: 241-264, ISSN 1515-4467. Online <http://fundamentos.unsl.edu.ar> ISSN 1668-7116. Facultad de Ciencias Humanas, Nueva Editorial Universitaria, UNSL.

- Viglione et al. 2001a. Reconceptualización del Diseño Curricular en las Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos. En: *Nueva Revista Lenguas Extranjeras*. N° 6: 123-136 (ISSN 0328-9273). Facultad de Filosofía y Letras, UN de Cuyo.
- Viglione et al. 2001b. "La Construcción Metodológica en el Curriculum de las Lenguas Extranjeras desde la Nueva agenda Didáctica". En: *Actas de las VIII Jornadas de Enseñanza de Idiomas Extranjeros en el Nivel Superior & III Jornadas de Lenguas Extranjeras del Departamento: Nuevos Contextos Interactivos para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas*: 207-210 (ISBN 950-665-163-9). Facultad de Ciencias Humanas, Dpto de Prensa y Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.



Algunas consideraciones en torno a la investigación desde el psicoanálisis

Some considerations on research from psychoanalysis

Lic. María Belén Piola (belenpiola@gmail.com)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Summary

Work in the university area involves tasks of teaching, research and extension. Each of them represents an important aspect in the work of university faculty and reflects the different theoretical positions, political and ideological supported by it.

In this article, I intend to address some axes around the problems generated by psychoanalysis in the field of scientific research, particularly those developed at the University. I aspire to establish the conflicting elements that demarcate the territory over which hovers psychoanalytic research today, trying to identify some lines from what is possible to think and improve the practices developed from this framework, particularly in academia, drawing their once the scope of research in psychology located from this theoretical perspective and establishing those points which are still not illuminating.

Keywords: University - research psychoanalysis

Resumen

El trabajo en el espacio universitario implica tareas de enseñanza, investigación y extensión. Cada una de ellas representa un aspecto importante en la labor del docente universitario, y refleja los distintos posicionamientos teóricos, políticos e ideológicos sustentados por éste.

En este artículo, pretendo abordar algunos ejes en torno a las problemáticas que genera el psicoanálisis en el campo de la investigación científica, particularmente en aquella desarrollada en la Universidad. Aspiro a establecer los elementos conflictivos que demarcan el territorio sobre el cual se cierne la investigación psicoanalítica en nuestros días, procurando identificar algunos ejes desde los cuáles sea posible pensar y mejorar las prácticas desarrolladas desde este marco, particularmente en el ámbito académico, señalando a su vez los alcances de la investigación en psicología situada desde esta perspectiva teórica y estableciendo aquellos puntos en los cuales aún no resulta esclarecedora.

Palabras Claves: Universidad/ investigación científica/ psicoanálisis

Introducción

El trabajo en el espacio universitario implica, en el marco de la cultura organizacional heredada de la Reforma, las tareas de enseñanza, investigación y extensión. Cada una de ellas representa un aspecto importante en la labor del docente universitario, y refleja los distintos posicionamientos teóricos, políticos e ideológicos sustentados por éste, por lo que resultaría imposible pensar en ellas desde un lugar de neutralidad. En virtud de ello, reflexionar en torno a la investigación no constituye en absoluto una actividad de escasa relevancia, sino que aborda un punto nodal de las prácticas docentes en el espacio académico. Esta tarea configura, además, un sustrato para la controversia cuando el marco disciplinar desde el cual trabajamos es el de la psicología desde el enfoque teórico que ofrece el psicoanálisis.

Investigar desde la perspectiva psicoanalítica en el ámbito de la Universidad no constituye una labor exenta de escollos, ya que suele ser blanco de fuertes críticas, especialmente en lo que refiere a los criterios de cientificidad de la misma. Esta situación suele evidenciarse en forma particular durante las instancias de presentación y evaluación de proyectos de investigación, en donde se pone en juego la necesidad de mostrar la validez de cada una de las propuestas que son elevadas. Lamentablemente, en estas circunstancias suele quedar fuera de discusión el aporte que cada una de ellas puede hacer al conocimiento, si representa algo nuevo o si nos permite arrojar luz o profundizar nuestro saber sobre algún aspecto vinculado a la vida humana. En cuanto a esto, cabe señalar que es una dificultad que excede al espacio de la investigación en psicología, ya que constituye una tarea pendiente para el amplio espectro que conforma esta práctica en la universidad pública argentina.

En relación a las críticas que se abaten sobre el psicoanálisis, Pulice, Manson y Zelis (2001:79) refieren: “En efecto, es común escuchar o leer comentarios respecto al psicoanálisis donde se señalan sospechas acerca de su falta de exactitud, de rigor de cientificidad. Pero a poco de penetrar más profundamente en el tema, nos encontramos con una pregunta previa: ¿cuál sería el criterio que permitiría clasificar a las ciencias? ¿Alguna de ellas puede sostener sin rubor el calificativo de exactas? Esto nos introduce en una problemática que ha sido discutida ampliamente, la demarcación entre el conocimiento científico y no científico. Pese a que esta ha sido abordada ininidad de veces, se encuentra lejos de haber sido concluida y sigue dando origen a apasionadas discusiones en el campo de la ciencia.

En este artículo, pretendo abordar algunos ejes en torno a las problemáticas que genera el psicoanálisis en el campo de la investigación científica. Esto nos introducirá, seguramente, en la necesidad de dar cuenta de qué hablamos cuando hablamos de psicoanálisis y, por otro lado, en la de precisar la perspectiva sostenida en torno a la investigación científica. Cabe señalar que este artículo no pretende arribar a una conclusión definitiva en torno a esta temática, sino que aspira a

establecer algunas de las problemáticas que demarcan el territorio sobre el cual se cierne la investigación psicoanalítica en nuestros días, procurando identificar algunos puntos desde los cuáles sea posible pensar y mejorar las prácticas desarrolladas desde este marco.

Breve aproximación al contexto de surgimiento del psicoanálisis

Resulta interesante explorar brevemente el contexto en el que el psicoanálisis comienza a gestarse, dado que indagar en estos momentos iniciales nos puede acercar al telón de fondo sobre el cual se han tejido muchas de las críticas que aún siguen vigentes.

Freud desarrolló sus estudios de medicina en Viena, en donde a partir de las referencias biográficas sabemos que se interesó en forma particular por la histología y la neurofisiología. Es posible pensar que durante los primeros años de su formación la impronta mecanicista constituyó un aspecto importante, en la medida que transcurrieron rodeados de personajes de la talla de Brucke y Charcot, reconocidos por su búsqueda de explicaciones para el comportamiento humano desde esta perspectiva. Recordemos también que, a principios del siglo XX, la física persistía como modelo de ciencia, por lo que cualquier propuesta proveniente del mundo de la psicología debería ajustarse al fisicalismo reinante y a los criterios por ella propuestos.

A partir de la exploración de la obra de Freud, podemos hablar de una primera etapa en la que el proyecto del creador del psicoanálisis se orientaba en otra dirección, inspirado seguramente por las ideas de corte positivista imperantes en la época. Mateus (2011), rescatando una crítica de Ricoeur, consigna que por su formación médica Freud intentó encaminar los descubrimientos psicoanalíticos por el paradigma empírico analítico, señalando también: “En la Traumdeutung, hay un viraje de esto, Freud resalta la importancia del lenguaje, de la simbolización y la interpretación para entender los fenómenos psíquicos y para estudiar las diferentes “patologías nerviosas”.

Es posible apreciar que resulta significativo, al introducirnos en la temática del psicoanálisis, no perder de vista la formación de Freud y la comunidad científica de pertenencia, ya que permite dimensionar el alcance de la ruptura que la teoría formulada por él representó para la época, pero también aquellos puntos en donde no puede desvincularse de ciertas ideas y parámetros. Situación que genera un terreno de ambigüedad que abre las brechas para la crítica y la confusión, de modo tal que es un elemento que necesita ser advertido. A propósito de lo que venimos exponiendo, Castro Aniyar y Miranda (2006) traen a colación el hecho de que Freud, para evitar enfrentamientos con la academia de entonces, comienza a desensamblar los sistemas terminológicos de la psicología de la época y de esta manera “se aleja de la palabra psicología, instintos, expresión, conducta, por un acercamiento ambiguo y resemantizador a través de términos como psicoanálisis, pulsión,

sublimación, etc.”. No olvidemos que tanto a nivel de la historia de los individuos, como en la historia de los colectivos, no se renuncia con facilidad a la adscripción a una determinada perspectiva, forma de ver la realidad o sistema de creencias, ya que estas se erigen como soporte identificador y dan sentido a la forma de ser y estar en el mundo.

La breve reseña efectuada, nos permite entender y dimensionar: a) el cambio que representaron para el clima de la época las lecturas del comportamiento humano y la psiquis realizadas por el psicoanálisis, en la medida que introducían un verdadero giro en las explicaciones sostenidas hasta el momento; b) la pretensión de su creador de continuar siendo considerado un hombre de ciencia, lo cual implicaba sostener una posición valorada y, por ende, la validación para ser escuchado por la comunidad científica; y c) el matiz controversial que acompañó al surgimiento de la teoría. Sin embargo, aún no nos permite arrojar luz sobre el tipo de ciencia que se le reclama al psicoanálisis que sea, tanto desde el lugar de sus detractores como de sus seguidores, por lo que es preciso adentrarse en ello. Por otro lado, resulta interesante tener en cuenta el planteo que realiza Fernández (1999) alrededor de la tesis de que si el psicoanálisis se concibe e a sí mismo como ciencia del método experimental u observacional, las críticas del falsacionismo y el neopositivismo resultan contundentes. Reiteramos, entonces, la necesidad de interrogarse acerca de qué tipo de ciencia demanda ser el psicoanálisis, qué elementos en juego estimula -aún en nuestros días- la presencia de ciertos resabios del positivismo y, por último, en las consistencias e inconsistencias que esto genera desde el punto de vista epistemológico.

Psicoanálisis y Ciencia - Clínica e Investigación

Muchos de los autores que abordan en la actualidad el vínculo entre psicoanálisis y ciencia recogen las críticas que Popper realiza hacia el psicoanálisis hacia finales de los cincuenta, quien lo tomó como ejemplo paradigmático de pseudociencia. El argumento central esgrimido por éste es que las proposiciones que lo conformaban no reunían el requisito de ser falsables. Recordemos que Popper introduce como criterio de demarcación científico el hecho de que un enunciado pueda ser falsable, en contraste con el criterio de verificabilidad. Si bien este se erigió como uno de los más acérrimos críticos no fue el único, sino que muchos epistemólogos durante los años sesenta y setenta se encaramaron en estas filas. Fernández (1999), resume las críticas realizadas al psicoanálisis por entonces en cuatro ejes: la ausencia de validación empírica; la imposibilidad de explicitar las condiciones en que la teoría puede ser refutable; la invalidación del crítico, que consistía en el hecho de que para negar la fuerza lógica de un argumento se injuria o descalifica a quien lo expone, dando la apariencia de que de esta manera se prueba lo opuesto y, por último, lo que da en llamar el inconsciente reificado, que alude a la idea de que pensar la

existencia del inconsciente en tanto cosa entra en contradicción con los datos que proporciona la neurobiología.

Según Clavel de Kruyff (2004), la objeción de Popper se vincula fundamentalmente a su concepción monolítica de la teoría, lo cual se desvanecería de cambiar la noción que se sustenta en torno a ella. La autora señala también que no sería pensable el psicoanálisis como ejemplo paradigmático de ciencia empírica, lo cual no implica que no sea racional y valiosa. Este no puede ser comparado con las teorías físicas, dado que se desarrollan en contextos distintos, no tratan de resolver los mismos problemas y tienen objetos de estudio y objetivos diferentes. Resalta además que el modo en que la teoría psicoanalítica se ha ido modificando y evolucionando a lo largo de los años, a partir de la retroalimentación que ofrece la clínica, constituye una muestra de que no es inmune a las críticas.

En contraposición a la demarcación establecida por Popper, encontramos los aportes que Habermas realiza en torno al psicoanálisis. Este, a pesar de haber criticado a Freud por la utilización de una epistemología positivista, rescata las contribuciones del psicoanálisis en la medida que abre las vías para un tipo de conocimiento diferente (Clavel de Kruyff: 2004). Tanto Habermas como Ricoeur a finales de los sesenta y principios de los setenta, más allá de las diferencias que presentan en sus argumentaciones, ubican al psicoanálisis en el campo de la hermenéutica, en virtud de que nos posibilitaría el desciframiento del sentido de los síntomas, sueños y actos fallidos. Rodríguez González (2000), profundiza esta idea a partir de la ubicación del psicoanálisis en la línea narrativa, localización que nos introduce en la problemática del sentido.

Los debates en torno a qué conocimiento puede ser considerado científico y cuál cae fuera de esta calificación no son irrelevantes, ni forman parte de una simple práctica discursiva, sino que concentran una gran cantidad de intereses, especialmente en el mundo académico. Se juegan en ellos elementos y argumentos políticos, ideológicos, económicos y también aquellos que se vinculan al poder, al status... Esto puede ser ubicado en el panorama más amplio del mundo del conocimiento, pero también en el marco disciplinar delineado por la psicología, en el que toman un cariz particular ya que quedan insertos en las particularidades del campo. Con esto último, me refiero a la gran cantidad de corrientes teóricas que lo conforman, las cuales con frecuencia buscan con detalle lo que las diferencia unas de otras, con el propósito de establecer comparaciones, ventajas y predominios.

Llegados aquí, es preciso distinguir entre la práctica de investigación que se lleva a cabo desde una perspectiva psicoanalítica y una de las actividades que ha definido al psicoanálisis desde sus comienzos: la práctica clínica. En relación a esta última, Clavel de Kruyff (2004:87) refiere: "El contexto del psicoanálisis es el clínico, sin él perdería su sentido. En la clínica, el objetivo del psicoanalista no es refutar la teoría psicoanalítica, como no lo es tampoco para un médico refutar una teoría fisiológica". Esto nos permite pensar que estamos frente a dos contextos diferentes que, por

ende, funcionarían bajo reglas y lógicas distintas y, en virtud de ello, resulta adecuado establecer algunas distinciones.

En el marco de la práctica clínica se rescata especialmente el lugar que ocupa lo singular para el psicoanálisis, en tanto aquella interpretación o señalamiento que resulta válido en un aquí y ahora con este paciente, no tendría el mismo valor con otro paciente o con el mismo sujeto en otro momento, aunque atravesase circunstancias similares. El acontecer de la situación analítica está demarcado por las subjetividades en juego, tanto la de analista como la del paciente, lo cual complejiza la tarea de dar cuenta de este. Sin embargo, no resultaría certero indicar que aquello que sucede en la práctica clínica es incomunicable. Frente a esto, cabe dejar abiertos algunos interrogantes ¿Cuánto de esta experiencia es compartible? ¿Cuál es el límite? ¿Se contrapone con el componente de divulgación propio de toda actividad de investigación?

Trabajar en la clínica desde el marco teórico que nos provee el psicoanálisis no implica tampoco que toda afirmación resulte válida. En este sentido, Mateus (op.cit.) valora el trabajo que se realiza en el marco del quehacer psicoanalítico, tanto en los controles como el análisis, en los que se procura que este no quede en una mera interpretación subjetiva que se convierta en un “psicoanálisis silvestre” y pueda contrastarse en forma continua la teoría con lo que la clínica enseña. Del mismo modo, tampoco resulta responsable apelar a la frase, tan mentada a veces, “Freud lo dijo” como criterio de validación de aquello que enunciarnos. Podríamos pensar que la persistencia y frecuencia del empleo de este recurso ha sido fomentado por lo que Plotkin (2003) ubica en una primera etapa de la historia del psicoanálisis, en la cual se generó una historiografía centrada en la figura de su creador. El autor señala que no se trataba de un mecanismo inocente, ya que involucraba una doble agenda: política desde el punto de vista de la política interna del movimiento y a la vez constitutiva del campo. En relación a ello, Plotkin (2003:458) escribe: “Esta versión épica de la historia del psicoanálisis, que colocaba a Freud en el lugar del único enunciador legítimo, pretendía al mismo tiempo colocarlo (al psicoanálisis) en una posición inatacable desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, posición que, precisamente por ser inmune a priori, clausuraba todo tipo de debate y diálogo con otras ciencias del hombre y la sociedad; y conformar unos mecanismos de legitimación para el campo psicoanalítico en formación”. En virtud de ello, puede pensarse que apelar una y otra vez a la figura de su creador, en el contexto actual y en el estado de consolidación que presenta el movimiento psicoanalítico, elude la discusión de modo anacrónico y deja traslucir otro tipo de debilidades, configurando un terreno poco fértil para el avance del conocimiento.

En este punto, resulta interesante traer a colación un concepto que desde hace ya algún tiempo gravita en el ámbito del psicoanálisis, el mismo se vincula a lo que se ha dado en llamar su extensión. Triolo Moya (2004) distingue, tomando los conceptos de Lacan, entre el psicoanálisis en extensión, que da cuenta del psicoanálisis en el mundo y el psicoanálisis en intensión, que refiere a la práctica

efectiva de la cura analítica. Algunos años más tarde esta autora, junto a Bower (2009), consigna también que la investigación psicoanalítica encauzó el interés del Psicoanálisis hacia múltiples campos de la extensión de la experiencia como lo son las intervenciones grupales, el psicoanálisis de grupo y las psicoterapias. Probablemente, estos últimos son los que forman parte de la mayor cantidad de las investigaciones que se desarrollan en el espacio académico universitario. Traigo a colación también, en relación a esta línea de trabajo, lo postulado por Taborda (2009), quien presenta una propuesta en la que busca fundamentar una extensión del psicoanálisis y la concepción de clínica a fin de poder transitar con ello desde lo individual a los procesos sociales que detentan la humanización y constituyen la subjetividad.

Hemos mencionado ya las discusiones sostenidas desde hace décadas acerca de si el psicoanálisis es o no una ciencia. De algún modo, podríamos pensar que estas se replican al interior de las distintas asociaciones psicoanalíticas y entre las diversas agrupaciones existentes, pero en este caso el eje de discusión lo constituye la necesidad de establecer los límites de demarcación entre qué es psicoanálisis y qué no. Si nos adentráramos en una indagación que buscara establecer comparaciones entre los argumentos, intereses y motivaciones puestos en juego en cada uno de estos ámbitos, seguramente encontraríamos numerosas similitudes. No obstante, es válido reconocer la necesidad de poner en marcha de modo sistemático reflexiones que nos permitan re-pensar nuestras prácticas y evaluar los supuestos sobre las que estas se sustentan, ya que si bien abundan los trabajos en este sentido, aún escasean construcciones realizadas por psicoanalistas.

Al hablar de investigaciones desde una perspectiva psicoanalítica, por el momento, deberíamos incluir a todas aquellas que se proclaman como adscriptas a esta disciplina, más allá del tipo de práctica que lleven a cabo, los conceptos que incluyan o descarten en sus análisis, la metodología que empleen, etc. Esto nos introduce en una de las primeras dificultades que pueden hallarse en este ámbito, la cual radica en la pluralidad de miradas que conforman al psicoanálisis y los distintos posicionamientos en cuanto a lo postulado por Freud, por sólo mencionar algunos de los ejes que deberían ser analizados. Circunstancia que se revela compleja, tanto para quienes están familiarizados con el psicoanálisis como para quienes se constituyen en observadores (o evaluadores) externos de las distintas propuestas. Esto nos arroja a la necesidad de anticipar, en caso de emprender una indagación que tenga como objeto a las investigaciones de corte psicoanalítico, que criterios habremos de tener en cuenta para distinguirlas.

Por otro lado, resulta preocupante la persistencia en el ámbito académico de la noción de que la seriedad de una investigación o una comunicación científica y, por ende, su contribución al acervo de conocimientos, dependen de la posibilidad o no de disponer de cifras y estadísticas que actúen como soporte de aquello que pretende comunicarse. Si bien no es posible desconocer que en muchos casos estas son necesarias, no constituyen por sí mismas un criterio de fiabilidad, ya que

el modo en que estas son construidas y presentadas nunca es neutro (detalle que suele soslayarse, no siempre desde una postura ingenua). En consonancia con lo expuesto, vale señalar que una de las críticas que con frecuencia se escucha en relación al psicoanálisis se vincula a la participación de los aspectos subjetivos en las interpretaciones que ofrece. Esto último constituye un elemento ya hondamente discutido, de modo tal que pocos en nuestros días se atreverían a hablar de una ciencia sin sujeto. No obstante, constituye un argumento que continúa operando en la valoración que del psicoanálisis se hace, aunque no sea explicitado ni debatido.

Dado que, como se consignara al comienzo de este escrito, la tarea docente en la universidad involucra la extensión, suelen llevarse a cabo desde este vértice diversas prácticas psicológicas (grupos psicoterapéuticos, talleres, grupos de reflexión, etc.) que proveen material para la tarea de investigación. Otras de las dificultades que se suscitan en las investigaciones emergen al momento de comunicar los resultados, particularmente cuando estos tienen como objeto el tipo de actividades mencionadas. En este sentido, cabe mencionar la existencia de distintos software que aspiran a solucionar este escollo, muchos de los cuales no cuentan con amplia difusión ya sea por las dificultades de instrumentación que presentan o por su elevado costo.

En la historia del movimiento psicoanalítico, también encontramos otros intentos que operan en el sentido de facilitar la instancia de hacer compartible lo trabajado. En la apelación a conceptos provenientes de la matemática que realiza Lacan, podemos ver un esfuerzo de formalización que aspira a facilitar el intercambio entre psicoanalistas y, a su vez, la construcción teórica. Del mismo modo, Bion construyó una tabla como instrumento para “permitir adecuadas reflexiones sobre la naturaleza y característica de determinados productos mentales, y fue concebida como una tabla de 2 x 2, que aspira a registrar distintas categorías de formulaciones, enunciados o discursos” (Gallardo: 2004). Esta procura erigirse como un recurso a ser usado por el terapeuta fuera de la sesión, posibilitando las reflexiones en torno a los contenidos de la misma por medio de su ubicación en distintas categorías surgidas de los aportes teóricos.

Muchas de las críticas que se le formulan al psicoanálisis tienen como punto de partida una postura más de corte positivista; sin embargo, algunas de ellas se dirigen a puntos débiles que necesitan ser trabajados y sobre los cuales es necesario ahondar a fin de mejorar las prácticas de investigación. Particularmente por la necesidad de que, en pos de lograr la aceptación de aquello que presentamos, no incurramos en la utilización de recursos que nos hagan caer en la ambigüedad e incoherencia epistemológica.

Perspectivas futuras: algunos puntos de análisis

Lo señalado hasta ahora, nos permite pensar en algunos ejes sobre los cuales será preciso trabajar en forma sistemática en relación al vínculo entre psicoanálisis e

investigación, de modo tal que puedan, por un lado, precisarse los alcances de la investigación en psicología enmarcada desde esta perspectiva teórica y, por otro, establecer aquellos puntos en los cuales aún no resulta esclarecedora. Los resumimos en los siguientes ejes:

- Resulta perentorio poner en marcha la teorización en torno a los aspectos epistemológicos que atraviesan al psicoanálisis, esfuerzo que debiera nacer fundamentalmente desde los propios psicoanalistas a partir de la reflexión acerca de la propia práctica.
- Es necesario profundizar y amplificar la investigación comparativa entre el método psicoanalítico y otros métodos, ya que si bien es posible encontrar estudios de eficacia terapéutica aún no resultan suficientes. A partir de allí, podrán extenderse las indagaciones que tengan por objeto al psicoanálisis en toda su extensión y los diversos elementos que lo componen.
- Otro de los puntos que requieren de atención lo constituye la necesidad de claridad en los conceptos con los cuales se trabaja. Las características del movimiento psicoanalítico plantean la dificultad de que muchos de los términos empleados carecen de univocidad y algunos de ellos plantean diferencias importantes. A esto se suma, el hecho de que mucha de la terminología utilizada resulta bastante confusa y oscura, situación a la que muchos analistas contribuyen.
- Tener en cuenta la evaluación del contexto en el cual se expresa un enunciado desde el psicoanálisis, ya que muchos pecan de cierto anacronismo al no incorporar los cambios que plantean la cultura y la temporalidad. En virtud de ello, es necesario someter a una rigurosa revisión algunos de los conceptos desde los cuales se trabaja, ya que en su repetición acrítica suele resonar cierta vacuidad.
- En consonancia con los ítems delineados, resultará útil establecer ciertas demarcaciones entre lo que refiere a la práctica clínica y a otros ámbitos en los cuales se apela a la mirada proporcionada por la teoría psicoanalítica.

Para quienes trabajamos en el espacio universitario y tenemos como tarea la transmisión del psicoanálisis, resulta imperativo abrir espacios de reflexión en donde sea posible enlazar el contenido que este nos presenta con la transmisión de la necesidad de un posicionamiento ético, acompañado de rigurosidad, coherencia y vigilancia teórica continua. Este también debería ser un requerimiento en todas las asociaciones que reúnen a psicólogos, ya que la creencia de que todo vale y es posible desde el marco del psicoanálisis ha sido, lamentablemente, apoyada por las prácticas "silvestres" de numerosos profesionales. En consonancia con ello, Pulice, Manson y Zelis (2001:98) expresan lo siguiente: "No obstante, hay que aclarar que lo singular no es algo privativo del psicoanálisis. Pero lo que distingue al psicoanálisis

es que, en su práctica cotidiana, su intervención más eficaz es aquella que va más allá de la dialéctica particular-universal, en una apuesta a lo real, a lo singular". Agregando luego: "Sin embargo-como ya hemos expuesto-, esto no debe ser tomado en el sentido de proclamar una práctica oscurantista o iniciática, que se sostendría tan sólo en la intuición del terapeuta".

Hay quienes sostienen que, más allá de que no sea posible aún establecer consensos en torno a la entidad científica del psicoanálisis, este constituye un aporte valioso al campo del saber. En este sentido, es posible afirmar que el psicoanálisis ha contribuido a arrojar luz sobre elementos que no eran objeto de interés hasta tanto fueron señalados por éste. Por otro lado, pese a que para algunos críticos todavía no puede precisarse con exactitud de qué manera los elementos de la teoría psicoanalítica resultan operativos, estos han demostrado su eficacia en la mejora de la salud psíquica de numerosas generaciones. No obstante, queda por delante la tarea de poner en marcha nuevas investigaciones que nos permitan dilucidar aquellos aspectos que aún permanecen poco claros.

Para finalizar, vale decir que la necesidad de abrir espacios para la reflexión de tipo epistemológico nos involucra particularmente a quienes investigamos en el espacio universitario desde la perspectiva psicoanalítica. Como anticipáramos, incursionar en este tipo de discusiones a las que por cierto no estamos muy habituados, nos prevendría de caer en ciertos errores e inconsistencias.

Bibliografía

- Castro Aniyar, D. y Miranda, O. (2006). Ciencias Sociales y literatura latinoamericana: del rigor científico que aprendimos a una teoría de las emociones. *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales Cinta de Moebio*, N°25.
- Clavel de Kruyff, F. (2004). Las críticas de Karl Popper al psicoanálisis. *Revista Signos Filosóficos*, suplemento N°11, volumen VI, pp. 85-99.
- Fernández, S. (1999). Epistemología y Psicoanálisis ¿Ciencia, hermenéutica o ética? *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales Cinta de Moebio*, N°5, pp. 79-101.
- Gallardo, J. (2004). La Tabla de W. R. Bion. Recuperado el día 21 de Abril de 2011 en www.indepsi.cl.
- Mateus, Cirit. El psicoanálisis y la epistemología. Encuentros y desencuentros a la luz de una revisión bibliográfica desde una postura psicoanalítica. Recuperado el día 4 de Abril de 2011 en www.psicomundo.com.
- Plotkin, Mariano Ben (2003). El Psicoanálisis y sus historias. *Revista Psicoanálisis APdeBA*, Vol. XXV, N° 2/3, pp. 457-461.
- Pulice, G. ; Manson, F. y Zelis, O. (2001). La práctica de investigación en relación al pensamiento mágico, la conjetura, el paradigma indiciario y la ciencia moderna. *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales Cinta de Moebio*, N°12, pp. 79-101.

Rodríguez González, M. (2000). Narración y conocimiento: el caso del psicoanálisis hermenéutico. *Revista de Filosofía Universidad Complutense*, Vol. XIII, N°24, pp. 139-167.

Taborda, A. (2009). En Taborda, A y Leoz, G (Comps.), *Configuraciones actuales de la Psicología Educativa. Desde la clínica individual a una clínica en extensión*. San Luis: Editorial Universitaria

Triolo Moya, F. (2004). La enseñanza del psicoanálisis en la Universidad. En *Perspectivas y contribuciones en la transmisión e investigación del psicoanálisis en la Universidad*. Ediciones LAE: San Luis.

Triolo Moya, F y Bower, L. (2009). Formalizaciones de la extensión en psicoanálisis. Psicoanálisis y universidad. En Taborda, A y Leoz, G (Comps.), *Configuraciones actuales de la Psicología Educativa. Desde la clínica individual a una clínica en extensión*. San Luis: Editorial Universitaria.

El sentido y la práctica de rituales escolares en contextos de pobreza. Un acercamiento a la problemática en una escuela urbano -periférica de la ciudad de San Luis

The meaning and practice of school rituals in contexts of poverty. An approach to this issue in an urban-peripheral school of San Luis city

Lic. Gabriela Luciano (gabiluciano@hotmail.com)

Leticia Marín (olmarin@unsl.edu.ar)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Summary

In the daily life of a school, there are numerous ritual acts or actions that constitute a “particularly significant” moment in which several identification processes related to school as a social institution take place. In these rituals, the teacher’s stance, the bond that is formed between teacher and students, the idiosyncratic characteristics of both, and the interest or disinterest in those actions refer to the singularity of processes, social and culturally instituted, in which different subjectivities are produced or reproduced.

In this work, the results of a field research in the primary level of an urban-peripheral school of San Luis city are presented. The students of this school come from poor areas. The objective of this study was both to describe school rituals when students start and finish a school day, and when they hoist the National Flag; as well as to analyze the subjective configurations of these practices in the particular context of a school.

Data was gathered through the observation of such rituals and interviews aimed at inquiring about the meanings that students construct from rituals. In this regard, emerging categories were qualitatively constructed and analyzed, revealing meanings associated to particular school practices. The results showed that school rituals are landmarks on which a representation of the “us” of the institution is built. This opens the possibility of multiple re-significations in relation to the current problems of subjectivity that students face daily at school.

Key words: school rituals – poverty - subjectivity

Resumen

En la vida cotidiana de la escuela, son numerosos los actos o acciones rituales que constituyen un momento “particularmente” significativo, en el cual se articulan

distintos procesos de identificación en relación a la escuela como institución social a la que se le ha legado una función socializadora.

En ellos, el posicionamiento del docente, el vínculo que se establece entre docentes y alumnos, las características idiosincráticas de ambos, el interés o el desinterés que gira en torno a dichas acciones, remiten a la singularidad de procesos - social y culturalmente instituidos - en el que se *producen* o *reproducen* distintas subjetividades.

En la presente comunicación damos cuenta de los resultados de una investigación de campo en el nivel primario de una escuela urbano-periférica de la ciudad de San Luis, donde concurren niños y jóvenes que provienen de sectores pobres.

Nos planteamos como objetivo describir los rituales escolares del ingreso y la salida a la escuela y el izamiento a la bandera y analizar las configuraciones subjetivas de estas prácticas en el contexto particular de la escuela.

La recolección de la información la realizamos mediante observaciones de dichos rituales y entrevistas orientadas a indagar significados que los alumnos construyen acerca de los mismos.

En este marco realizamos un tratamiento cualitativo de la información mediante la construcción y análisis de categorías emergentes que nos permite desentrañar sentidos y significados asociados a prácticas escolares particulares.

Al analizar estos rituales escolares, observamos que los mismos se constituyen en hitos sobre los cuales se construye una representación del 'nosotros' de la institución, abriendo la posibilidad de múltiples resignificaciones, a la luz de las problemáticas actuales y cotidianas que atraviesan la subjetividad de los niños y jóvenes que asisten a la escuela.

Palabras claves: Rituales escolares, pobreza, subjetividad.

Introducción

Nuestro interés por conocer la vida cotidiana de las escuelas urbano-periféricas de la ciudad de San Luis, nos llevó a centrar nuestra atención en aquellas prácticas escolares que se repiten con cierto grado de invariabilidad y que implican prescripciones de comportamiento reguladas, a través de las cuales se transmiten valores e ideales.

En este sentido concebimos a las escuelas como espacios sociales diferenciados, cuyas prácticas abarcan manifestaciones discursivas y no discursivas, que operan desde pequeños espacios cotidianos, sobre imágenes y significados, que imprimen un legado social y político en los actores escolares.

La escuela se presenta así, como un dispositivo tecnológico creado durante la modernidad con objetivos precisos, ya que desde su origen tuvo la tarea de transmitir conocimientos que no podían aprenderse en otro lugar. Representa un espacio al

que hay que concurrir para aprender lo que la familia no puede enseñar; un sitio de preparación para el mundo del trabajo y de la sociedad civil. (Torcomian, C. 2008, en Maldonado, H. 2008).

Como expresa Paul Willis (1997), la socialización consiste en la transmisión a los sujetos de un conjunto de prácticas y significados que integran la cultura considerada legítima. Por lo que el proceso de socialización escolar forma parte de la reproducción social en la configuración subjetiva de los actores sociales.

Al dimensionar la subjetividad desde una perspectiva histórica- cultural, nos orientamos a dar cuenta de procesos complejos en la producción de formas de subjetivación diferenciada en distintos espacios sociales.

Victor Giorgi, (2003) refiere al proceso de producción de subjetividades y alude a diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). *“Es el lugar asignado al sujeto en el universo simbólico del grupo de referencia y las prácticas discursivas que a partir del él se construyen”*. Girogi, V. (2003).

En tal sentido nos interesa el espacio social de una escuela urbano-marginal de la ciudad de San Luis en el que se reproducen rituales cuyos significados configuran el sentido subjetivo de las prácticas escolares en la institución.

Al estudiar las tramas de relaciones que se expresan en las configuraciones subjetivas que los sujetos hacen de sus prácticas escolares, nos proponemos conocer aspectos del entorno institucional, familiar y sociopolítico que atraviesan la vida cotidiana de la escuela y donde se produce una subjetividad social. En palabras de González Rey (2008), *“Este complejo sistema de integración de los espacios sociales en su significación simbólica y de sentido subjetivo para el sujeto, y para los diversos espacios sociales en que este existe”* (González Rey, F. 2008, pp. 42)

En el marco de un proceso de indagación cualitativa, nos interesó indagar tres rituales escolares. Nos plantemos objetivos y recursos metodológicos que nos permitieran articular el material empírico con teorías y construir conocimientos nuevos que dieran respuesta a nuestros interrogantes.

Los rituales en la escuela

La institución educativa, es en principio un objeto cultural que manifiesta cierta cuota de poder social y que trae consigo la posibilidad de lo grupal y de lo colectivo. Como otras instituciones sociales, atraviesa la intimidad de los sujetos, ordenando su manera de percibir y configurar sentidos de acuerdo a lo que se considera normal y deseable en ese contexto (Fernández L., 1994).

A través de diferentes acciones ritualistas, se imprime en la subjetividad de quienes habitan el escenario cotidiano de la escuela, procesos de identificación que

transforman a la escuela en un espacio social privilegiado para la transmisión de valores y significados, legitimados desde su función socializadora.

Como expresa Foucault (1991) los saberes que se imparten en la escuela son presentados y transmitidos como discursos de verdad que se sacralizan a partir de una serie de rituales cotidianos sobre los que se organiza el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dichos rituales en tanto transmiten imágenes, contenidos, representaciones simbólicas, promueven procesos de configuración de espacios legitimados que involucran a alumnos, docentes, personal no docente, directivos y a la escuela como institución. La complejidad de estos procesos se pone de manifiesto en cada ritual, delimitando posiciones y roles cuya ejecución se tiñe de la subjetividad del actor. Formas particulares de ser y de estar en el espacio de "lo escolar", modos de relación, formas de convivir.

Por ello los rituales escolares, como parte de la dinámica institucional de la escuela, se construyen en el día a día entre sujetos que desempeñan diferencialmente roles institucionales, desde posiciones asimétricas en la distribución de los recursos de poder. Atravesados por historias y experiencias del mundo exterior a la escuela, así como también, por rutinas y ceremonias cotidianas, impregnan y dejan marcas en el escenario de lo esperable, lo posible y de lo que se expresa desde el "deber ser".

Entendemos por rito o ritual a aquellas ceremonias que implican procedimientos y prescripciones de comportamiento fuertemente reguladas; esto es, maneras de actuar que se repiten con cierto grado de invariabilidad y que aluden a cierta dimensión calificable de "sagrada". (Mac Laren. 1995).

Desde esta perspectiva, los rituales integran la vida cotidiana, ocupan un lugar central en la cultura y aportan sentidos que legitiman la vida social y las instituciones, entre las que se encuentra la escuela. Constituyen prácticas regladas que habilitan un pasaje y han sido históricamente considerados como núcleos que se inscriben en la subjetividad de los actores sociales.

De este modo, los rituales escolares, como todo ritual institucional, se transmiten de generación en generación y se configuran en relaciones signadas por diferencias estructurales y funcionales en un sentido asimétrico.

Siguiendo los aportes de Mac Laren (1995) puede pensarse que desde una dimensión simbólica, los rituales constituyen importantes redes semánticas, de contextos culturales y dominios ideacionales mediante los cuales se intenta regular la vida social. Desde esta perspectiva, permitirían al sujeto escolar apropiarse de los significados y sentidos, las metáforas históricas y sociales que la escuela le brinda, transformándolos en cultura internalizada, corporizada.

Al mismo tiempo, los rituales se inscriben en una estética cotidiana que nos habla de una forma de estar juntos, por lo que cada ritual se presenta de forma diferenciada en distintos contextos escolares, en donde se conjuga la historia del adentro y del afuera de la escuela.

Desde allí cobra sentido la historicidad en nuestra mirada, al observar que las instituciones educativas se configuran según condiciones socio-históricas, materiales y culturales de existencia, por lo que no todos los niños y jóvenes son educados por la “misma escuela” y las prácticas escolares adquieren características diferenciales según condiciones sociales particulares y subjetivas. Ello nos remite a la singularidad de cada espacio escolar y áulico, en el que se *producen o reproducen* distintos tipos de subjetividades.

Coincidimos con Redondo y Thisted (1997), cuando plantean el hecho de que la escuela pública es igual para todos no es más que un mito sostenido por directivos, maestros y padres, que no hace más que ocultar profundas desigualdades, existiendo diferentes circuitos de escolarización para los niños de distinta clase social.

En el trabajo que venimos realizando en escuelas donde concurren niños de sectores populares, hemos observado que muchas veces, cuando los niveles de inclusión social de un sujeto se encuentran deteriorados, la escuela profundiza desde sus prácticas cotidianas experiencias de rechazo, impotencia y ajenidad en relación a la cultura institucional.

Ello nos permite pensar que cada institución se posiciona de forma diferenciada ante las prácticas escolares que acontecen en su cotidianeidad y que a partir de ello se construyen diferentes significados y se configuran formas de relación entre educación y pobreza.

El *significado* siguiendo a Bruner (1998) lo entendemos como un proceso de negociación y renegociación de significados mediante la interpretación narrativa, como logro de una práctica social, que proporciona estabilidad a la vida social de un grupo.

En tanto actividad creativa de un grupo, la construcción de significados está inmersa en un contexto sociocultural que impone ciertas claves y matrices que participan en la producción de significados. También las condiciones en que se produce la comunicación y la naturaleza de las relaciones de los que participan en ella, regula las formas discursivas e imprime un matiz idiosincrásico a esa particular producción. De modo que el/los significado/s no sólo están en los individuos, sino que es configurado a través de la interacción situacional. Está también asociado a modelos y prácticas culturales de la situación, que están abiertos a continuas transformaciones a través de revisiones, modificaciones y reconstrucciones (Gee & Green, 1998)

La estructuración socio histórica del contexto

Si pensamos en la situación de la pobreza en San Luis, encontramos que datos proporcionados por el INDEC a través del programa de Encuesta Permanente de Hogares (EPH) dan cuenta que en el último semestre del año 2009, casi el 18% de

la población que corresponde al aglomerado San Luis-El Chorrillo, se encuentran por debajo de la línea de pobreza, siendo este el valor mas alto de toda la región de Cuyo.

La misma fuente de información muestra que San Luis se encuentra por encima de la media nacional que es de 13,2% y posee una brecha de pobreza respecto de la canasta básica del 34%.

En tal sentido y sólo para tener una aproximación a la situación laboral de los últimos años, San Luis presentó, según datos de la EPH del 2do semestre del 2006, una tasa de actividad de 60,7 %, la más alta de la región Cuyo; una tasa de empleo de 59,5, un 2,0 % de desocupación y un 6,6 % de subocupación. A pesar de registrar un bajo desempleo, si se suman estas dos últimas tasas, se observa que el 8,2% de la población tiene problemas de empleo.

Un informe del Centro de Estudios del Pensamiento Económico Nacional (FCE-UBA) (1), señala que San Luis “es uno de los aglomerados con peor calidad de trabajo”, ya que entre la población ocupada, hay un 50% de ocupaciones informales, un 34% de empleos inestables, es decir por breves períodos y un 26,7% que trabajan dentro de planes sociales. Esta situación contribuye a explicar que se registre un 25,2 % de demanda de empleo. Este informe, al establecer comparaciones estadísticas entre los diferentes aglomerados urbanos, observa que las consecuencias que los trabajos precarios tienen sobre las personas, es similar a la de la desocupación y ello explicaría que en San Luis como en Formosa y Posadas, con bajas tasas de desempleo (INDEC-EPH), pero con una pobre ocupación, más del 30% de la población de estas provincias esté por debajo de la línea de pobreza.

Por lo que si bien la Provincia de San Luis puso en marcha en el año 2003, como principal política social el Plan de inclusión social “Trabajo por San Luis” con el propósito de dar visibilidad social a amplios sectores desprotegidos, bajo el lema “evitar cualquier situación “injusta” de exclusión social” (Suárez Godoy, E. 2004), las observaciones que hicimos en nuestro acercamiento a los barrios periféricos, nos muestran que existen en nuestra provincia y en nuestra ciudad una realidad que nos confronta a un tipo de pobreza que excede, pero no excluye la pobreza material.

Desde la perspectiva de Bourdieu, (1997) haría referencia a procesos de enajenación del *capital simbólico*, imprescindible para sostener la existencia social de los sujetos al interior de una cultura. El capital simbólico se encuentra constituido por múltiples formas de reconocimiento social. “Es la energía social basada en las relaciones de sentido, que justifica el derecho de un individuo a sentirse justificado de existir como existe”. (Bourdieu, 1997. p. 284).

Por otra parte Bourdieu hace referencia a la noción de “violencia simbólica”, para referir a la imposición e inculcación de significados como legítimos (esto es, verdaderos, correctos, adecuados) disimulando (aún para los mismos que los transmiten) su carácter arbitrario. La capacidad de imposición de los mismos se basa, en última instancia, en las relaciones de fuerza subyacentes, las cuales se

ejercen en la esfera de la producción, transmisión y circulación de significados en la vida social.

Se establece así una posición desventajosa con relación a la distribución de los recursos, que convierte a individuos de sectores excluidos, en sujetos vulnerables socialmente y condicionados a disputar un lugar en el espacio social.

El escenario escolar

En el trabajo de campo, que desarrollamos en el nivel primario -turno tarde- de una escuela pública periférica de la ciudad de San Luis, nos propusimos comprender algunos rituales escolares con la finalidad de desocultar aquellas señales o marcas particulares y significativas que se dan en el entrecruzamiento de los procesos de reproducción, transformación y resistencia, que se juegan en el espacio de lo escolar.

Para desarrollar este proceso comprensivo, resulta necesario describir algunas de las principales características que nos hablan de la idiosincrasia del contexto sociocultural en la que se encuentra inserta la escuela en la que anclamos nuestro estudio y referirlo al modo particular en que la escuela se encuentra inserta en la comunidad.

La escuela que conforma nuestra unidad de estudio, se encuentra ubicada en la zona urbano-periferia de la ciudad de San Luis. Concurren a la misma 657 niños y jóvenes de entre 6 y 16 años, de los cuales 327 son varones y 330 son mujeres. Al turno tarde asisten 315 niños, 167 niñas y 148 varones.

En dicha escuela se reciben niños de más de veinte barrios periféricos diferentes, de los cuales, cuatro de ellos concentran la mayor cantidad de población de la escuela (70% de la población escolar). Se trata de zonas con una gran densidad de habitantes, fundamentalmente niños y jóvenes, en cada uno de ellos. La actividad comercial de estos barrios es escasa y se cuenta con un único dispensario público de salud, ubicado en las proximidades de la escuela.

Con mejores, peores o pésimas condiciones de vivienda en general, los alumnos de esta escuela presentan distintos indicadores que definen su condición de pobres. Estos indicadores fueron emergiendo de las respuestas que nos dio el personal de la escuela, de las observaciones directas que hicimos en los contextos de origen y de los análisis de datos estadísticos.

El relevamiento que hemos realizado de la información registrada en la escuela, arroja que el 30% de los tutores se encuentra laboralmente ocupado, mientras que el 70% restante se encuentra desocupado o recibe ayudas y/o planes sociales, principalmente el plan provincial de inclusión social: "Trabajo por San Luis". Cuentan con un nivel educativo básico, es decir, en su mayoría tienen solo nivel primario completo o incompleto.

En nuestras indagaciones en algunos de los barrios en que habitan alumnos de la

escuela, observamos descriptores consistentes con los datos estadísticos (INDEC-EPH) que dan cuenta de los sectores más vulnerables de la ciudad: hacinamiento habitacional, precarias condiciones de salud, bajos niveles de educación, inaccesibilidad a la información, al transporte, a medios de producción, a vivienda, a créditos y al apoyo institucional.

La pobreza tal como la concebimos, no refiere únicamente a la falta de bienes materiales, sino que remite a un fenómeno multidimensional que impide a los individuos participar plenamente en la sociedad.

Alicia Gutiérrez (2004) plantea que la “pobreza” es una categoría descriptiva y relativa. Descriptiva porque remite a ciertas carencias de bienes y servicios mínimos que determinada sociedad considera como indispensable para todos sus miembros. Relativa porque implica la existencia de otros que son “ricos” o por lo menos no son pobres. Por lo que la pobreza expresa, antes que nada, una distancia entre diferentes grupos sociales, tanto económica como social y cultural.

Tal como lo expresa la autora: “las prácticas que despliegan los pobres para vivir y sobrevivir, se pueden comprender y explicar, en primer lugar, a partir de lo que tienen y no únicamente de los que les falta, de lo que poseen y no sólo de lo que carecen, y que ello constituye una gama de recursos económicos, culturales, sociales y simbólicos, en diferente grado, y que tienen diferentes posibilidades de inversión y reconversión según los distintos momentos históricos en que se realizan las apuestas” (Gutiérrez, A. 2004).

Cabe aquí preguntarnos: *¿Cómo se desarrollan los rituales escolares en escuelas donde concurren niños que provienen de contextos de pobreza?, ¿Que experiencias subjetivas se producen, entorno a dichos rituales escolares, en diferentes sujetos del escenario escolar?*

Dar respuestas a estos de interrogantes constituye una tarea compleja, que requiere de un análisis de los sentidos y de las configuraciones multidimensionales que se producen en el “pequeño mundo” cotidiano de los sujetos que participan en el escenario escolar objeto de nuestras indagaciones.

Objetivos:

- Describir los rituales escolares de ingreso y de salida a la escuela y el izamiento a la bandera, en una escuela urbano-periférica de la ciudad de San Luis.
- Analizar las experiencias subjetivas de diferentes actores escolares (docentes y niños) bajo las modalidades en que se instituyen los rituales en la escuela.

Consideraciones Metodológicas:

En el marco de la delimitación conceptual y epistemológica que realizamos de nuestro estudio nos orientamos hacia una exploración intensiva, caracterizada por abordar el problema desde un enfoque metodológico cualitativo etnográfico que

posibilita centrar la indagación en la construcción de significados.

Entendemos al enfoque etnográfico, tal como lo concibe Guber (2001): “Una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros”. (Guber, R. 2001 p. 2)

Es decir, que como investigadoras difícilmente podemos comprender una acción sin incorporar los términos en que la caracterizan sus protagonistas. En este sentido los agentes son informantes privilegiados pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran. La descripción depende de su ajuste a la perspectiva nativa de los “miembros” de un grupo social”, señala Guber R. (Ob. Cit)

La unidad de estudio estuvo constituida por una escuela urbano-periférica de la ciudad de San Luis y las unidades de análisis fueron tres prácticas cotidianas escolares: el izamiento de la bandera, el ingreso y la salida de la escuela.

Los instrumentos de recolección de información son observaciones de las prácticas escolares mencionadas y entrevistas semi-estructuradas con docentes y alumnos de dicha escuela, orientadas a indagar los significados que construyen sobre dichas prácticas.

El tratamiento de la información se realizó en un proceso continuo de articulación entre teoría y material de campo, codificación y categorización abierta, sometida a un análisis cualitativo permanente, cuya interpretación fue dotando de nuevos contenidos a categorías conceptuales y nos permitió construir nuevas categorías de análisis emergentes del material recolectado en el contexto particular y que presentamos a continuación.

Descripción de los rituales escolares y la construcción de sentidos subjetivos de dichas prácticas

“El límite entre el adentro y el afuera de la escuela”

Padres y niños atraviesan el umbral de la puerta delantera de la escuela; las señoritas salen de la sala de maestros para esperar a sus alumnos. Hay saludos. Adultos y niños se disponen a conversar, a intercambiar consultas y noticias, sobre lo que ha acontecido o acontecerá en el ámbito de la escuela.

Muchos de los niños han llegado solos o en compañía de hermanos mayores que asisten a la misma escuela.

Los papás están mas cerca de la puerta que del salón de ingreso y desde allí observan la escena. Algunas mamás aprovechan ese espacio de intercambio para preguntar por la tarea que los niños tenían que traer, cómo va el niño en la clase, qué paso el día anterior que su hijo llegó a casa llorando.

Los niños, con sus mochilas en las espaldas o bolsas de mano, se mueven, corretean, ríen. Solo unos pocos niños han quedado tímidamente al lado de su tutor y aun no interactúan con el resto de los niños. Algunos padres hablan entre sí.

Suena el timbre, hay que formarse, acomodar el cuerpo. La postura de todos ya es diferente. La vicedirectora, con una mirada hacia los papás, pide que se retiren. El personal no docente, se acerca y les dice explícitamente que se retiren del establecimiento o que observen desde la puerta trasera. Varios padres, desde el exterior de la escuela, se acercan a la ventana y a través de la misma observan lo que ocurre en el salón general.

Todo comienza a sufrir transformaciones: la actitud de los maestros, de los niños, de los padres, remiten desde el gesto una marca de solemnidad y de disciplinamiento, que hasta este momento no se observaba (parecía diluida). Se ha producido una transición en el espacio; la puerta delantera pareciera ser ahora el límite entre el mundo exterior y el mundo interior de la escuela.

Como expresa Givrtz y Larrondo (2009) "La educación es un proceso para tornar previsible a los seres humanos. La educación, modelando las disposiciones del cuerpo y de la mente, conforma la conducta. Pero este moldeamiento del individuo supone el ejercicio de relaciones de poder, que se expresan en una influencia social sistemática y reconocida".

Una de las maestras dice en voz alta *"formados en filas"*, todos se acomodan por grados, en el salón de la planta baja donde diariamente se desarrolla la escena cotidiana del izamiento de la Bandera Nacional.

"Chicos, vamos a izar la bandera, así que sin moverse, postura de respeto, las manos a los costados, sin hablar con los compañeros".

En el ritual de ingreso a la escuela, observamos la implicancia de un pasaje, una transición del plano de lo no escolar, a aquello que está signado por evidentes, marcas de orden y de autoridad. Distribuciones asimétricas de poder que sintetizan modos singulares de producción y control de la alteridad sustentado en la dimensión de "poder-saber" que se corporiza en docentes y directivos, actuando como parte del dispositivo de diferenciación social.

..... *"se trata de un grupo lindo, demasiado en función del contexto social del que provienen", "con las familias que tienen, mucho no se puede esperar", "en ocasiones se portan mal pero hay que estar alertas, para que la violencia no te sobrepase...y los chicos te puedan pasar por encima"*.

En este sentido, la convivencia cotidiana, queda marcada por una suerte de esfuerzo de adaptación a las normas escolares, que ante una creciente sensación de amenaza y de inseguridad, generan la expectativa de estar protegidos frente al fantasma de la violencia.

Siguiendo los aportes de Diana Milstein (2009) observamos que la experiencia de la violencia en las escuelas no irrumpe solamente en la vida cotidiana de quienes la sufren, sino también, en las narrativas que un conjunto de discursos sociales elaboran sobre el mundo escolar. Y, junto a las situaciones experimentadas como violentas por los actores de la vida cotidiana escolar, estas narrativas que circulan en la esfera pública, operan como "hechos sociales" y encuadran a los fenómenos

de violencia escolar. Aparece como algo “cosificado” es decir, como algo que se puede poseer, un rasgo que puede estar presente o ausente en un grupo de sujetos, pasando así a ser un sustantivo que designa un ente, una cosa.

Mientras se desarrollaba el saludo a la bandera la permanencia de los padres afuera cobra un sentido especial para l@s docentes: *“Cuando están los padres o hermanos, tíos mas grandes, no les podes retar porque te pueden saltar para decirte de todo y te dejan mal delante de quien sea, no les importa, así que los chicos se portan mejor cuando ellos no están”; “mira si acá no ponemos orden desde la entrada después nos los controlas más, se te van de las manos y todo se vuelve un descontrol”; “cuesta mucho marcar la diferencia entre la vida externa y lo que es y debe ser la escuela, quizás esto (excluir a los familiares de la ceremonia) ayuda”.*

Se produce una transición “del afuera” a “lo escolar” bajo la necesidad de diferenciarlo, que busca delimitar lo que ocurre dentro y fuera del escenario educativo, como espacio de socialización. Se da una suerte de descalificación de lo no escolar y del entorno cotidiano de los niños y jóvenes que asisten a esta escuela y con ello de las familias de las que forman parte.

“Tratamos de que los niños vean que la escuela es diferente, que aquí hay normas que respetar y no da lo mismo cualquier cosa” “...desde que entran cada día, les inculcamos la buena conducta, queremos que aquí si aprendan a respetar, pero es muy difícil, porque en la casa no les enseñan nada de estas cosas, es como que remamos contra la corriente porque ellos en sus casas ven y viven de todo”.

El temor a las manifestaciones de violencia se expresa desde significados, que las ubica como un producto del afuera de la escuela.

En la línea de pensamiento de Milstein (ob.cit.) considerar que los conflictos y las situaciones de violencia pueden irrumpir en el interior de la escuela como producto de un contexto externo a la escuela misma, nos puede llevar a pensar en términos lineales y reduccionistas.

En el momento de la salida y concluida la ceremonia de arriamiento de la bandera, los alumnos designados para ese acto vuelven a la fila con sus compañeros. Continúan los intentos de poner orden en el salón, mientras que otra docente conjuntamente con la directora, comunican los avisos a los alumnos, así como también realizan llamados de atención sin especificar a quien van dirigidos, por el comportamiento, por las condiciones de higiene personal y de preparación para asistir a la escuela. Una vez concluidos, la directora los despide y con un gesto les comunica que pueden regresar a sus casas.

Aquí se producen nuevas agitaciones, correteadas, gritos, empujones, risas. El cuerpo otra vez en movimiento, se prepara para el encuentro con lo no escolar.

Si embargo en el ritual de la salida de la escuela, el orden, cobra otra vez protagonismo. La salida debe ser ordenada, en fila, hay un importante control de los maestros. Los padres y tutores, esperan en la puerta delantera de la escuela para recibir a sus hijos.

Se dan algunas situaciones que en vistas del cansancio producido por una intensa jornada de trabajo, son menos tolerados por los adultos de la institución, como la salida de la fila para ir al baño o confusiones con relación a la puerta de salida.

Los diferentes grupos salen en momentos diferentes, para no generar desorden y garantizar que la salida esté “despejada”. Los maestros van organizando el desfile de alumnos y van poniendo nombres al orden en el que saldrán los niños. Ello tiene como rasgo implícito que quienes inician la fila, es decir, quienes salen primero, son aquellos que han tenido mejor conducta durante la jornada.

Los límites entre el adentro y el afuera de la escuela se vuelven más confusos y es inminente el pasaje al mundo externo.

“Cuerpos rebeldes”

Una vez ubicados en las respectivas filas aparecen algunos “cuerpos rebeldes”, cuerpos inquietos que se mueven, que continúan hablando, que no adquieren la postura corporal esperada por el personal de la escuela según la pauta situacional. Ello se manifiesta en reiteradas llamadas de atención hacia quienes formados en filas, buscan maneras de llamar la atención a través de sus cuerpos inquietos.

Las docentes tratan de diferentes formas de desalentar dichas conductas. Pocas palabras, amenazas de sanciones, miradas del docente, hablan de una rutina de preparación para un momento “sagrado” en la vida de la escuela: el izamiento de la Bandera.

Estas son las expresiones de los alumnos:

“... Yo no entiendo porque nos retan, las señoras por ahí quieren que seamos estatuas y nosotros nos molestamos jugando, pero un rato nomás, después no portamos re bien”, (7 años), “Al rato de que estamos en la escuela nos están retando, por ahí, no sé nos retan por todo” (9 años), “No me gusta mucho formar la fila, es medio aburrido, además no paso muchas veces a izar la bandera” (10 años), “Me gusta hacer fila antes de entrar, lo único que si charlas algo con un amigo o cualquier cosa, te ponen en penitencia y nosotros no molestamos a nadie” (13 años), “Es un bardo porque te están ahí detrás todas las veces, yo no molesto y no me gusta que me molesten” (14 años)

Girux (1985) habla de categorías centrales que surgen de una teoría de la resistencia: “La resistencia añade una nueva profundidad a la noción de que el poder se ejerce por y sobre la gente que se encuentra en contextos diferentes, en donde se estructuran relaciones de interacción entre el dominio y la autonomía, así, el poder nunca es unidimensional...” “es mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana”.

Los docentes de la escuela, remiten a este momento particular con expresiones tales como: *“lo que muchas veces pasa es que los chicos que vienen a esta escuela, son chicos desatendidos por sus familias, que poco les enseñan acerca del respeto en la escuela, por lo que nos ocupamos de las formas de comportamiento desde el*

inicio de la jornada escolar”, “si no los tenés cortitos no sabes en qué momento se te van de las manos, pasan muchas cosas hoy en las escuelas”, “hay cada uno acá, que mejor saber cómo manejarlos, porque las familias que tienen... pobrecitos...”.

Respeto hacia normas institucionales, orden, división y distribución de los cuerpos en el espacio, son conceptos claves que explican este pasaje cargado de sentidos. No se trata de comprender la orden, sino de percibir la señal que se establece entre el maestro que impone formas de disciplina y aquél sujeto al cual va dirigida, según códigos de comportamiento culturalmente pre-establecidos.

La misma escuela es, muchas veces, administradora de mecanismos violentos de ejercicio del poder, a través de formas de estigmatización de los alumnos y sus familias.

“... Yo tengo muchas ideas para trabajar con los chicos, pero no se puede porque si les das algo de libertad se empiezan a tratar como se tratan en su casa, a las patadas... Además no lo saben valorar, hay niños que nada de lo de la escuela les importa, solo vienen porque no tienen donde tenerlo, es como una guardería para ellos, hay cada familia acá adentro.

Como expresa Diana Milstein (2009), el ejercicio del poder de clasificación es una forma específica de violencia: la violencia que no apela a la coacción física, sino a la imposición de significados como legítimos desde una posición de autoridad aparentemente imparcial y desvinculada del ejercicio del poder. Pierre Bourdieu (1970) la llamó “violencia simbólica” y consideró que era una de las formas fundamentales de la presencia de la violencia arraigada en la cotidianeidad de las relaciones sociales”.

Estas formas de estigmatización de los niños y del contexto del que provienen, debilita las posibilidades de encuentro, apoyo y trabajo conjunto entre el personal escolar, los alumnos y las familias.

“La bandera no es para cualquiera”

Tres niños se dirigen hacia el patio de la escuela, se les ha encomendado la especial tarea de elevar la bandera argentina para que flameara en lo alto del mástil de la escuela. Dos de ellos caminan erguidos, serios, parecen orgullosos de la tarea encomendada. El tercero en cambio, va con la cabeza gacha.

Mientras ocurre el izamiento de la bandera, una de las maestras recita en voz alta la oración de la bandera y el resto de los docentes -distribuidos en distintos lugares del salón- identifican para llamarles la atención, a aquellos niños cuyos cuerpos inquietos muestran signos de indisciplina.

En el salón los niños y adolescentes, se disponen a recitar la oración, para ello, tras el pedido de la docente encargada de organizar el saludo de la bandera, dirigen sus cuerpos hacia una de las paredes laterales del salón, detrás de la cual se encuentra el mástil ubicado en el patio de la escuela.

Juntos recitan la siguiente oración:

“Bandera de la Patria, celeste y blanca, símbolo de la unión y la fuerza con que nuestros padres nos dieron independencia y libertad; guía de la victoria en la guerra y del trabajo y la cultura en la paz.

Vínculo sagrado e indisoluble entre las generaciones pasadas, presentes y futuras. Juremos defenderla hasta morir antes que verla humillada.

Que flote con honor y gloria al frente de nuestras fortalezas, ejércitos y buques y en todo tiempo y lugar de la tierra donde ellos la condujeran.

Que a su sombra la Nación Argentina acreciente su grandeza por siglos y siglos y sea para todos los hombres mensajera de libertad, signo de civilización y garantía de justicia”.

Algunos niños recitan la oración a la bandera, sobre todos los de los grados intermedios- 3º y 4º grado. Los más pequeños van pronunciando palabras aisladas y los más grandes se distraen o esperan en silencio. Tampoco l@s docentes recitan toda la oración, la interrumpen constantemente con llamados de atención hacia los alumnos y en algunos casos hablan entre ellos.

Asimismo, encontramos en el salón algunos "indisciplinados", que ensayan pequeñas resistencias a la ceremonia de izamiento o arriamiento de la bandera, en algunos casos por salirse de la fila, ubicarse al fondo, hablar con compañeros, masticar chicle.

También aparecen resistencias en algunos de los alumnos, según lo que relata una de las docentes, cuando se les designa la tarea de pasar a izar o arriar la bandera.

Como expresa (Mac Laren, 1995) cuando en un ritual aparecen resistencias o intentos de boicot del mismo, no siempre hay conciencia explícita del para qué de estas acciones, sino que la "desestructuración" de la rutina responde a sentidos muy profundos que el propio sujeto desconoce.

El acto del izamiento y de arriamiento de la bandera implica una rutina de refuerzo, que consolida los mecanismos existentes de clasificación social, dejando claro el lugar de cada uno en la escuela. En este sentido, para la designación de los alumnos que, izarán y acompañarán a la bandera, se tiene en cuenta el comportamiento de los alumnos y el rendimiento académico. Los alumnos no pueden renunciar a esta tarea y lo viven, en algunos casos, como una carga, en otros, como un privilegio.

En las entrevistas a l@s docentes indagamos acerca de la metodología que utilizaban para la selección de los alumnos que pasan a izar y arriar la bandera y cuales eran los sentidos que se subyacían a estas decisiones. L@s docentes de los distintos grados tomaron como criterio y se aplica en toda la escuela, el rendimiento académico como un modo de premiar o recompensar a los/las alumnas que cumplen con la tarea y que van al día con los aprendizajes y de incentivar a quienes no estudian o les cuestan las tareas: *“la bandera no es para cualquiera, hay que ser digno de llevarla, yo se los digo siempre a los chicos”, “la bandera es para los que estudian y van al día con las asignaturas, ellos saben como funciona”, “pasan a la*

bandera los que van mejor con las notas y solemos tener en cuenta el comportamiento para que pasen, es decir, si alguno de los chicos van bien en clase pero no se portan bien, no los designamos para la bandera”, “siempre lo hacemos por mérito, por ahí hemos hablado de que pase el mejor compañero pero todavía no lo hemos hecho”, “hacemos una ronda con los niños con mejores notas y los que más cumplen en las clases, se van turnando entre ellos”, “les enseñamos que la bandera es una insignia patria y le debemos respeto, por eso la llevan los que hacen mérito para eso, los mejores alumnos”, “es un momento importante de la vida escolar, es parte de las enseñanzas de la patria, para ser patriotas y por eso los estimulamos a que puedan llevarla, siendo responsables con las tareas”.

Los discursos de l@s docentes dan cuenta de cómo la escuela intenta reforzar a partir de estas prácticas escolares, la imagen de una nación homogénea y armónica, sobre la base de la transmisión de valores nacionales, estableciendo lazos de unión entre los procesos educativos y de socialización.

Los niños/niñas y adolescentes configuran el sentido de esta práctica naturalizando el criterio que la institución adopta para la selección de los alumnos que pasan a izarla: “No sé, nunca pase a la bandera porque yo no soy muy inteligente” (9 años),... “esta bueno pero me tiene que ir mejor para que yo pueda pasar” (10 años), “a mi me gusta, lo que pasa es que ya he pasado muchas veces” (9 años), “yo soy medio burro y me cuestan las letras, no se cuando yo valla a pasar” (8 años), “es importante pero por ahí los chicos te cargan y eso es un poco feo” (9 años), ... “me gusta pero las señoras por ahí no saben la oración a la bandera, te piden que vos las digas y ellas no la saben” (11 años),... “dicen que hay que pensar en la bandera, en la patria y esas cosas, pero no sé, mi papá no tiene trabajo y en eso quien piensa” (13 años).

Como expresa Oviedo de Benosa (2004), “*las desigualdades sociales se legitiman en sus estructuras no solo a nivel de las grandes concepciones ideológicas en los contextos políticos, económicos, sociales, culturales, sino en el orden de la vida cotidiana y de las prácticas sociales que allí se desarrollan*”. (Oviedo de Benosa, pp. 21. 2004).

Las configuraciones subjetivas de los actores escolares sobre los rituales nos invitan a repensar el sentido de estas prácticas y a re-conceptualizarlas a la luz de las condiciones de vida, de las experiencias cotidianas, de las infancias y juventudes que habitan el escenario escolar.

Consideraciones finales. Hacia nuevos interrogantes

Los rituales sobre los que hemos realizado una aproximación comprensiva en esta investigación, constituyen para la escuela, parte de la legitimación social y cultural a través de la cual se reconstruyen periódicamente identidades comunes. En ellos, aparecieron elementos que nos hablan de las formas de convivencia en la escuela,

de los roles que ocupan los distintos actores sociales en la escena educativa, de la distribución de los recursos de poder, de la función socializadora y trasmisora de valores culturales y de los conflictos que estas configuraciones ínter-subjetivas adoptan.

Encontramos comportamientos orientados a rechazar o mostrar resistencia ante acciones de disciplinamiento o simplemente ante códigos repetidos invariablemente sin revisiones de sentido o significados.

El carácter ritual de estas tres acciones cotidianas de la institución escolar, nos hablan de lugares y posiciones que han sido legitimadas en el contexto de la escuela, pero que carecen de legitimidad para muchos niños/as y jóvenes de esta escuela. Constituyen formas de regulación que ordenan la distribución de recursos de poder entre los actores sociales escolares, delimitando roles, funciones y legados para cada uno de ellos.

Asimismo, el trabajo de campo realizado, nos muestra como la misma escuela se vuelve muchas veces, administradora de mecanismos violentos de ejercicio del poder, a través de formas de estigmatización y clasificación de los alumnos.

Es interesante pensar que de forma más explícita o mas tácita, los acontecimientos que se dan adentro y afuera de la escena escolar quedan entretejidos en los significados que tanto docentes como alumnos construyen del otro, como lo ajeno a la propia condición social. Retomamos aquí la noción de capital simbólico de Bourdieu (1997) como aquella energía social basada en relaciones de sentido que legitiman el derecho de un individuo a sentirse *justificado* en su existencia, en tanto estas formas de clasificación y estigmatización expresaran formas de exclusión en dicho proceso de justificación.

Como se expresó con anterioridad, estas pistas teóricas apuntan a aquella escala a la que pertenece la etnografía, a los contextos y conocimientos locales y a las categorías cercanas a la experiencia de los sujetos, pero le da un sentido distinto al vincularlos con los procesos sociales de reproducción y transformación.

Estos rituales constituyen hitos sobre los cuales se construye una imagen del 'nosotros' de la institución, imprime formas de comprensión acerca de nuestra existencia social, abriendo la posibilidad de múltiples resignificaciones, a la luz de las problemáticas actuales y cotidianas que atraviesan la subjetividad de los niños y jóvenes que asisten a la escuela.

Es por ello, que resulta necesario la revisión crítica de los sentidos que se le otorgan a estas prácticas, cuya fuerza en los procesos de construcción de subjetividades, opera en la intimidad de los sujetos, adultos, jóvenes y niños.

Este posicionamiento requiere asumir el poder de la escuela como lugar de enunciación, desde el que se generan sentidos de pertenencia y de existencia social.

En este sentido, es necesario seguir profundizando en el análisis de estos rituales, recuperando voces significativas que hablen de aquellos que acontece en un plano

más subjetivo, para penetrar desde una mirada problematizadora y acercarnos a nuevos interrogantes, con la finalidad de mantener los sentidos abiertos a nuevas y legitimantes formas de significación

Bibliografía

- Boivin M. y otros 1999. Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. 1997. Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Bruner, J. 1998. Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva. Madrid: Editorial. Alianza.
- Carro, S. y otros 1996. Las instituciones educativas en tiempos del ajuste estructural. Una aproximación desde la etnografía. Buenos Aires: Instituto de ciencias Sociales Gino Germani.
- Díaz, R. 1995. Rituales, nacionalidad y política en Actas Pedagógicas, N° 1, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- Fernández, L. 1994. Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Foucault, M. 1991. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - Gee, J. P., & Green, J. L. 1998. Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. Review of Research in Education, 3: 119-171.
 - Giorgi, V. 2003. Construcción de la subjetividad en la exclusión. Inédito. Vínculo, Marginalidad y Salud Mental. Montevideo: Editorial Roca Viva.
 - Girux, H. 1985. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. México D.F: Cuadernos Políticos, número 44.
 - Givrtz, S. y Larrondo M. 2009. Herramientas para el abordaje de la convivencia en el espacio escolar. Curso de posgrado: Violencia escolar: trayectorias, estrategias, reflexiones. CAICYT. CONICET
 - González Rey, F. 2008. Subjetividad y psicología crítica: implicaciones epistemológicas y metodológicas. En Jiménez Domínguez, B. (Comp.) Subjetividad, participación e intervención comunitaria. Una visión crítica desde América Latina. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales 51
 - Guber, R. 2001. Etnografía: Método, campo y reflexibilidad. Bogotá/Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
 - Guber, R. 2004. El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.
 - Gutiérrez, A. 2004. Pobre, como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza. Córdoba: FERREYRA Editor.
 - Kamisky, G. 1994. Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales. Buenos Aires: Editorial Lugar.

-
- Maldonado, H. 2008. Problemáticas Críticas en el sistema Educativo. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
 - McLaren, P. 1995. La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - Redondo y Thisted 1997. Mitos y realidades de las escuelas de los márgenes. 1º Congreso Internacional Pobres y Pobreza en la Sociedad Argentina: Universidad Nacional de Quilmas. Argentina. Centro de Estudios e Investigaciones laborales CONICET.
 - Rockwell, E. 1987. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior.
 - Willis, P. 1997. Aprendiendo a trabajar. Como los hijos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Editorial Akal.



Lectores exploradores y lectores náufragos. Alfabetización académica en el nivel superior(1)

Lectores exploradores and lectores náufragos. Academic literacy at university level.

Prof. Walter Olguín. (wolguin@unsl.edu.ar)

Lic. Paola Figueroa (psfigue@unsl.edu.ar)

Prof. Berta Ortiz. (bnortiz@unsl.edu.ar)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Summary

The present work is part of a wider research process regarding the relationship that is established between academic literacy, political literacy and subjectivity. The purpose of this work is to show the first results of the research about the reading practices of students of education careers at UNSL and their processes of academic literacy. The categories for the analysis of the interviews come from theoretical frameworks where the links between reader-context, reader-author, reader-text and reader-himself are emphasized. From the process of interpretation of data, two characterizations which were called “lectores exploradores” and “lectores náufragos” emerged. “Lectores exploradores” are those who have managed to establish a certain form of connection with academic texts, authors, institutional context and themselves in a creative and articulate way, according to a formative project that will ensure them membership of the scientific or professional community. “Lectores náufragos”, on the contrary, are those who are in the process of overcoming the frailty of the links they have established with academic texts, authors, context and themselves during their formative process.

Keywords: academic literacy, Reading practices, subjectivity.

Resumen

El presente artículo es un recorte de un proceso de investigación mas amplio sobre la relación existente entre alfabetización académica, alfabetización política y subjetividad. El propósito del mismo consiste en socializar los primeros resultados que arrojó la indagación sobre las prácticas lectoras de estudiantes de las carreras de educación de la UNSL y sus procesos de alfabetización académica. Las categorías desde donde se analizaron las entrevistas, provienen de marcos teóricos en donde se enfatizan los vínculos entre lector-contexto, lector-autor, lector-texto y lector-si mismo. Del proceso de interpretación de los datos, surgieron dos



caracterizaciones de sujetos lectores que se denominaron “lectores exploradores” y “lectores náufragos”. Los lectores exploradores son aquellos que han logrado establecer un modo de relación con los textos académicos, los autores, el contexto institucional, y consigo mismos, de una manera creativa y articulada, en función de un proyecto de formación que les asegure construir pertenencia a la comunidad científica o profesional. Por el contrario, los lectores náufragos son aquellos que están en proceso superar la fragilidad de los vínculos que durante su transitar en la universidad establecen con los textos académicos, los autores, el contexto y consigo mismos en tanto estudiantes de carreras de formación.

Palabras Claves: alfabetización académica, prácticas lectoras, subjetividad.

1. INTRODUCCIÓN

Antes de iniciar el desarrollo del presente artículo, puede resultar pertinente situar al lector en el contexto de nuestra investigación e historizar y describir algunas preocupaciones centrales de este grupo de trabajo.

Quienes integran este equipo, vienen problematizando, desde hace ya más de diez años, las relaciones entre diversas prácticas educativas y políticas, especialmente las relaciones entre formación docente, lectura y ciudadanía. Guardando cierta continuidad con esa línea investigativa, en el actual proyecto se pretende profundizar los posibles vínculos entre “alfabetización académica, alfabetización política y subjetividad”.

En un contexto provincial con un régimen de gobierno neopatrimonial (Trocello, 2008: 66), cuyas prácticas políticas han atravesado las instituciones educativas provinciales como también la universidad misma, la intencionalidad del proyecto de investigación se asienta en la necesidad de develar algunos mecanismos microsociales mediante los cuales las prácticas políticas y académicas, contrarias a un proyecto democrático, son reproducidas o impugnadas en el proceso educativo. En este sentido, la problemática de las relaciones entre alfabetización académica y política resulta especialmente significativa pues, a partir de su develamiento y conceptualización, la formación de formadores puede constituirse en un lugar privilegiado para promover prácticas político pedagógicas donde los valores de una democracia participativa puedan ser reproducidos y recreados.

En un contexto también signado por de deterioro de la educación pública, el estudio de la alfabetización – en tanto práctica que puede servir para habilitar o inhabilitar a los sujetos; para reproducir la estructura social existente o promover cambios



democráticos y emancipatorios- se convierte en un imperativo. Las instituciones educativas – en este caso la escuela secundaria y la universidad- siguen cumpliendo, no sin dificultades, un papel fundamental en la tarea de alfabetizar. Como bien señalan diversas investigaciones, estos procesos de alfabetización producidos al interior de las instituciones educativas, tienen múltiples dimensiones y se encuentran íntimamente ligados a la constitución de las subjetividades estudiantiles. En este sentido se podría decir que la escuela y la universidad enseñan -explícita e implícitamente- saberes y modos de operar con ellos en el mundo.

Teniendo en cuenta estos puntos de partida el proyecto tiene por objetivo general *comparar los procesos de alfabetización académica y alfabetización política de los estudiantes secundarios y universitarios y sus implicancias en los posicionamientos subjetivos que estos asumen*. Para esto se definen para su concreción dos líneas de abordaje, la primera vinculada al estudio del escenario universitario y la segunda a la escuela secundaria.

La línea “A” se propone, por un lado, caracterizar los procesos de alfabetización académica y política en los estudiantes universitarios y, por el otro, identificar relaciones entre estos procesos y los posicionamientos subjetivos asumidos por estos sujetos. En el caso de la línea “B” hace lo propio pero orientando sus esfuerzos a indagar estudiantes de escuelas secundarias.

El presente trabajo que se inscribe en la línea A, es un recorte de un proceso de investigación más amplio, y en este caso se dará cuenta de algunos resultados en torno a los procesos de alfabetización académica en las carreras de formación docente de la UNSL. Uno de los instrumentos de recolección de datos a los que se recurrió fueron entrevistas semi-estructuradas a estudiantes de las carreras de Nivel Inicial, Ciencias de la Educación y Educación Especial.

El guión de dichas entrevistas fue organizado en base a 4 ejes, 1) Desempeño en la carrera: obstáculos y dificultades 2) Las prácticas de escritura 3) Las prácticas de lectura 4) Hechos significativos vividos en la carrera. En este trabajo, se focalizará sobre el eje 3: las prácticas de lectura.

Los sujetos entrevistados fueron estudiantes con un importante grado de avance en sus carreras, con distintos desempeños, que van desde rendimiento excelente, regular y bajo. En estos estudiantes se pueden observar las marcas que el tránsito por las carreras de formación les ha dejado en relación a sus prácticas lectoras.

2- Algunas apreciaciones conceptuales

El concepto de **alfabetización académica**, proveniente de la tradición anglosajona, y estudiado y difundido por Paula Carlino refiere a, desde una perspectiva sincrónica, el *conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad* (Carlino 2005: 13). Desde lo diacrónico refiere al *proceso por el cual se llega a pertenecer a la comunidad científica y profesional precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso* (Carlino 2005: 13).

Gisela Vélez desde las investigaciones de su práctica docente con ingresantes universitarios plantea al menos tres cuestiones relevantes para repensar la alfabetización académica: a) integrar la lectura estética con la eferente b) atender a los contextos de lectura en la universidad c) el “tiempo” de la universidad y la relectura. Desde esta mirada en perspectiva ella propone “*No (deberíamos) restringir la alfabetización académica a las mediaciones de la cultura escrita para la explicación científica del mundo, sino extenderla a las posibilidades de participación amplia, mediante la comprensión extendida de la cultura, a la que los textos literarios contribuyen centralmente*” (Vélez, en Badano 2008:95). Así destaca que en tanto la alfabetización académica acorte la brecha entre las culturas literarias y las culturas científicas, la universidad cumplirá mejor su función política de distribución social del conocimiento.

Marta Marín propone extender el concepto de alfabetización académica a otros niveles de escolaridad, previos a la Universidad. Así entiende que “*La alfabetización académica se podría caracterizar, a su vez, por el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es: adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes de cada disciplina y frecuentación de la cultura escrita* (Marín, 2006:31).

Otra definición complementaria de las anteriores entiende a la **alfabetización académica** como “*un proceso psicológico y social amplio y permanente que transcurre en los distintos escenarios del sistema educativo. Se caracteriza por la apropiación/construcción de un conjunto de conocimientos lingüísticos, de nociones y estrategias necesarias para comprender y producir textos que se utilizan en contextos de estudio y habilita la construcción de marcos de referencia desde los cuales interpretar el mundo y actuar en él.*” (Sola y otros, 2010)

Para sistematizar los datos que surgen en la investigación acerca de las prácticas lectoras de estudiantes avanzados de carreras de Formación Docente, se ha optado



por retomar los planteos de las teorías transaccionales de la lectura, desde donde se define el acto de leer como *un proceso de construcción de significados que se realiza a partir de los intercambios o transacciones entre lector, texto y contexto* (Vélez, 2004:7).

Lector-Contexto

Para las teorías transaccionales el acto leer es una práctica que no puede pensarse separada de la situación en donde tal práctica ocurre. Los significados que un lector construye están atravesados por el contexto que enmarca esa actividad. Se pueden identificar distintos niveles de contexto: el contexto histórico y sociocultural, que enmarca desde los modelos económicos, políticos y culturales predominantes en las distintas situaciones sociales; el contexto institucional que fija determinadas pautas y sentidos a las prácticas de lectura; y el contexto inmediato condicionado desde la subjetividad del lector, las demandas de la tarea, el lugar físico donde se lee, hasta la situación concreta de lectura.

En la universidad, como en otras instituciones educativas, hegemónicamente se “lee para aprender”, descuidándose otro tipo de lecturas como las estéticas o las que ofrecen información. Este “leer para aprender”, a través del estudio de un texto académico tiene sus reglas de producción propias y tendrá sentidos diferentes según el tipo de universidad donde se aprende (pública o privada), el proyecto de formación que le subyace, cuáles son los supuestos que guían las prácticas docentes, y qué sentidos tenga ser estudiante universitario en un momento histórico determinado.

Lector-Autor

En general cuando se habla del vínculo entre lector y autor, suele hacerse atendiendo al contexto de producción de un texto, lo cual supone ubicar al autor, y las circunstancias en las que el texto fue escrito, identificar el campo de conocimiento del autor, su postura teórica e ideológica, los propósitos y destinatarios de su escritura. Los procesos de contextualización favorecen la comprensión de aquello que es “textualmente importante” y que permite acercarse a lo que el autor considera como significativo. Sin embargo, los significados que puede “transmitir” un autor están atravesados por lo “contextualmente importante” es decir, aquellas significaciones que por razones personales, intereses o experiencias, el lector considera importante en ese momento histórico. El lector se involucra o no se involucra con un autor en función de la valorización que dicho autor puede tener para el campo del saber inscripto en una institución particular (aunque no se conozca su obra) o por experiencias del orden de lo afectivo que alentaron el conocimiento en profundidad o la decisión de no leerlo por el resto de la vida.



Lector-Texto

En la universidad, el vínculo que se espera se establezca entre un lector y el texto, es el de conocimiento, es decir que el lector amplíe sus saberes respecto de cierta disciplina o profesión a través de la comprensión de los textos producidos desde el campo académico. Retomando y reelaborando el planteo de algunos autores como Isabel Solé, (Solé, 1998) el acceso a la cultura disciplinaria o profesional, a través de la comprensión de los textos implica para los estudiantes:

- Familiarizarse con nuevos formatos textuales: artículos de revistas científicas, capítulos de libros, documentos de cátedra, conferencias escritas, informes.
- Familiarizarse con las distintas tipologías textuales utilizadas en el mundo académico: descriptiva, explicativa, argumentativa.
- Reconocer los recursos lingüísticos a la que los autores recurren en la elaboración de sus textos.
- Descubrir un nuevo universo de significados y sentidos.

Ello implica en definitiva comprender la lógica de producción de este tipo de textos y poner en juego una serie de estrategias que faciliten la construcción de significados (Palincsar y Brown en Solé, 1998) tales como:

- Estrategias que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella desde los conocimientos previos relevantes.
- Estrategias que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión durante la lectura y tomar medidas ante errores y dificultades mientras se lee.
- Estrategias dirigidas a identificar la información relevante, sintetizar y eventualmente resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Lector-Si Mismo

El vínculo del lector consigo mismo hace referencia a la experiencia de lectura y el proceso de transformación subjetiva que los estudiantes vivencian al ingresar a los textos. En tanto experiencia se trata de que *“algo le pase”* al lector, que algo interpele sus modelos del pensar, del sentir y del actuar, que algo del orden de la transformación suceda en el acto de lectura y ello necesariamente implica una instancia de reflexión sobre las distintas emociones y significados que el leer convoca, evoca o provoca (Vélez, 2004:7). En ese proceso el lector puede reconocerse a sí mismo como *“parte de”*, en función de un proyecto personal y colectivo, o por el contrario, *“ajeno a”* por no reconocer en sí mismo esos gestos, pautas, modos, exigidos por el campo disciplinar o profesional. En este sentido podemos decir que *“la lectura habilita un trabajo dinámico del lector sobre si mismo y*



ofrece posibilidades de identificación” (Stapich 2010:47) con el mundo cultural al cual se está accediendo.

3. Acercamientos a algunos modos de leer en la universidad: lectores exploradores y lectores náufragos

Hemos usado la denominación de *lectores exploradores* y *lectores náufragos*, para referirnos a las prácticas de lectura que realizan los estudiantes en la universidad, en su travesía por apropiarse del discurso académico, un discurso, para algunos desconocido y en un contexto, también para muchos, difícil de caminar, hostil y hasta amenazante por momentos.

Acaso la metáfora marina, tan usada para el ciber espacio, no sea la más pertinente para lectores de una universidad mediterránea y sin cultura de mar. Quizás nuestros estudiantes son vaqueanos y rastreadores en otra geografía que no es la académica y la universitaria. Pero al llegar a la universidad, según sea su historia, serán como náufragos tratando de sobrevivir, de hacer habitable ese extraño mundo o exploradores adentrándose decididamente al terreno, haciendo de lo desconocido, un acto de descubrimiento y a veces una tierra propia.

Para analizar las entrevistas hemos utilizado las categorías vistas anteriormente en cuanto a la concepción de lectura: vínculo Lector-Contexto, Lector-Autor, Lector-Texto y Lector-Sí mismo, ya que según sea la dinámica y las características que adquieran estos vínculos en cada sujeto, se irá configurando un tipo particular de lector en la universidad.

LECTORES EXPLORADORES

Lector-Contexto

Los **lectores exploradores** son aquellos que han logrado construir cierta orientación ante la lectura de los textos académicos y, regular estratégicamente su práctica de lectura en función de sus intereses de formación y las propuestas pedagógicas que ofrecen los docentes.

Este lector ha podido identificar aquellas palabras y significados claves que abren el acceso a la disciplina o al menos, le permiten sostener un discurso académico que le facilite el recorrido por la carrera.

Son estudiantes que han podido comprender los objetivos de las actividades de lectura planteada por los profesores, reconocer el “juego de lo académico” y actuar

de manera conciente, según las circunstancias, a favor de sus intereses personales y/o profesionales. En este sentido, hay estudiantes que ante ciertas asignaturas que no son de su interés o aun no le atribuyen sentido, se permiten “jugar el juego de lo académico” limitándose a cumplir con los requisitos necesarios para aprobarlas y, extraer a conciencia aquello que el profesor quiere escuchar.

“Me he dado cuenta de lo que quiere escuchar el profesor, estratégicamente uno va adquiriendo herramientas para conformar al profesor y no para el saber de uno, si quiere que diga eso de memoria me aprendo el versito y se lo digo” (EE3)(2)

El lector explorador advierte la mirada que el profesor hace de ellos como estudiantes, cuestiona esa mirada y la propuesta de lectura que se ofrece a partir de ella. Este lector puede advertir el lugar en el cual se lo posiciona con aquello que se espera de él.

“Las mismas profesoras de nivel inicial, aunque digan que no, tienen una concepción muy simplista de lo que es el nivel inicial, entonces como el nivel inicial es para niños, las docentes nos ponen en el papel de niños, por eso nos dan tres o cuatro textos de lectura y ya está.” (E1)(3).

Sin duda, comprender la posición en la cual se lo ubica en un contexto de estudio, habilita a que el estudiante pueda, en instancias posteriores construir un posicionamiento propio, asumiendo estratégicamente el lugar “puesto” por el docente (el de niños) sin dejar de construir para sí un ser lector diferente, el de un futuro profesional adulto y con criterio propio.

Lector-Autor

Los lectores exploradores logran construir un vínculo con un autor que va más allá de la asignatura y de la recomendación bibliográfica del profesor. Los autores se convierten en referentes que orientan el propio proceso de formación y ayudan a resolver distintas inquietudes.

“Leer un libro es favorable porque uno se mete con el autor y como que interactúa más y más con el texto que cuando lee y no sabe qué sigue o que está antes. (...) Cuando vimos a Emilia Ferreiro me fui a You Tuve y vi un video de ella y hablaba horas, me colgué, y eso estaba buenísimo porque el contacto era otro, la conoces y te trasmite la pasión acerca del libro, de lo que escribieron” (EE1).

Son lectores que también logran comprender la intencionalidad de los **autores de los textos**, en el marco de una propuesta didáctica y aún más allá de ella como



proyecto de formación, e incluso pueden utilizarlos como una herramienta crítica sobre la propia institución educadora. Un lector explorador, que ha aprendido a situarse en el juego académico, sabe que con ciertos autores es más fácil atravesar la carrera que con otros. Al mismo tiempo que exigen ir más allá de lo que los docentes les ofrecen, toman conciencia de la importancia de conocer a los referentes de cierto campo disciplinar y de acceder a sus ideas:

“...No me gusta que saquen textos por que son difíciles, por ejemplo nos habían dado un texto de Skliar... yo le pedía a los profesores de Skliar y ellos me decían no, por que era muy difícil. Me parece que los profes ven cada vez menos nivel y van sacando los textos mas difíciles, van simplificando las cosas y nos quedamos con miradas mas superficiales” (EE3).

La institución propone lecturas y autores, traza un camino de acceso al mundo académico, sin embargo el lector explorador puede proponerse a si mismo otro recorrido de lectura y llegado el caso, proponerla al campo de formación. Se trata de lectores que pueden vincular el estudio con la futura práctica profesional, descubriendo en la lectura a los autores que les serán de utilidad o aportarán a su formación, entendiendo a ésta como parte de un proyecto individual que va más allá de la inserción laboral.

“Cartas a un joven profesor de Merieu que estamos leyendo en praxis, me encanta el libro, le digo a mis compañeras que si lo hubiese tenido años antes hubiera sido distinta mi mirada. Uno tiene muchas dudas, por ejemplo en lo disciplinar, como se trabaja ahí, como las ve, uno tiene dudas en lo concreto: que voy a hacer yo cuando esté en el aula, en el curso, lo leí y me ayudo... Ojalá lo hubiera tenido antes” (EC1)(4).

Lector-Texto

Los lectores exploradores, en el proceso de lectura, pueden hacer conscientes las dificultades en cuanto a la estructura del texto, el vocabulario, las ideas no comprendidas y detenerse, no avanzar sin comprender.

“Uno se va dando cuenta cuando no entiende lo que lee, te trabas y no puedes seguir avanzando en la lectura porque no entendés, no te sirve seguir, alguien te tiene que explicar (...) yo quiero entenderlo, quiero entender lo que dice, si leo el texto y se plantea una duda pregunto, porque pregunto investigo...” (E1)



Son aquellos lectores que van más allá de las lecturas obligatorias y se animan a comenzar la búsqueda de lecturas y autores que complementen sus ideas y/o inquietudes. En general suelen complementar las lecturas académicas con literatura. El lector explorador, siente que el texto abre a nuevas realidades. El texto entonces, se le ofrece como una caja de herramientas para indagar el mundo, para interrogarse a sí mismo, para ir más allá de lo previsto por los docentes y por la institución.

Lector-si mismo

Se trata de estudiantes que vivencian el acto de leer como una experiencia de sí, puesto que se permiten que *“les pase algo”*, y que en su proceso de leer toman conciencia de sus cambios y de lo que la lectura va aportando a su conformación como futuros docentes o como personas, más allá de la práctica profesional.

“No podría decir bien en que cambié cuando leí, pero cuando uno lee tus ideas las armas de algo y ese algo viene de una lectura para mí, bueno, entonces, implícitamente cada lectura algo me tiene que haber dejado”
(EC2)

Los lectores exploradores, pueden afrontar la conmoción que provoca un texto, pueden permitirse el sentimiento amoroso que provoca un autor, un libro, un trozo de papel en el que se le ha inscripto una escritura. El sentimiento de amor, (u odio) no implican necesariamente la comprensión conceptual en ese momento histórico del sujeto, o el conocimiento acabado de una disciplina (hasta puede ser un obstáculo). Sin embargo, la reflexión sobre esa experiencia, genera un saber sobre sí mismo que posibilita la constitución consciente como sujeto lector, puesto que algo queda resonando de aquellas imágenes quizá frágiles que fueron leídas, pero que luego convocan a la relectura.

“En primer año me dieron un texto de Skliar, lo leí muchas veces y encima estaba en primer año pero ese texto me partió la cabeza y me enamoré de Skliar (...) yo lo quería leer, lo busqué por otras partes y lo leí” (EE3)

LECTORES NÁUFRAGOS

Lector-Contexto

Los **lectores náufragos** son aquellos que aún no logran contextualizar la práctica de lectura de los textos académicos en el marco de la propuesta general de lectura de la institución y de un proyecto de formación personal. Generalmente sus esfuerzos están dirigidos a desentrañar una parte de esta propuesta, las consignas o

exigencias del profesor de una asignatura, tratando de que “el resultado” de su lectura coincida con esta demanda externa muchas veces no entendida.

“Por ejemplo en la materia de ética, en la práctica nos hacían ir a leer y todo... Por ahí, es como que uno está mal acostumbrado, a vos te dicen tenés que hacer toda esta guía y la haces, pero capaz que no entendés nada y ese no es el propósito. Hay algunos que tienen facilidad para darse cuenta de eso” (EE1).

Los lectores náufragos son esforzados lectores. Se trata de estudiantes que ponen “mucha voluntad” y tiempo para tratar de comprender los textos. Sin embargo, se establece una cierta desproporción entre el esfuerzo realizado y “la nota” o el reconocimiento de sus saberes académicos.

“Yo estudio y mucho y me molesta la nota porque estudio y estudio y mi rendimiento como que no llego a la nota que quiero, solo regularizo” (E12).

Es un lector que intenta “adherirse” a los requisitos académicos establecidos por el docente y la institución, sin embargo, todavía no puede apropiarse del universo vocabular aceptado en la academia o adueñarse de los conceptos claves que le abran las puertas a las disciplinas.

“Cuando aprobé era porque cumplía con todo los requisitos. En Psicología aprobé todo menos el último parcial y me quedé libre, era cosa que costaba los contenidos. O sea explicaba, explicaba, se iba por las ramas y yo me perdía, no sabía que quería y siempre me quedaban puntitos suspensivos (en los apuntes) y no terminaba de relacionar la idea. (EE2)

En los lectores náufragos, la vinculación de la lectura con la práctica profesional, está asociada a un uso instrumental y a una mirada acotada de la misma. Como si las lecturas que tuvieran que ver con el futuro desempeño docente no implicaran un esfuerzo de pensamiento o conocimiento profundo de la realidad.

“Las lecturas que me han ayudado a pensar...son las más fáciles, las más puntuales. Pueden ser largas pero son fáciles, entendía la idea o qué era lo más importante. Yo creo que las lecturas que me han ayudado a pensar tienen que ver con lo que yo voy a hacer el día de mañana como docente” (E11)

“Yo me he comprado libros mas relacionado a mi campo laboral, me compré una enciclopedia de las necesidades educativas especiales del habla (EE2)



Así como los lectores exploradores pueden advertir y cuestionar las concepciones de lectores que los docentes tienen de ellos como estudiantes de una carrera, los náufragos quizás no advierten todavía la mirada que los docentes han construido acerca de ellos como estudiantes y, aún no puedan comprender el lugar en el cual son ubicados como sujetos lectores. El riesgo de que los estudiantes no puedan tomar conciencia de las representaciones que están operando sobre ellos, es que las naturalicen -la de un lector de textos fáciles, por ejemplo- y operen desde una posición subjetiva que no les permita hacer de las dificultades un desafío para crecer en lo académico y también lo político.

Lector-Autor

Para el lector náufrago, los autores, no se convierten en referentes que permitan anclar y habitar el vasto y desconocido territorio de una disciplina. Los lectores náufragos no pueden descubrir al autor, al otro que hay detrás de los textos de lectura. Se desdibuja el pensamiento del autor y el texto se convierte en un “contenido” difícil de descifrar, en un conjunto de enunciados hostiles a la comprensión, en un obstáculo que se saltará con la aprobación del práctico o el examen. Para el lector náufrago, cuando el texto ha tenido cierto significado, más que el pensamiento escrito del autor, ha tomado fuerza la explicación del docente como mediador:

“Desarrollo me gustó como la daba L (profesora) porque lo que ella explicaba yo lo relacionaba con lo que pasaba con mi hija (E12).

La fuerza que cobra el mediador, como traductor de los autores, tiene como consecuencia la conformación de un vínculo frágil con los autores relevantes de una disciplina. Generalmente los lectores náufragos buscan aquello que les permita comprender en cierto modo su mundo inmediato, más que adentrarse en un campo del saber para poder desde allí intervenir en la realidad.

En este sentido, en el discurso de las estudiantes los autores no aparecen mencionados como referentes de su proyecto de formación o como un “otro” que aportó para pensar o resolver inquietudes.

Lector-Texto

Los lectores náufragos están encerrados en la lectura. Ellos realizan un esfuerzo casi analítico de palabra por palabra, quedándose atrapados en un proceso de decodificación y de lectura literal. Ellos confunden el esfuerzo por la comprensión literal, con la construcción de significados y sentidos que se despliegan cuando lectores y autores se encuentran en el proceso de componer un texto. Las palabras de una estudiante puede ser ilustrativa de lo expresado anteriormente, cuando ella



narraba que uno de los primeros libros que se compró al ingresar a la universidad, fue una enciclopedia.

Estos estudiantes suelen percibir como un logro: haber podido establecer algunas relaciones entre los contenidos con algunos aspectos de su vida cotidiana, muchas veces vinculados a la vida familiar, haber encontrado respuestas a algunas preguntas puntuales y haber establecido relaciones entre unidades de un programa.

“leía y leía para ver si relacionaba, para ver si encontraba la respuesta, y de los autores para ver si podía comprender mejor” (E12)

Ante la lectura de los textos académicos, los lectores náufragos han manifestado encontrarse en una situación de desigualdad en cuanto a la posesión de herramientas que les permitan comprender dichos textos:

“Yo tengo compañeras que, por ejemplo en el secundario les enseñaron cómo hacer un cuadro sinóptico y todas esas cosas (para comprender) yo a eso no lo vi. A mi me hubiese gustado tener esas herramientas para poder utilizarlas en la carrera.” (EE2)

Se trata de lectores que complementan sus lecturas con otra información, quizás mayor a la que buscaría un lector avezado, en el afán de comprender o encontrar algún atajo que les ayude a no naufragar, pero les resulta insuficiente para poder responder a las exigencias de sostenerse en la carrera. Se trata de un lector que no reconoce qué debe hacer y cómo hacerlo, cuál es la demanda de las tareas que les proponen los docentes, cuál el sentido de las mismas. Puede notarse en ellos cierta dificultad para regular estratégicamente su esfuerzo de lectura, sienten que hacen de más, pero las brazadas no le alcanzan para llegar a la orilla. Cuando por fin “descubren” lo que el otro demanda, es vivido como un gran logro, pero ello tampoco es suficiente para convertirse en un lector explorador.

Lector-Si mismo

En las entrevistas realizadas no está presente explícitamente el vínculo “consigo mismo” del estudiante en su acto de leer, más bien aparecen las propias representaciones como estudiantes en un sentido amplio y ambiguo. Sin embargo se eligió citar algunos fragmentos de las entrevistas pues sin duda, ello denota que aún no se han podido configurar como lectores autónomos, no han podido constituirse como sujetos lectores de los textos académicos.

“particularmente no soy de preguntar por vergüenza más que nada. Tengo miedo a que te pregunten los compañeros, es como que ahora estamos todos preparándonos y hay unos que tienen mayor formación



que otros, que manejan más terminologías que otros, y ¿si te preguntan y no sabes qué responderle y te va mal por eso? (EE2)

El lector náufrago es un estudiante que se vincula consigo mismo como estudiante desde la frustración, el miedo y la vergüenza a preguntar, la falta de confianza y la auto-culpabilización.

“Tengo miedo a rendir las materias. No creo que es el profesor o la cátedra, sino que soy yo que trabajo que por ahí no le puedo dedicar el tiempo que le tengo que dedicar” (EE1).

Este sentimiento de frustración se pone de manifiesto en el hecho de sentir que todo el esfuerzo como estudiante, y tal vez como lector, no incide en su progreso en la carrera. Se siente ajeno a ella, siente dolorosamente que se le aleja, que no es capaz de cobijarlo y que este espacio no le pertenece.

“Y se me va yendo la carrera” (EE1)

La carrera es algo que se va, una parte de sí mismo que se va sin poder evitarlo. Probablemente cada vez que el náufrago se enfrenta a un texto de estudio lo que busca es anclar en la carrera, afirmarse en ella. Quizás, es después de presentar un práctico, rendir un parcial o un examen, en instancias posteriores a la lectura, que siente que una parte de sí se está “yendo”.

4. Conclusiones

Comprender cómo los estudiantes van adquiriendo el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar protagónicamente en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad, implicaría conocer cómo se da este proceso en las distintas prácticas que hacen a la alfabetización académica: escribir, leer, hablar, escuchar, vincularse, etc. en la universidad.

En este trabajo se focalizó en las prácticas lectoras, y se puede decir que la construcción de pertenencia a la universidad, a la cultura disciplinar y a la futura profesión, se puede llevar adelante -o no- en gran medida desde el lugar de lectores exploradores o náufragos.

Los lectores exploradores han logrado establecer un modo de relación con los textos académicos, los autores de los textos, el contexto institucional en el cual se lee, y consigo mismos, de una manera creativa y articulada con un proyecto de formación. Ello asegura la construcción de una pertenencia a la comunidad científica o



profesional, apropiándose de modos de pensar, sentir y hacer que devienen promotores de esa pertenencia.

Los lectores náufragos están en proceso de relacionarse con la lectura de los textos, los autores, el contexto, y consigo mismos de una manera que pueda superar la fragmentación y la fragilidad presente en cada uno de esos vínculos. Dicha fragilidad, es nada mas ni nada menos, que la delgadez de las sogas que amenazan con cortarse y cortar con ellas su permanencia en la universidad. Los lectores náufragos, al no poder construir formas de pensamiento propias de la lógica académica y la lógica discursiva que va dando cuenta de la pertenencia de un campo profesional, están siempre en riesgo de no llegar a habitar ese ámbito social para el cual están realizando sus prácticas de estudio.

Hay naufragios y naufragios. El naufragio de un barco golpeado por un temporal, que deja en una isla o en el mar a hombres y mujeres luchando por su vida, es producto de la contingencia de la naturaleza. Pero el naufragio en la universidad, el naufragio académico, es un naufragio histórico y político. La ausencia de sogas, mapas, traductores, es ausencia de una verdadera política democrática de las instituciones educativas. Una ausencia tempestuosa, de esas que dejan a la intemperie a los sujetos-náufragos, durante el primer año de cursada. Las palabras de las estudiantes avanzadas –“que la siguen remando”- interpelan y exigen interrogarse ¿Cuál son las subjetividades que se constituyen en la amenaza permanente del naufragio? ¿Qué propuestas de lecturas son pensadas para superar el naufragio? ¿Qué nuevas prácticas lectoras deberíamos inaugurar o retomar para hacer de la universidad una tierra firme, propia y para todos?

Ante estos interrogantes nos cabe la responsabilidad de re-construir propuestas alternativas a los modelos de exclusión que atraviesan la universidad, para hacer de esta institución pública un espacio democrático y emancipatorio de formación académica y política.

Notas

- 1.-Este trabajo es una producción del PROICO 4-18802 “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad”. CyT. FCH-UNSL.
- 2.-Estudiante de Educación Especial
- 3.-Estudiante de Educación Inicial
- 4.-Estudiante de Ciencias de la Educación.



Bibliografía

BADANO, M del R y otras (comp.). Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad. Universidad Autónoma de Entre Ríos y Universidad Nacional de Entre Ríos.

CARLINO, Paula (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

MARÍN, Marta (2006) Alfabetización Académica Temprana. Revista Lectura y Vida. N° 4.

VELEZ, Gisela (2008) Repensando la alfabetización Académica desde las experiencias lectoras de los ingresantes. En: Badano, M del R y otras (comp.). Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad. Universidad Autónoma de Entre Ríos y Universidad Nacional de Entre Ríos.

VELEZ, Gisela (2004). Estudiar en la Universidad. Aprender a partir de los textos académicos. Universidad Nacional de Río IV.

STAPICH, Elena (2010).) Hacer audible el susurro de la lectura. Revista Lectura y Vida. N° 2.

SOLA y Otros (2010). Proyecto de Investigación Alfabetización Académica, Alfabetización política y subjetividad. UNSL

SOLE, Isabel (1998). Estrategias de Lectura. Editorial Graó. Barcelona. España.

TROCELLO, Gloria (2008) La manufactura de ciudadanos siervos: cultura política y regímenes neopatrimonialistas. Ed. Nueva Universidad. San Luis

Las representaciones sociales de los padres de "niños comunes convencionales" ante la integración escolar(1).

The social representations that parents of "ordinary conventional children" have regarding integration at school.

Elva Gabriela Rosell (grosell@unsl.edu.ar)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Summary

This research has studied the Social Representation that parents of "ordinary/conventional children" have regarding Disability and Integration at school. For comparative purposes, a time line has been taken into account when analyzing parent's Social Representations in three stages: before, during, and after Integration. To carry out this study a qualitative-research approach has been applied. The sampling has been of a deliberate/heterogeneous type in which parents of "ordinary/conventional children" have been selected. Those children, with different social and educational backgrounds, all attend State Schools in which experiences of School Integration have been performed with children with a variety of handicaps and educational needs.

Understanding Disability as a social construct, the results show that the Social Representations of parents of "ordinary/conventional children" about School Integration and Disability, are modified during the integration experience.

The aim of this research is to make a contribution to teachers, headmasters, external support professionals, and families, all of whom are necessary participants of the School Integration of students with Special Educational Needs, and responsible for enabling or restricting Strategies of School Integration at the moment of stating or supporting the process, paying attention to the context and all the different elements that go with it.

Keywords: Social Representation – Disability - School Integration

Resumen

La siguiente investigación, ha estudiado las Representaciones Sociales de los padres de "niños comunes/ convencionales" en torno a la Discapacidad y a la Integración Escolar. Se ha contemplado a fines comparativos una línea temporal, al explorar las Representaciones Sociales de los padres en tres momentos del proceso de Integración Escolar, un antes, un durante y un después.

Para llevar a cabo este estudio se ha adoptado el enfoque de la investigación cualitativa. El muestreo ha sido de tipo intencional heterogéneo, se seleccionó a

padres de "niños comunes/convencionales", alumnos de Escuelas públicas, con características socio educativas distintas, donde se han realizado experiencias de Integración Escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, que a su vez presentan algún tipo de Discapacidad.

Entendiendo la Discapacidad como una construcción social, los resultados señalan que las Representaciones Sociales de padres de "niños comunes/convencionales" sobre Integración Escolar y Discapacidad se modifican durante las experiencias de Integración.

Se pretende que esta investigación sea un aporte para docentes, directivos, equipos técnicos, profesionales de apoyo externo y familias, participes necesarios de la Integración Escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Responsables a la hora de plantear o acompañar dicho proceso, sin descuidar el contexto y los distintos elementos que se conjugan para facilitar u obstaculizar las estrategias de Integración Escolar.

Palabras Claves: Representaciones Sociales – Discapacidad – Integración Escolar

Introducción

En la actualidad, se habla con frecuencia sobre Integración Escolar (IE) de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), quienes a su vez pueden presentar algún tipo de Discapacidad, sin embargo la implementación de estrategias de IE, requiere entender su proceso, conocer sus principios, su dinámica, los aspectos que la facilitan o la obstaculizan, a fin de mejorar la "posible" respuesta a las NEE que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La IE conmueve socialmente, no hay manera de que sea un hecho inadvertido. Teniendo en cuenta ese punto de partida, se indaga sobre el impacto que produce en la población común, en aquellos que sin solicitarlo se convierten en partícipes de la misma y por lo tanto, vivencian su proceso de diversas maneras, según su formación, sus experiencias, su propia historia.

La Normativa Legal Vigente en la República Argentina y en la Provincia de San Luis en particular, promueve la inclusión de las personas con Discapacidad en la Escuela Común. Cabe destacar que su implementación es escasa, compleja y ciertamente presenta dificultades en su dinámica. Aún así, en la actualidad se destaca una creciente intencionalidad desde todos los ámbitos en sostener y promover la IE.

Las experiencias de IE comienzan a desarrollarse en mayor cantidad, pero esto no significa que escapen a conflictos y obstáculos. Es decir, se trata de nuevos inconvenientes, propios de todo proceso innovador, que deberían ser contemplados por las Instituciones a fin de repensar las estrategias diseñadas, como respuesta a los alumnos con NEE. Esto se debe entre otras razones a la falta de recursos económicos y humanos /profesionales en el Sistema Educativo, además

de otros elementos importantes necesarios de investigar, los cuales pueden hacer tambalear la predisposición de las Instituciones Educativas de llevar adelante el proceso de IE.

Uno de los elementos que puede resultar obstaculizador, es la aceptación de la diversidad por parte de los actores de la comunidad educativa, directivos, docentes y personal en general, aunque específicamente este estudio se centró en los padres de los otros alumnos, "niños comunes/ convencionales" que tienen que compartir sus horas de clase con un niño con Discapacidad.

Teniendo en cuenta ese horizonte, se destaca a continuación los aspectos constitutivos de las Representaciones Sociales (RS), en torno a Discapacidad y a Integración Escolar (IE). Se exploran aquí tópicos como creencias, opiniones y conductas entre otros, que son constitutivos de las RS, siguiendo una línea temporal que exploró (1) un antes (etapa previa) de la IE, (2) un durante (acción en proceso de la IE) y (3) un después (efectos) en sentido comparativo con las dos etapas anteriores, examinando las RS que subyacen durante la experiencia de Integración Escolar.

En Este estudio se evidenció que los elementos constituyentes de las Representaciones Sociales (RS) de los padres de "niños comunes/convencionales" ante la Discapacidad son susceptibles de modificación cuando atraviesan procesos de Integración Escolar (IE). Es notable como la experiencia directa influencia la manera en que los padres perciben la Discapacidad y también los procesos inherentes a la IE. Esta experiencia no puede ser pensada por ellos sin acudir a sus vivencias anteriores o a la información que poseen, o sin tener en cuenta su lugar social y su cultura. Es decir que su entorno socio cultural y las experiencias que ganan a lo largo de su vida, impactan en su manera de ser, de comportarse y de interpretar la realidad (Araya Umaña 2002).

En tal sentido, la manera en que estos padres se predisponen para significar el proceso de IE está condicionado, pero no determinado, por la presencia o ausencia de experiencias previas con personas con Discapacidad. Cabe destacar que puede resultar igualmente obstaculizador para la IE, no solo la falta de experiencia, sino también, vivencias de tipos negativas en el pasado, en torno a la Discapacidad.

Este dato es altamente relevante, ya que resulta prioritario que las experiencias de IE, sean procesos "cuidados" donde se contemple el entorno y el verdadero beneficio, no sólo para el niño integrado, sino también para sus compañeros. Ellos serán (sus compañeros) quienes en el futuro recurrirán a sus RS para comprender y ser parte de nuevas experiencia, y un buen proceso de IE, los predispondrá de manera positiva.

Los padres de "niños comunes/ convencionales", han modificado sus creencias sobre IE, tanto quienes sostenían que ésta era perjudicial para el alumno común, como quienes creían que era desventajoso para el niño integrado, o los que planteaban que el alumno con Discapacidad estaba expuesto a sufrir y ser discriminado por sus pares.

Durante o luego del proceso de IE, estas creencias se van modificando y le dan lugar a otras como por ejemplo: que los alumnos comunes se benefician tanto del proceso de IE como sus compañeros integrados, o que el alumno integrado no está expuesto a otros riesgos como cualquier niño común.

También se produjo cierta flexibilidad en quienes sostenían la firme convicción de que los ámbitos educativos segregados "siempre" serían los adecuados para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), que a su vez presentan algún tipo de Discapacidad. Es así que quienes han participado de integraciones escolares llegan a pensar la IE, como primera opción y derecho social de todos aquellos alumnos que puedan beneficiarse de tal experiencia.

Cabe destacar que a los fines de este estudio, no sólo se valoran aquellas creencias que se modifican absolutamente en forma positiva, sino que también se destaca la experiencia de quien era un defensor acérrimo de prácticas exclutoras y luego de la experiencia de IE pudo plantearse "la duda razonable", "la duda necesaria", aquella duda que mueve las ideas, y por lo tanto, permite deliberar sobre los posibles beneficios de la IE, a pesar de sus creencias primarias.

Otro aspecto que se logro modificar, son las creencias desfavorables sobre la intervención docente. Se consigue en forma paulatina, valorizar específicamente la función del maestro y el rol que cumplen las instituciones, más allá de las limitaciones propias del Sistema Educativo. Asimismo, los padres entienden que los docentes tienen la facultad de enriquecer y facilitar la interacción en el grupo donde se encuentra el niño integrado. En tal sentido, las opiniones de los padres también son modificadas luego de la IE. Sobre la experiencia puntual de sus hijos se destaca el cambio hacia una opinión de tipo favorable, rescatan aspectos enriquecedores y aprendizajes en general por parte de sus hijos y comunidad educativa en general.

Revalorizan el rol del docente, recalcando que su intervención es fundamental y que son quienes están exigidos desde todos los ámbitos para llevar adelante el proceso. Entienden además que la actitud docente facilita u obstaculiza la IE, y que confluyen en su intervención, factores relacionados con la formación y la capacitación docente.

En cuanto al inicio de la experiencia de Integración, las creencias negativas o desfavorables actúan como "alerta de riesgo" y se pronuncian aún más, cuando los padres no son informados con anterioridad por parte de las instituciones. Cuando las Escuelas no generan un espacio previo, donde ellos puedan evacuar dudas y disipar temores, el inicio de la IE para las familias de los "niños comunes/ convencionales", es resistido por un tiempo considerable, hasta que la experiencia en curso les posibilita resignificar sus argumentos en detrimento a la IE.

Logran coincidir en que la Escuela que integra debe hacerlo, pero que muchas Escuelas carecen de los recursos necesarios para brindar una respuesta de calidad a sus alumnos y más aún, a sus alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), que a su vez presentan algún tipo de Discapacidad.

En cuanto a las creencias hacia personas con Discapacidad, se destacan aquellos supuestos causales de la Discapacidad, asociados a principios divinos y castigos por malos actos. Se observa que los padres entrevistados, no lograban advertir la Discapacidad como algo posible a su realidad social. En cuanto a los efectos que la Discapacidad produce, se destacaron aquellas creencias asociadas a luchas y sufrimientos, tanto en las personas con condiciones discapacitantes, como en sus familias.

La transformación de estas creencias también es altamente significativa, en tal sentido, luego de participar de experiencias de IE, se considera que nadie está exento de adquirir algún tipo de limitación física o mental. Algunos entrevistados logran reflexionar que en todas las familias, existiría la posibilidad de que nazca algún niño con una condición discapacitante. Es decir, se logra mayor conciencia acerca de que la condición de Discapacidad no es propia de ningún status o categoría social.

Otro cambio importante se observa en la despolarización de las Representaciones Sociales (RS) sobre normalidad/ Discapacidad, en otras palabras, pueden confrontar que la supuesta normalidad no está desprovista de limitaciones y que la Discapacidad no está tan carente de posibilidades y potencialidades.

Inferir sobre los cambios o modificaciones posibles en emociones/ sentimientos hacia las personas con Discapacidad, implica en primera instancia, advertir el cambio esencial en la terminología utilizada por los padres. Previo a la IE impactan palabras como; evasión, indiferencia, burla, impresión, pena, lástima, asco, rechazo, incapacidad, castigo, sufrimiento y lucha. Luego o durante la IE surgen términos como por ejemplo: respeto, afecto, asombro/ sorpresa, oportunidades, derecho, logros, beneficios, constancia, integración.

Este cambio de uso terminológico se ve acompañado por la presencia de situaciones empáticas, surge en los entrevistados y en sus hijos, la necesidad de ponerse en el lugar del otro, conocerlo, reconocerlo, incorporarlo, aceptarlo y así valorar su condición, incluso aquello que lo coloca en situación de desventaja.

Posiblemente donde se señaló mayor índice de modificación y cambio fue en las conductas hacia las personas con Discapacidad. Nótese, que la presencia de actitudes de evitación y rechazo eran más frecuentes e intensas que las actitudes favorables o positivas, estas últimas siempre en correspondencia con personas que tenían en su haber la interacción con personas con Discapacidad.

Sobre las conductas de evitación y rechazo, absolutamente todos los entrevistados afirman que durante o luego de la IE, modificaron esencialmente su manera de referirse y de interactuar con personas con Discapacidad. Incluso aquellos padres que habían pensado en retirar a sus niños de la Escuela, o aquellos que preferían que sus hijos se mantuvieran alejados del compañero/a integrado, variaron su actitud a raíz de la experiencia de la cual directa o indirectamente fueron protagonistas.

No se debe pasar por alto, otro dato importante y es que sería correcto decir, que el tipo de Discapacidad, limita la forma de relacionarse o interactuar del resto de las personas. Es así que aquellas condiciones discapacitantes que son visibles a primera vista o que impactan más a los ojos, son las que causan mayor temor, evasión o rechazo. Esto podría explicar porque en apariencia las integraciones escolares resultan menos costosas para los alumnos con Discapacidad motora o sensorial y por el contrario, son más dificultosas cuando se integran a la Escuela común alumnos con retraso mental o multidiscapacidad.

En tal sentido, generalizar sobre el tipo de Discapacidad en cuestión, es riesgoso. La variabilidad de la respuesta a las NEE, debe ser tan versátil, como las condiciones que cada alumno plantea. De hecho aunque pareciera que hay alumnos en circunstancias similares, (igual diagnóstico médico, edad cronológica similar etc.) es seguro, que son personas únicas y por lo tanto exigen respuestas específicas.

Según las RS de los padres de "niños comunes/ convencionales", los niños que habían interactuado anteriormente con personas con Discapacidad, se mostraron generosos y requerían información que los ayudara a entender a que se debía que su compañero tuviera tal o cual condición. Quienes no se habían relacionado con anterioridad, respondían de igual manera que sus padres, probablemente porque son los adultos quienes han transmitido creencias e información, a la cual los niños recurrieron para categorizar y significar la llegada del compañero con Discapacidad. Según los padres de "niños comunes / convencionales", el grupo demostró la

necesidad de conocer, descubrir y recibir información de su nuevo compañero, pudiendo luego socializar con él o ella facilitando la integración.

Los padres coincidieron en destacar aprendizajes en sus hijos, que según su criterio fueron estimulados por la experiencia de IE. A continuación, se detallan:

- Saber relacionarse con un compañero con NEE.
- Poder socializarse naturalmente aceptando la diversidad.
- Tomar posición y adherir a una postura integracionista y poder defenderla.
- Sostener la convicción de que la integración es parte de la vida.
- Ganar en solidaridad y respeto por el otro sea cual fuere su condición.
- Reflexionar sobre sus propias posibilidades y valorar sus propios recursos.
- Ser más pacientes, solidarios y empáticos.
- Transferir al seno familiar los aprendizajes cotidianos sobre la Discapacidad.
- Poder aplicar estos aprendizajes a nuevos procesos de integración.
- Lograr socializar con otros grupos y transferir los conocimientos construidos.
- Construir una concepción positiva sobre la Discapacidad en general.
- Valorar a la persona con Discapacidad desde sus logros y no desde sus limitaciones.
- Entender que la persona con Discapacidad puede mejorar su vida si recibe los apoyos necesarios.
- Estar convencidos que desde su lugar proveerán estos apoyos sea cual fuere el rol que ocupen en la sociedad.

La apreciación individual que hacen los padres sobre la experiencia de IE en sus hijos, es coincidente con las valoraciones que hacen sobre los efectos observados en el grupo. Concuerdan en afirmar que producto de la práctica de integración los grupos se inician en la valorización de la diferencia. Afirman que luego de una etapa exploratoria los alumnos integran naturalmente al compañero con NEE, y concuerdan en alegar, que esto generalmente necesita del apoyo y la mediación de los docentes.

Los padres observan una mayor incidencia de actitudes solidarias entre los compañeros, destacan la promoción constante del respeto por el otro en situación de desventaja, aún cuando ciertas condiciones del alumno integrado puedan causar molestia o no sean fáciles de comprender por sus pares. En tal sentido rescatan la presencia de actitudes colectivas que evidencian un mayor compañerismo, por lo cual los grupos pueden funcionar menos agresivos. Es así que los compañeros mejoran sus habilidades para resolver conflictos desde otras condiciones, ya no como lo harían con otro alumno, quizás reaccionando impulsivamente, de igual a igual, sino que, contemplan cuando reaccionan ante el conflicto, que su compañero

integrado tiene dificultades y necesita de su apoyo, incluso para discutir u oponerse a algo que no le agrada.

Lo trascendente es que estas estrategias para resolver conflictos aplicadas con el compañero con NEE, luego se extienden a otros pares sin NEE, lo cual promovería la construcción de competencias hábiles para las destrezas sociales, encaminándose así, en la construcción de una cultura de valores que hace que cada grupo gane identidad y pertenencia.

Hablar sobre Discapacidad en el hogar, resulta no ser habitual si dicho grupo familiar no esta vinculado de una u otra manera con personas con Discapacidad, se señala una mayor disposición para socializar sobre la temática durante o luego del proceso de IE. Los padres buscan la manera de hablar con sus hijos y sus hijos con ellos, se retroalimenta la socialización en el hogar sobre las inferencias y reflexiones que puede hacer la familia, se aborda la Discapacidad con el aporte de sus hijos (compañeros del niño integrado). En la mayoría de los casos, también se origina un proceso de enseñanza y transmisión de valores por parte del niño común hacia su familia.

Las consideraciones que los padres vierten en sus sugerencias o propuestas, están directamente relacionadas con la categorización que realizan de los aspectos negativos en los procesos de Integración Escolar. Se destaca como sugerencia hacia las Escuelas, mejorar los circuitos de comunicación en todos los niveles, fundamentalmente de la Institución educativa hacia su comunidad, llevando claridad sobre los supuestos de una Integración Escolar. En forma concordante los padres sugieren, que las instituciones revisen sus medios y metodología de abordaje de los procesos de integración, ya que por alguna razón resulta que no todas las experiencias de integración son buenas, pero de hecho la mayoría resulta beneficiosa no solo para el niño integrado sino también para sus pares.

Los padres además apuntan a la necesidad de que las instituciones arbitren los medios necesarios, para que cada proceso de integración cuente con el apoyo de profesionales especializados que puedan optimizar la IE. En tal sentido algunos rescatan el aporte de los docentes integradores, no solo para el alumno con NEE, sino además como apoyo de docentes y el resto de los alumnos. Así mismo propusieron que los gobiernos mantengan una posición más activa que la de emitir discursos innovadores, sino que optimicen medios de información, y que promuevan activamente la formación, capacitación y actualización docente en la temática, incluso en aquellos profesorados que no son específicos de Educación Especial.

En definitiva, al analizar los aspectos constitutivos de las RS de los padres de "niños comunes / convencionales", es correcto manifestar que en general se modifican

durante o luego de que sus hijos participan de procesos de Integración Escolar. Esta apreciación puede realizarse a partir de una investigación que contempla un línea temporal que vislumbra un antes un durante y un después de dicho proceso y a la vez los contrasta para entender la dinámica en general de los aspectos constitutivos de las RS. Se infiere que las RS sobre Integración Escolar y sobre Discapacidad frecuentemente son modificadas en el tiempo, en forma favorable, cuando existe la posibilidad de ser parte de un proceso de integración. Esto genera, un impacto considerable en doble sentido: primero al responder los interrogantes iniciales que dieron razón a este estudio y segundo al confirmar la presunción de que las RS son susceptibles de transformación a partir de la experiencia. Más aún, se resignifican las RS en forma positiva, incluso cuando todo lo anterior ha sido negativo, o cuando se ha tenido malas experiencias sobre Discapacidad o cuando las instituciones no están del todo preparadas o aún más, cuando la integración propiamente dicha no fue lo esperado para alguno de sus participantes, o no fue exitosa.

Para aclarar lo que se entiende por exitosa, digamos que, la IE se sostiene en dos ejes irregulares e inconstantes, lo curricular y lo netamente social, mientras el primero puede encontrar limitaciones y desfases, es el segundo eje el que no puede truncarse de ninguna manera, para que la IE sea válida y beneficiosa para todos.

Hay un grupo considerable de alumnos de los que son integrados que probablemente no puedan aprender al ritmo de sus compañeros, aprenden a su ritmo, quizás no lleguen a utilizar estrategias similares, pero utilizan sus propias estrategias, y también puede pasar que aún llegados a la edad adulta, no alcancen el nivel de competencia curricular que sus pares de igual edad cronológica, pero seguramente se puede promover en ellos, situaciones de aprendizaje significativos desde un curriculum superador.

También podría suceder que cuando sus compañeros estén finalizando los estudios secundarios él o ella siga aprendiendo contenidos de los grados inferiores, y sin embargo este egresando con ellos, compartiendo algunos intereses, beneficiándose, disfrutando de la interacción y encontrando puntos curriculares en común, quizás en las áreas sociales, naturales o prácticas como educación física y todas aquellas que le den la oportunidad de participar de experiencias directas. Pero aún así, aún con tan importante desfase curricular, las habilidades sociales siempre podrán enriquecerse en este proceso, porque tienen la particularidad de construirse en la práctica, en la interacción, en la vida misma, tanto para el alumno con NEE como para el alumno común.

Cuando el segundo eje está altamente dañado, cuando los vínculos no pueden establecerse, cuando aprender a sumar 2 más 2, pierde el sentido porque no se

sabe para qué es. Cuando él alumno integrado no puede reconocer a los otros y los otros no pueden encontrarse con él, cuando no pueden divertirse juntos, cuando no logran disfrutar la jornada, más allá de que los profesionales estén mediando para facilitarlos y cuando no logran entre todos pertenecer o ser parte de, (a pesar de haber agotado todos los recursos), seguramente no habrá beneficio alguno. Más bien será una situación de violencia y fanatismo hacia uno y hacia los otros. Violencia al imponer, y no querer reflexionar si el alumno integrado se está beneficiando o no de esta Integración Escolar y fanatismo al obligar a los alumnos, a todos los alumnos, incluso a quien tiene NEE, a hacer algo que no se puede, ni con la mayor de las voluntades, ni con la más alta cuota de amor, ni con el mejor aporte de profesionalismo.

No se puede integrar a quien adolece de que no lo dejen ser quien realmente es, no se puede integrar al que sufre por la demanda de que funcione como sus pares, sin respetar sus condiciones particulares, porque ahí emerge la persona con Discapacidad triste, desafiante, retraída, aislada, ahí asoma la "integración discapacitante", aquella que busca disimular a toda costa, aquella que no reconoce que hay ofertas mejores u otras alternativas posibles. Quizás ese no sea su lugar, acaso la propuesta adecuada sea otra, posiblemente la integración necesite distintas condiciones para este niño en particular, probablemente en otra Escuela común, o en alguna Escuela especial, o en la educación no formal. No se puede integrar a todas las personas de la misma manera. Por algo los padres de niños sin Discapacidad "eligen" a que Escuela irán sus hijos, no lo mandan a cualquier Escuela solo por ser Escuela, buscan modalidades, afinidades con el proyecto de vida sus hijos, quieren que ellos sean felices con lo que hacen, las familias firman contratos pedagógicos, examinan otras instituciones, contemplan las propuestas de la educación no formal, eligen, optan, consultan a sus hijos o lo analizan con ellos, cuando estos tienen posibilidades de exponer sus ideas. En el mismo sentido los padres de niños con Discapacidad pueden y deben ser orientados a buscar otras opciones, con modalidades y propuestas diferentes, que contemplen lo que a sus hijos les gusta o lo que les haría feliz y que sea acorde también a su proyecto de vida.

No se puede integrar a costa y a pesar de la persona con Discapacidad, tampoco los gobiernos pueden tomar decisiones políticas masivas. No se puede integrar al todo o nada, pase lo que pase. Poder se puede, no se debe. Porque la integración masiva, descuidada, no propicia, ni respetuosa, también impacta en los aspectos constitutivos de las Representaciones Sociales sobre Discapacidad e Integración Escolar (IE). El proceso de IE, negligente, desconsiderado o inoportuno, es el que produce y construye creencias sentimientos y actitudes negativas y/o desfavorables.

La relevancia de estas conclusiones a la luz de la presente investigación, se aprecia desde lo cualitativo, pero atención, no se está hablando de un niño en particular en cada caso de integración, se habla del niño, sus pares, sus familias y la comunidad educativa en general. Podrá escribirse con dos o tres dígitos según la matrícula de los Centros Educativos, de las Escuelas o de los Jardines de Infantes, pero claramente se trata de vidas, familias, proyectos, sentimientos, abordajes profesionales, esfuerzos compartidos, tomas de posición, resignificación de tareas, actitudes de reflexión y espacios de discusión.

Cabe preguntarse ¿Vale la pena integrar?, o ¿Es desmedido el esfuerzo?, o ¿Vale la pena intentar mejorar las prácticas docentes de la Integración Escolar? Todo indica que la respuesta a estas preguntas es: sí, vale la pena. La IE, vale la pena, siempre. Es un proceso enriquecedor, meritorio, costoso y absolutamente necesario, para la educación de calidad. La IE debiera ser natural, pero no lo es.

Hay que desandar la historia que segregó a las personas con Discapacidad desde tiempos inmemorables, y el desandar implica re-construir Representaciones Sociales (RS) que promuevan actitudes beneficiosas. No se puede seguir en el error, de integrar en forma fundamentalista, porque se corre el riesgo de dañar los principios nobles y justos de la Integración Escolar, aquellos principios que son coherentes con los derechos sociales y elementales de todas las personas.

La Integración Escolar de los alumnos con NEE que a su vez presentan algún tipo de Discapacidad, debiera ser natural, pero no lo es. Sin embargo para que en algún futuro lo sea, hay que promover en los postulados de una educación de calidad, una actitud reflexiva tan intensa, que pueda generar una ruptura, con la necesidad de disimular o segregar al otro y que pueda conciliar con la riqueza de descubrirlo, el desafío de disfrutarlo y la obligación de respetarlo tal como es. Desde lo socio político, la Ley está escrita de una u otra manera, cada vez mejor, contemplando todos los aspectos que atañen a la vida de las personas con Discapacidad.

En materia educativa, en cuanto a las NEE, hay documentos con fuerza legal que establecen los lineamientos para el abordaje de éstas, como se determinan, como se les da respuesta, cuales son los recursos necesarios. Hay documentos que aún siguen vigentes como el Acuerdo Marco serie A N° 19 o el Acuerdo Marco Serie A N° 22, "Documentos para la concertación Acuerdo marco de evaluación, acreditación y promoción". Este documento brinda a cada Institución la autonomía suficiente para variar sus criterios de evaluación, acreditación y promoción de los alumnos con NEE. Digamos que casi todo escrito está, el desafío de siempre es darle vida a la letra de la ley. Sin embargo no se debe pasar por alto que es en la vida cotidiana cuando la Integración Escolar, encuentra limitaciones, más allá de la normativa legal vigente.

Es necesario dar mayor claridad a los discursos integracionistas, con la letra de la Ley impávida, no alcanza, la gente común debe conocerlos, la información que genere conocimiento debe fluir en forma asidua para que pueda romper viejos estereotipos. Es lo que sugiere la gente común, ya no solo la gente con Discapacidad y sus familias.

El mundo ha cambiado, actualmente los conceptos que sostienen la Integración Escolar como parte de una sociedad inclusiva son irreprochables, son altruistas y genuinos. Se pueden discutir, y es bueno que así sea, estrategias, modalidades, pero ya no se puede poner en duda los beneficios de una Integración Escolar seria, tenga Discapacidad o no el alumno con NEE.

Del mismo modo, tampoco se debe negar la necesidad de los apoyos para mejorar u optimizar el proceso de IE, y cuando se habla de apoyos, hay que destacar la función de la Escuela Especial como centro de recursos, absolutamente necesaria para ofrecer una educación de calidad, reflexiva, atenta, escudriñada e innovadora.

Todas estas condiciones antes mencionadas, son las que el docente de educación especial pone en juego y ofrece a la Escuela común y a su par docente, a la hora de idear una respuesta de calidad para los alumnos integrados y su grupo de pares. Es así que la comunidad educativa comienza a entender que los compañeros de un alumno integrado ciertamente no sufren una pérdida en la calidad de su enseñanza, al contrario, porque los recursos que los docentes ponen en juego para el progreso del alumno con NEE, logran en general, apoyar y beneficiar a todos los alumnos. Respuesta esta, que no puede ni debe desconocer que la vida del alumno integrado trasciende a la Escuela, por lo cual la Educación Común con el aporte de la Educación Especial, necesitan perfilar propuestas coherentes con el futuro del niño. Niño que se hará adulto y deberá poner en juego lo logrado en la etapa escolar.

El objetivo de la educación, si se piensa desde una preparación para la vida adulta lo más plena posible, debe poder capitalizar, darle sentido y continuidad a los logros alcanzados en la Integración Escolar. Esto solo será posible, si los equipos de conducción, los docentes y los profesionales de apoyos externos han respetado las circunstancias del alumno con NEE y su contexto, contemplando sus condiciones y aquellas características y particularidades, de tipos motoras, intelectuales, emocionales o sociales que lo han colocado en situación de desventaja con respecto al medio en que debe crecer. *"(...) así pues, la acción educativa tendrá un doble objetivo: favorecer el desarrollo armónico de la persona y darle los medios para alcanzar su integración en el entorno. (...)"* (Arnaiz Sánchez, 1999; 97). En el mismo sentido resulta una obviedad, la necesidad de generar instancias de formación y actualización profesional, que le permita a los maestros concebir un proyecto que

trascienda al aula, proyecto que deberá ser funcional a la cotidianeidad del niño con NEE.

Abordar la educación de los alumnos con NEE, desde una corriente integracionista, implica la necesidad de un mejor posicionamiento por parte de los docentes y de los equipos de conducción, una mejor predisposición y menor resistencia a fin de optimizar los procesos de Integración Escolar. De hecho cuando los maestros ganan experiencia y deben llevar adelante una IE, construyen herramientas y modifican su aptitud y actitud hacia la Discapacidad y esto contribuye a enfrentar el reto de concebir en su clase, distintos ritmos y particulares condiciones de sus alumnos.

A la vez, los padres se sienten más seguros o mejor orientados, cuando los docentes pueden interpretar y comunicar la dinámica que se genera al ingresar un alumno con NEE, más aún si este alumno es un niño con Discapacidad. Del mismo modo, enriquecidos por la experiencia de IE, los maestros funcionan como facilitadores y promotores de las habilidades sociales para el grupo de alumnos a su cargo.

Finalmente por todo lo expresado aquí, es razonable afirmar que la Integración Escolar produce cambios y efectos que quizás aún no alcancemos a dimensionar. Es considerado afirmar que impacta notablemente de manera positiva en las Representaciones Sociales sobre Discapacidad y sobre Integración Escolar. Quizás ese sea el mejor de sus efectos, trascender en el espacio y en el tiempo y así, poder influenciar el encuentro con "el otro" aunque ya no estemos en la Escuela y hayan pasado 20 años.

Notas

1.- Informe final del trabajo de tesis Aprobado con MENCIÓN ESPECIAL Y RECOMENDADO PARA SU PUBLICACION, bajo la dirección de la Dra. Roxana VUANELLO y el Dr. Pedro ENRIQUEZ- Resol. N° 748 – 2010. UNSL.

Bibliografía

Araya Umaña S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. En cuaderno de Ciencias Sociales 127. Sede Académica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica: Primera edición.

Arnaiz Sanchez, P. (1999). *Bases pedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Librero Editor S.L.

Acuerdo Marco Para La Educación Especial Serie A, N° 19 Del Ministerio De Cultura Y Educación Consejo Federal De Cultura Y Educación De La Republica Argentina. (1998).

Banchs, M. (1991). *Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación*. Boletín de AVEPSO, (XIV), 3, 3-16.

- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1993). *Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa*. Ponencia presentada en el VI Seminario de Métodos de Investigación, Madrid.
- González Halcones, M.A. (2004). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad sensorial. Características y actuación en educación física*. En Revista de la Escuela universitaria de magisterio de Toledo. Docencia e investigación. Número 4.
- Ibáñez, Tomás (1988). *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*. Barcelona: Editorial Sendai.
- Jodelet, D. (2000). *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras*. En: Seminario: El estado actual de las representaciones sociales. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Seelman, C.D. (2002). Ph.D. Tendencias en la Rehabilitación y en la Discapacidad: Transición desde un Modelo Médico a un Modelo de Integración Revista Disability World ,Universidad de Pittsburg.
- Verdugo Alonso M (1994). *El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AARM*. España: En Revista Siglo Cero;(153):63-69.
- Wolffensberger, W. (1972) *The principle of normalization in human services*. Instituto Nacional sobre Retardo Mental. Toronto.

Los profesores en las clases. Un estudio sobre las pautas de actuación docentes en el aula de primer año universitario desde la perspectiva motivacional(1)

Teachers in class. A study on teacher performance patterns in the university freshman class from a motivational perspective.

Adriana Bono (abono@hum.unrc.edu.ar)(2)

Facultad de Ciencias. Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)

Summary

In this work, which is part of a broader research work, we identify patterns of teaching performance that teachers develop mainly within the classroom environment of the university freshman class. We considered contemporary research on the field of psychology of motivation and educational psychology, which attempt to explain teacher's patterns of performance that promote an interest for learning in university students. The study was conducted on the basis of the systematic sampling of 52 class observations of 13 university professors of first year in the National University of Río Cuarto, Argentina, during one academic term. A descriptive transactional study was performed, followed by a univariate analysis of descriptive statistics. The results show that the patterns of performance is a great concern for several researchers, developed in the classroom: would not have an exact match with the theoretical model studied; would submit a heterogeneous distribution, that is to say there is not a direct correspondence between teaching patterns and specific learning environments; and a professor's patterns of performance are combined in a joint way, since they come from different learning environments.

Key words: Professor- university- motivation- patterns of performance – classroom

Resumen

En este trabajo, que forma parte de una investigación mayor, nos propusimos identificar las pautas de actuación docente que los profesores de primer año desarrollan predominantemente en contextos naturales del aula universitaria de primer año. Tomamos como referentes, investigaciones contemporáneas en el ámbito de la psicología motivacional y de la sociología educacional, que se proponen explicar las pautas de actuación docentes que promueven el interés por aprender de los estudiantes universitarios. El estudio se realizó a partir de observaciones de 52 clases distribuidas entre 13 profesores universitarios de primer año, pertenecientes a la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, en un período académico con

muestreo sistemático de situaciones. Se realizó un estudio descriptivo transaccional y se procedió con análisis univariado de estadística descriptiva. Los resultados encontrados muestran que las pautas de actuación docentes desarrolladas en el aula: no tendrían una correspondencia exacta con el modelo teórico estudiado; presentarían una distribución heterogénea, es decir que no se encuentran desempeños docentes cuyas pautas de actuación correspondan únicamente a un solo contexto de aprendizaje; y que las pautas de actuación docente de un mismo profesor se combinarían de manera mixta, puesto que provienen de contextos de aprendizajes diferentes.

Palabras claves: Profesores- universidad- motivación- pautas de actuación – aula

1.- Consideraciones introductorias

Pocos investigadores discutirían hoy la importancia que parece tener la influencia del desempeño de los profesores universitarios sobre la motivación para aprender de sus estudiantes. De igual manera, parece tener consenso la necesidad de estudiar a la motivación en los contextos naturales en los que se desarrolla, como es el caso que aquí nos ocupa: el aula universitaria de primer año.

Atendiendo a la vigencia de líneas de investigación contemporáneas, para realizar este estudio se ha asumido la perspectiva de la motivación situada (Paris y Turner, 1994; Pintrich y Schunk, 2006); ello permitió indagar la naturaleza de algunos de los procesos motivacionales que operan en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en contextos de aula universitaria.

En la línea de esta perspectiva, se asienta la expectativa de encontrar algunas de las respuestas a las preguntas que todavía continúan vigentes, sobre qué es aquello que hacen los profesores, que a la vez que producen ambientes motivantes de clases, promueven aprendizajes estables y duraderos en sus alumnos; entendiendo que el desempeño de los profesores universitarios en el aula ayuda a activar y sostener el interés por aprender de los estudiantes, y en consecuencia a brindar mejores posibilidades para la adquisición de saberes disciplinares.

En ese sentido, parte de los investigadores que se han dedicado a estudiar el trabajo de los profesores, han insistido en considerar que para desentrañar lo que ocurre en las dinámicas de funcionamiento de los docentes en contextos de clase, hay que cultivar la capacidad de capturar “el destello interior” (Atkinson y Claxton, 2002), o aquello que hacen los profesores que los ha convertido en entrañables para las vidas de sus alumnos (Jackson, 1999), o bien conocer qué es lo que hacen los mejores profesores universitarios (Bain, 2006; Litwin, 1997).

Este tipo de estudios parecen insistir en que hay que desarrollar un modelo más satisfactorio y global de desempeño docente, que equilibradamente brinde información relevante al incorporar todos los factores involucrados en ese momento

tan particular e irreplicable de la enseñanza y del aprendizaje, como es el desarrollo de una clase, de manera que permita conocer más acabadamente su naturaleza en contexto.

Asumiendo entonces el enfoque contextualista, se debe considerar también que los profesores no influyen directamente sobre la motivación de los alumnos sino que es la cultura académica concretada en cada profesor la que genera, origina, y ayuda a construir un tipo de motivación. Así, parecería necesario, desentrañar algunos de los aspectos sutiles y complejos que hacen al abordaje del conocimiento que está a la base del accionar docente en clases (Bain, 2006; Atkinson y Claxton, 2002).

En este trabajo, que forma parte de una investigación mayor (3), nos proponemos identificar las pautas de actuación docente que los profesores de primer año desarrollan predominantemente en contextos naturales del aula universitaria, puesto que ellas afectan específicamente al interés por aprender de los estudiantes. Se presenta a continuación las líneas conceptuales que brindan el marco de desarrollo al estudio, para luego avanzar sobre el diseño de la investigación realizada, y finalmente abordar algunas interpretaciones posibles a los resultados encontrados.

2. Los profesores universitarios y las pautas de actuación

El desempeño del profesor universitario es un elemento clave del contexto de la clase. Así, el modo en que los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes, está relacionado con la incidencia motivacional que produce el desempeño de los profesores en ellos, a partir de las pautas de actuación que los docentes despliegan. En consecuencia, se puede considerar que el desarrollo y la activación de la motivación se sitúan en el contexto de la clase y están influenciados por las características del contexto (Paris y Turner, 1994). En esta línea y en nuestros contextos universitarios, algunos análisis de las prácticas de profesores permitieron reconocer que el valor del interés y la motivación de los estudiantes para generar procesos de comprensión es un problema advertido por los docentes (Litwin, 1997).

La motivación para aprender solo puede ser comprendida a partir de su estudio en la clase, entendida como un contexto específico de aprendizaje. De manera que es importante estudiar cómo es que los estudiantes pueden ser motivados en diferentes direcciones a partir de la influencia del desempeño docente. Particularmente, la relación que se establece entre alumnos y profesores puede ser el aspecto más relevante a tener en cuenta para conocer la motivación en general y más específicamente el interés por aprender. El manejo del feedback es posiblemente la guía más importante para obtener información sobre la incidencia motivacional que los profesores producen en los estudiantes (McLean, 2003). Como

señaló Gilbert (2005), una de las cosas que aprendió en sus años de formación como profesor, es que la enseñanza tiene que ver con las relaciones.

Cuando los profesores entran al aula los acompañan sus pensamientos y acciones preactivas, sin embargo no son pocos los investigadores que continúan estudiando la naturaleza intuitiva de gran parte del trabajo en clase, producto de las diferentes situaciones a las que tienen que enfrentarse los profesores y que son casi imposibles de prever (Atkinson y Claxton, 2002). Como señalan estos autores la enseñanza es un proceso muy específico pero al mismo tiempo conlleva la ejecución de habilidades diversas y complejas en tiempo real y en contextos que en algunos casos son impredecibles y que evolucionan constantemente. De manera que, la investigación que intente describir la práctica profesional no debería perder de vista la naturaleza individual y cultural de los procesos cognitivos basados en la adaptación del conocimiento a los propósitos, emociones, preferencias, marcos de referencia y visiones del mundo de cada persona y a los significados colectivos culturales (Atkinson y Claxton, 2002; Rodrigo, 1997; Bruner, 2004).

Indagar entonces, las características que presentan los profesores en su desempeño profesional en contextos naturales de trabajo áulico, desde el punto de vista motivacional, sería un buen norte en esta búsqueda. Sobre todo como una manera mas, de seguir superando el excesivo énfasis puesto en los aspectos exclusivamente cognitivos, cuando lo que se indaga tiene que ver con aspectos como los relacionados a las tareas que se realizan en las clases, las orientaciones y propósitos que brindan los profesores, la manera de evaluar o el tipo de relación educativa-afectiva que transversalmente se pueden encontrar en el desarrollo de las clases, como los tópicos más reconocidos para investigar los procesos motivacionales (Pintrich y Schunk, 2006; Alonso Tapia 2005; Ames 1992).

Así, las diferentes modalidades de desempeño motivacional docente modificarían los entornos y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes universitarios en términos motivacionales (McLean, 2003).

Desde la perspectiva contextualista se considera que aquello que los profesores hacen, está influenciado por las características de sus estudiantes y los diferentes componentes de la situación de enseñanza y de aprendizaje. Las decisiones que ellos toman se conciben como aspectos no solo pre-activos, sino que también ocurren durante las clases; de esta manera lo que el profesor hace, está fuertemente influenciado por las características del contexto. Se entiende a la clase como un contexto que lejos de ser unidireccional constituye un complejo entramado de personas, acciones, cognición y motivación. La investigación ha ido mostrando que los profesores anticipan sus actuaciones según el contexto y el contenido que se va a enseñar, las que se deberían ir modificando, en parte, en función de los intereses que muestren los estudiantes a partir de las señales sociocognitivas que se generan en el aula (Good y Brophy, 1996).

De acuerdo con Paris y Turner (1994) el desarrollo y la activación de la motivación y el interés por aprender se sitúan en el contexto de la clase y están

influenciados por las características del mismo. Es en este sentido que *las pautas de actuación de los profesores* constituyen un elemento de centralidad en el contexto de la clase, porque participan de manera relevante en la configuración de los escenarios de enseñanza y de aprendizaje. De igual modo los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes en relación con la influencia motivacional que producen dichas pautas en ellos.

Se entiende por *pautas de actuación docentes* a las diferentes maneras en que los profesores enfocan su actividad en el aula, configurando los diferentes entornos de aprendizaje con valor motivacional y constituyendo a su vez, los factores contextuales inmediatos que influyen en el interés por aprender de los estudiantes (Alonso Tapia y López Luengo, 1999; Alonso Tapia, 2005).

Los profesores influyen en la motivación y el aprendizaje de sus estudiantes a través de la instrucción, y a su vez la manera en que los estudiantes reaccionan, provoca en los profesores modificaciones que afectarán de alguna manera a la motivación y el aprendizaje. De igual manera la forma en que los profesores desarrollan su instrucción y controlan el desempeño de los estudiantes tiene una incidencia importante en la motivación. Así por ejemplo, la investigación ha demostrado que las tareas y actividades que se desarrollan en clase, las evaluaciones, y el tipo de relación profesor-alumno afectan a la motivación (Pintrich y Schunk, 2006).

La enseñanza, como se ha mencionado precedentemente es un proceso muy específico en el que la práctica conlleva la ejecución de habilidades diversas y complejas, en tiempo real y en contextos que son en parte impredecibles y que evolucionan constantemente (Atkinson y Claxton, 2002). Estudiarla sigue siendo un desafío.

Así, indagar las características que presentan los profesores en su desempeño profesional en contextos naturales de trabajo áulico, desde el punto de vista motivacional, particularmente, las tareas que se realizan en las clases, las orientaciones y propósitos que brindan los profesores, la manera de evaluar o el tipo de relación educativo-afectiva se encuentran transversalmente en el desarrollo de las clases como los tópicos más reconocidos para investigar los procesos motivacionales (Pintrich y Schunk, 2006; Alonso Tapia, 2005; Ames, 1992).

Por otra parte, son bien conocidos los estudios que llevaron a identificar el modelo teórico TARGET (Epstein en Ames 1992) cuya sistematización es aplicable a los contextos educativos desde el punto de vista de la motivación en contextos de aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006). Según este modelo las dimensiones para la acción motivacional son: tarea, autoridad, reconocimiento, grupos, evaluación y tiempo, las que pueden proporcionar información sobre como generar y organizar situaciones de clases más motivantes a los fines de los aprendizajes.

Para entender la relación entre lo que los profesores hacen y cómo los estudiantes se motivan y cambian sus orientaciones, es necesario conocer no sólo cómo los profesores gestionan la organización de la clase sino también cómo los

estudiantes perciben esa gestión. Es posible que no se encuentre una estricta coincidencia entre la mirada investigativa objetivada sobre las clases de los profesores, y la manera en que cada alumno las perciba, o mejor, es posible que algunos elementos coincidan y otros no tanto. Parece entonces, que lo relevante es investigar qué es lo que los alumnos valoran de ese profesor y que aspectos de sus clases despiertan su interés por aprender, produciendo algún cambio en sus orientaciones motivacionales.

Las investigaciones de este orden no se centran en las características individuales de los sujetos sino en describir como la condiciones del entorno, como en nuestro caso el tipo de desempeño de profesor, pueden generar el interés situacional así como en la importancia de considerar teórica y empíricamente la incidencia del sentimiento y la experiencia en el desarrollo de los intereses y la orientación motivacional intrínseca (Krapp, 2005).

Para los profesores es importante promover el interés de los alumnos hacia el aprendizaje, desde la instrucción y las actividades que lleven a cabo en las clases. Se sabe que los profesores pueden influir de varias maneras. La investigación sobre los profesores ha puesto la mirada en distintos aspectos desde los cuales éstos pueden influenciar a los estudiantes. Así se han estudiado: las diferentes prácticas docentes; las intuiciones del docente; el pensamiento y las creencias de los profesores; el desempeño docente; las decisiones que toman; la formación y trayectorias profesionales; la experiencia docente; y las concepciones y los enfoques de enseñanza que asumen (Chaiklin y Lave, 2001; Atkinson y Claxton, 2002; Clark y Peterson, 1990; Feldam, 1992; 1999; Bain, 2006, Porlán, 1993; Good y Brophy, 1996; Tenti Fanfani, 2005; Jackson, 1999, 2002; Sarason, 2002; Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, y de la Cruz, 2006; Fenstermayer y Soltis, 1998).

Diferentes investigaciones han mostrado algunas de las variables que están asociadas positivamente con la motivación por aprender en el aula y que deberían ser promovidas a partir de las pautas de actuación que los profesores desarrollan en ella. Así por ejemplo, se consideran como pautas de actuación docente de importancia en el aula: despertar la curiosidad, mostrar la relevancia de la tarea en relación con intereses, valores y objetivos de los estudiantes, y estructurar y planificar tareas de aprendizaje con un razonable grado de desafío (Ames, 1992; Urdan y Turner, 2005); presentar temas y actividades, después de despertar la curiosidad y mostrar tareas importantes que contengan mensajes de los profesores e instrucciones enfocados en orientar la atención de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje y hacia objetivos intrínsecos, en vez de enfocarlos hacia componentes extrínsecos, o hacia las comparaciones sociales o hacia las evaluaciones (Urdan y Turner, 2005).

Por otra parte, los profesores deberían también ayudar a los estudiantes a visualizar y desarrollar una precisa planificación de las actividades que deben llevar a cabo; es necesario también construir un puente entre 'lo dado' - lo que el estudiante ya sabe - y 'lo nuevo' - las ideas que el profesor intenta expresar y

explicar (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Estos propósitos serán mejor alcanzados si los profesores inducen a los estudiantes a participar, de manera que puedan ir mostrando lo que ellos entendieron o si necesitan más aclaraciones (Alonso Tapia y Fernández, 2008).

También es beneficioso para la motivación y el interés por aprender de los estudiantes permitirles intervenir espontáneamente, escucharlos atentamente y brindar más explicaciones a sus preguntas si es necesario, para fortalecer los elementos positivos de las reacciones o respuestas aún cuando sean incompletas, elogiar cualidades de buenos desempeños, preguntar por las razones que están por detrás de las respuestas incorrectas, dedicarles tiempo al que solicita ayuda y evitar comparaciones entre los estudiantes, favoreciendo la percepción de un tratamiento equitativo (Alonso-Tapia, 1992); subrayar la importancia de pedir ayuda pedagógica, cuidando hay feedback y ayudando a los estudiantes siempre que sea necesario, realizando el progreso y el papel de la actividad de los estudiantes (Pardo y Alonso Tapia, 1990; Alonso Tapia, 1992).

Otro de los aspectos sobre los que la investigación ha informado como procedentes de ser trabajados en el aula desde el desempeño de los profesores, es la evaluación: los procesos de evaluación pueden influenciar positivamente la motivación para aprender y la comprensión conceptual, dependiendo de ciertas condiciones: si el profesor puede ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades y autorregular su desempeño y su proceso de aprendizaje; si los profesores hacen explícito por qué la comprensión de las metas que suponen el desarrollo de un contenido en particular es relevante; si las tareas permiten que los profesores identifiquen factores específicos que dificultan el cambio de conceptos en los estudiantes y el procedimiento de aprendizaje; si los profesores dan ayuda específica enfocada en la evaluación; y si dan mensajes que orientan la atención de los estudiantes hacia el progreso en sus aprendizajes (Alonso Tapia y Fernández, 2008).

En tanto que existen otras investigaciones realizadas en nuestro país que han evidenciado algunos de los factores que provienen de los profesores con mayor potencialidad para promover climas motivacionales de clase. Específicamente se han referido a la identificación de factores que pueden tener importancia, tanto en la promoción como en la restricción del interés y el esfuerzo para el estudio. Entre los primeros figuran el ritmo de la clase, la dificultad percibida de las diferentes materias, el tipo de textos, los temas que se trabajan en las clases y la modalidad de las evaluaciones; así como también el orden y la organización de la clase, el grado de especificación de los objetivos y las actividades, y el trabajo en grupos; en tanto que la presencia de competencia y de individualismo aparecen con connotaciones restrictivas del interés por aprender (Fernández Liporace, Ongarato y Casullo, 2004; Fernández Liporace, Castro y Contini, 2006).

En este sentido los últimos trabajos de Alonso Tapia y Fernández (2008) muestran el desarrollo de procedimientos para evaluar el clima motivacional a los

finde de facilitar la valoración de las actividades educativas y promover su cambio, cubriendo las principales *pautas de actuación de los profesores* que estimulan la motivación por aprender. Diferentes escalas de valoración se han utilizado para identificar patrones de acción docente que se consideran significativas al momento de promover la motivación de los estudiantes por aprender en el aula, generando climas de clases que favorecerían los aprendizajes académicos (Alonso Tapia y Fernández, 2008; Midgley, Kaplan, Middleton, Maher, Urdan, Anderman, Anderman y Roeser, 1998; Fernández Liporace, Ongarato y Casullo, 2004; Fernández Liporace, Castro y Contini, 2006).

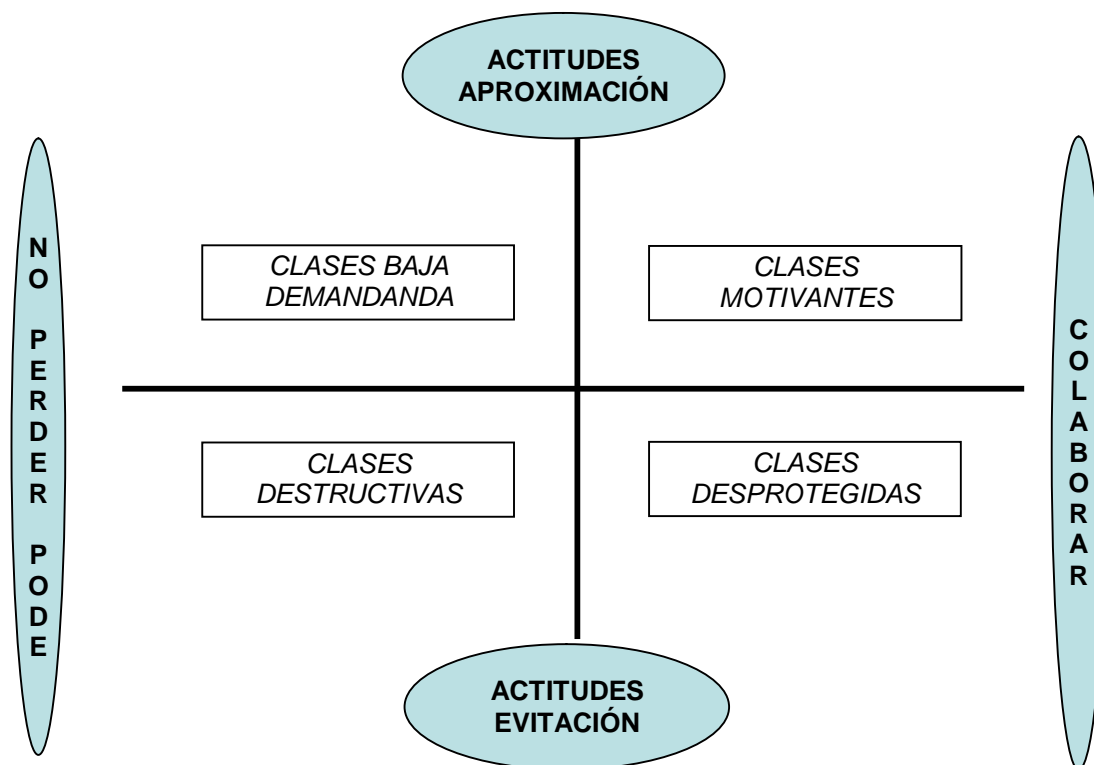
3. Un modelo teórico sobre contextos de aprendizaje para abordar las pautas de actuación docente

Tomando como referente el paradigma conceptual que se ha presentado hasta aquí, y entendiendo que la motivación sólo puede ser comprendida a través de contextos específicos de aprendizaje, para realizar esta investigación se ha tomado como marco de referencia el modelo conceptual de McLean (2003).

Alan McLean es un psicólogo educacional cuyos desarrollos orientaron los ámbitos educativos a obtener una mayor comprensión del relevante papel de la motivación en el aprendizaje. La publicación realizada en 2003, *The Motivated School*, ha promovido una mayor conciencia de cómo afecta la motivación en el aula al clima que se genera en torno al aprendizaje y el logro. En trabajos más recientes McLean ha proporcionado a los educadores, estrategias orientadas a la construcción de mayores niveles de motivación intrínseca de los alumnos (McLean, 2009).

McLean (2003) ha planteado que en el desarrollo de las clases pueden identificarse elementos claves –denominados engranajes– en las actitudes de los profesores, que permiten identificar cuatro contextos motivacionales de aprendizaje posibles: las clases motivantes, las clases desprotegidas, las clases destructivas y las clases de baja demanda, como se presenta a continuación.

Grafico 1:
Contextos motivacionales de clases según McLean



Fuente: McLean (2003)

La generación de estos contextos de aprendizaje surge a partir de la interacción de dos dimensiones: a) actitudes de aproximación versus actitud de evitación y; b) miedo a la pérdida de poder versus motivación por la búsqueda de colaboración.

Tal como lo muestra el gráfico 1, y de acuerdo al modelo de McLean (2003), una vez que estas dos dimensiones se entrecruzan se pueden identificar cuatro tipos principales de contextos motivacionales con sus respectivos engranajes motivacionales. Estos cuatro tipos son: 1. clases motivantes (the motivating classroom); 2. clases desprotegidas (the exposing classroom); 3. clases destructivas (the destructive classroom); y 4. clases poco demandantes (the undemanding classroom) (McLean 2003).

El autor ha caracterizado a estos cuatro contextos de aprendizaje de la siguiente manera:

1. Clases *motivantes*: se generan contextos de aprendizajes que atienden prioritariamente a la creatividad, se establecen relaciones de proximidad entre profesores y alumnos, se maximiza la iniciativa de los estudiantes, se trabaja en un clima de responsabilidad, se realizan actividades donde se promueve la formación de aprendices autónomos, en tanto que la interacción es parte relevante de la clase.

2. Clases *desprotegidas*: se generan contextos de aprendizajes que atienden a climas de trabajo competitivos donde se promueve en los alumnos el proveerse a sí mismos, se trabaja con evaluaciones y tareas que intimidan a los estudiantes y generan inseguridad e incertidumbre.

3. Clases *destruictivas*: se generan contextos de aprendizajes que atienden a una estructura de clase opresiva, intimidatoria, de aprendizajes forzados y culpabilizantes.

4. Clases de *baja demanda*: se generan contextos de aprendizajes que atienden a un clima de sobreprotección, a una estructura de clase permisiva y de baja expectativa, y a un desarrollo curricular de baja demanda.

Así, la motivación en la clase es el componente que mantiene todo ensamblado, es el eje alrededor del cual puede ser considerado la mayoría de los desarrollos educativos. Es una manera de pensar que tiene que impregnar al ámbito educativo sobre el poder de la motivación en el aula y sobre las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje efectivo. Se ve tanto en los alumnos como en la motivación de los profesores. Resuena, apoya y se envuelve alrededor de un enfoque unificador para los contextos de aprendizaje.

McLean (2003) afirma que los profesores necesitan comprender a sus alumnos tanto como sea posible, en tanto que los estudiantes integran la centralidad del modelo que ha desarrollado. Este autor entiende que los profesores desempeñan un papel importante por la influencia que pueden ejercer sobre la motivación de sus alumnos, generando climas que contribuyan a fortalecer en los estudiantes el interés por aprender, dar sentido a su progreso y al desarrollo de la sensación de competencia.

Así, el profesor motivante influye en los alumnos a través de cuatro elementos conductores de las clases: *el compromiso, la estructura, el estímulo y los comentarios*.

* El *compromiso* refiere a la implicación de los profesores en el aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes necesitan saber que cuentan con apoyo antes de trabajar sobre cualquier aspecto del aprendizaje. Los mejores profesores desarrollan su lugar de autoridad a través de sus relaciones con los alumnos. Así, las emociones de los docentes son cruciales ya que afectan a los estudiantes y son más útiles cuando se crea un efecto de resonancia y sentimientos positivos.

* La *estructura* refiere a la claridad con la que se presentan los objetivos de aprendizaje que permiten a los alumnos que sepan qué se espera de ellos. Un gran elemento de tensión para los docentes es lograr un equilibrio sobre el control de los alumnos, mientras que la liberación del potencial que cada estudiante tiene fomenta la auto-determinación. Esto se puede resolver mediante la construcción de la autoridad basada en el conocimiento, en un enfoque orientado a ofrecer mayores oportunidades para la autonomía.

* El *estímulo* proviene del desarrollo de acciones que ponen de relieve la importancia y la utilidad de las actividades, estableciendo objetivos de aprendizajes

claros, alcanzables y específicos. Las actividades motivadoras constituyen un desafío a la capacidad de los alumnos, al tiempo que permiten un cierto control, generando sensación de competencia en el logro de objetivos relevantes.

* Los *comentarios* del profesor proporcionan información que permite a los alumnos saber qué están haciendo, y cómo están progresando para fortalecer la autoeficacia; de manera que los comentarios que los profesores hacen deberían promover la responsabilidad en los estudiantes que están intrínsecamente motivados hacia la satisfacción de sus necesidades de conocimiento y comprensión, desarrollando un sentido de competencia, autodeterminación y participación con los demás.

De esta forma, McLean (2003) entiende que en el aula, la incidencia de los profesores sobre el interés por aprender nunca es neutral, sino que tiene un efecto transformador y ampliatorio de la motivación sobre los estudiantes.

McLean (2003) también avanza en la explicitación de la función principal de las emociones que están a la base de la acción motivacional. Las emociones informan cómo están preparadas las personas para enfrentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y así adaptarse al contexto educativo. Las emociones son cruciales en el desarrollo del comportamiento pro-social, particularmente en términos de la empatía y la capacidad de comprender el estado emocional de otras personas. Contribuyen a dar sentido a la propia existencia y a lo que puede esperarse de sí mismos y de los demás. McLean concibe a las emociones como fundamentales para el desarrollo de la motivación en contextos de aprendizaje, las que pueden ser atribuibles a tres componentes:

Agencia: es el factor clave subyacente a la idea que se tiene acerca del propio desempeño.

Afiliación: es el sentido de llevarse bien con los demás.

Autonomía: es el sentido de la autorrealización, marcada por las actitudes hacia el logro, que influyen en la forma de enfocar el aprendizaje.

Si bien todavía hay mucho por investigar para obtener una comprensión más profunda de los factores que afectan a los alumnos, es importante recordar que la motivación no es una cualidad sólo del estudiante sino que es producto de la transacción entre ellos y el clima de aprendizaje. La agencia, la afiliación y la autonomía no son cualidades estrictamente personales de los alumnos sino más bien se van generando en función de determinadas condiciones contextuales del aula. Así, la motivación para aprender poco a poco se convierte en una disposición duradera para los estudiantes, que se reflejará en las actitudes hacia los aprendizajes frente a un contexto o actividades específicas (McLean, 2003).

La psicología educacional y la psicología de la motivación contribuyen a elaborar una descripción de lo que es posible, y solo teniendo esto presente se podrán realizar elecciones fundamentadas y realistas sobre lo que es conveniente. La manera en que cada persona aborda cada momento es un reflejo tanto del pasado como del presente. Refleja el pasado en el sentido de que las emociones y

las experiencias anteriores de la persona le han dotado de un repertorio de actitudes y disposiciones, ansiedades e intereses, conocimientos y expectativas. Es una función del presente en el sentido de que la situación actual activará algunas actitudes y aptitudes, pero no otras; y dependiendo de la predisposición de los estudiantes, sus maneras de construir la situación y sus reacciones ante ella serán distintas (Claxton, 1991).

Finalmente, se presentan algunas reflexiones provenientes de autores que han orientado sus desarrollos hacia diferentes aspectos del desempeño de los profesores, como son Atkinson y Claxton, a quienes señalan que:

“Cualquier intento de describir la práctica profesional [docente] con objeto de que los conocimientos resultantes puedan ser aplicados por quienes trabajan en ese campo, está perdiendo de vista la naturaleza individual y cultural de los procesos cognitivos que [...] se basan en la adaptación del conocimiento a los propósitos, emociones, preferencias, marcos de referencia y visiones del mundo de cada persona y a los significados y recuerdos culturales.” (Atkinson y Claxton, 2002: 15).

De igual modo, las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje pueden prescribirse, describirse y aprenderse en los contextos de la formación profesional docente, pero sigue siendo un problema el modo de llevarlas al aula. Investigaciones como las que se desarrollan aquí, donde se trabaja a partir de la operacionalización de pautas de actuación de los profesores universitarios en contextos naturales, se orientan a conocer lo que resulta de la aplicación de modelos teóricos en tanto puedan encontrar sus referentes empíricos en escenarios específicos. Los resultados hallados pueden obrar de puente entre los constructos teóricos aquí formulados y las prácticas concretas que se desarrollan en el aula.

4. Diseño del estudio

Este estudio está orientado a abordar el conocimiento empírico sobre las pautas de actuación que los docentes despliegan predominantemente en las clases universitarias de primer año, en el desarrollo de sus prácticas habituales.

El objetivo específico fue identificar las pautas de actuación docente que los profesores de primer año desarrollan predominantemente en contextos naturales del aula universitaria.

Participaron en este estudio profesores universitarios de primer año. Para ello se seleccionó una muestra al azar de N=13 docentes responsables del dictado de asignaturas de primer año de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que pertenecen a tres diferentes carreras de grado. De los 13 profesores seleccionados, 6 dictaron clases teóricas y los 7 restantes desarrollaron clases prácticas. Los tipos de clases estructuran distintos formatos de desempeño, las clases teóricas están

destinadas a trabajar los marcos conceptuales disciplinares, en tanto que las clases prácticas orientan a los alumnos hacia un trabajo de integración entre los aspectos conceptuales disciplinares y los usos, experiencias, y prácticas de su propio ejercicio profesional. El total de observaciones fueron 52 clases distribuidas de acuerdo a la siguiente tabla.

Tabla 1. (4)
Distribución de clases observadas de primer año según carrera

carreras	Carrera 1 Lic. Psicopedagogía		Carrera 2 Prof. Educación Especial		Carrera 3 Lic. Educación Inicial	
	Teoría	Práctica	Teoría	Práctica	Teoría	Práctica
clases	8	12	8	12	8	4

N= 52 clases

La selección de estas tres carreras obedece a los siguientes criterios: a) carreras donde las clases presentaban *potencialidad* para obtener evidencia empírica puesto que constituían escenarios con características consistentes con la teoría de McLean (2003); b) *accesibilidad* a las aulas garantizada por los profesores; c) carreras que ofrecían la posibilidad de trabajar el *tiempo necesario* y *suficiente* para obtener evidencia relevante.

En este estudio se utilizó la *observación y registro de las clases* como procedimiento de recolección de los datos, lo que permitió obtener información empírica sobre las pautas de actuación predominantes en las clases universitarias de primer año. La observación se realizó a partir del registro narrativo grabado completo de las clases; el carácter estructurado de la observación se concreta en función de las codificaciones presentes en el análisis realizado.

El diseño de este estudio es de tipo *descriptivo transaccional*. Estos diseños permiten estudiar la incidencia de una variable en una población determinada. Consiste en ubicar en una variable a un grupo de personas de manera que esto permita realizar su descripción (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). La variable *dependiente* en estudio fue: Pautas de actuación docente.

Se realizaron las observaciones en cuatro momentos diferentes de un período académico completo considerados como críticos para los estudiantes que ingresan a la Universidad. (Ortega, 1996; Teobaldo, 1996; Coulon, 1993). Los diferentes momentos son:

- a) en el período de ingreso a la carrera universitaria;
- b) en los primeros días de las clases en materias típicas;
- c) inmediatamente después de una evaluación;
- d) en la última semana de clases finalizando el período académico

La decisión de realizar la observación en diferentes períodos del año académico se debió a la posibilidad que brinda este procedimiento de obtener

información según dos *criterios*: la *estabilidad* y la *variabilidad* del desempeño de los profesores en función de categorías teóricas y diferentes momentos investigados.

Este estudio se basa en cuatro contextos teóricos de aprendizaje en el aula, a partir de las conceptualizaciones que ha realizado McLean (2003), mencionado precedentemente, donde el desempeño de los profesores en las clases ocupa un lugar de centralidad.

Así quedan definidos por este autor 4 *contextos de clases*, que fueron considerados como las *categorías* de investigación:

1. clases motivantes
2. clases desprotegidas
3. clases destructivas
4. clases poco demandantes.

Esto permitió ubicar a las diferentes pautas de actuación de los profesores investigados en alguno de los cuatro tipos de clases; identificando empíricamente su desempeño a partir de cinco *dimensiones* seleccionadas para trabajar los indicadores de las clases observadas:

1. presentación de los objetivos;
2. desarrollo de las tareas;
3. contenidos;
4. modo de evaluación;
5. estilo de la relación educativa-afectiva docente-alumno.

Estas 5 dimensiones de observación constituyen los componentes específicos que derivan de la acción de los profesores en la clase (Pintrich y Schunk 2006; Alonso Tapia 2005; Ames 1992).

Una vez definidas las dimensiones y categorías se realizaron observaciones de clases durante un periodo académico completo, con *muestreo sistemático de situaciones*. Como se ha mencionado, los cuatro momentos académicos investigados fueron elegidos con criterio racional (León y Montero, 2001), y se trabajó en los contextos naturales de clases de grado donde se desempeñaban los profesores habitualmente.

Las grabaciones de clases y escala de codificación fueron puntuadas en hojas de codificación, a partir de la información proveniente de los registros escritos producto de las desgrabaciones completas de las clases. Así, se observaron y grabaron 4 clases por cada uno de los 13 profesores investigados, y en cada uno de los momentos definidos para la investigación. De esta forma se observaron y grabaron en forma continua cada una de las N= 52 clases. Producto de las desgrabaciones se contó con el registro escrito de cada una de las clases.

La unidad de observación fue la conducta verbal manifiesta del profesor entendida como el diálogo explícito que sostiene el profesor con sus alumnos (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). Se entiende al diálogo explícito como todo tipo de comunicación verbal observada en la clase, sean éstas exposiciones del profesor o diálogos con los alumnos (Sampieri, Collado y Lucio, 2006); es decir todo tipo de

intervenciones habladas por parte del profesor (Pozo, Scheuer, Pérez. Mateos, Martín, y de la Cruz. 2006; Pérez, Ramos Santana y López González, 2009). Así, cuando en la conducta verbal de los profesores aparecía la denominación de alguna de las dimensiones y/o de sus correspondientes subdimensiones, se puntuaba como conducta ocurrente. La medida de observación fue la ocurrencia de la conducta observada, ya que esta medida permitió identificar las pautas docentes predominantes empíricamente.

Así mismo, se consideró como repertorio de observación suficiente y relevante al seguimiento de un período académico completo en cuatro momentos diferentes coincidente con acontecimientos académicos típicos.

A los fines de lograr un mayor ajuste entre el sistema de dimensiones y categorías con los datos, se pasó por el proceso de depuración de las subdimensiones y de los indicadores correspondientes a cada una de las cinco dimensiones de observación, que ya se han mencionado, para elaborar las subdimensiones e indicadores definitivos de análisis de las clases y su correspondiente código definitivo de registro. En este proceso de depuración intersubjetiva operó el control interjueces en el que participaron tres expertos tomando como *criterios*: la *relevancia teórica* y la *relevancia empírica* de cada uno de los indicadores.

A partir de esto se elaboró la codificación o registro de observación definitiva donde se encuentran las dimensiones, subdimensiones e indicadores, derivados de los cuatro contextos de aprendizaje (categorías) para la acción de los profesores en la clase, las que se trabajaron de manera exhaustiva y excluyente.

Para la *fiabilidad* de la observación de las clases, entendiendo que esta implica que un procedimiento dé lugar siempre a los mismos resultados cuando se cumplen las mismas condiciones (Sampieri, Collado y Lucio, 2006; León y Montero, 2001) se empleó el sistema de acuerdo intersubjetivo. Este sistema permite medir el grado de acuerdo en el que la situación investigada se recrea con la intervención de observadores independientes. El *Ao* (índice de acuerdo entre observadores) se calculó siguiendo el procedimiento propuesto por Haynes (1978, en Sampieri, Collado y Lucio, 2006) con el coeficiente de confiabilidad donde *la* (acuerdo intersubjetivo) es el n° total de acuerdo entre observadores, e *ld* (desacuerdo intersubjetivo) es el n° total de desacuerdos entre observadores. En este marco el acuerdo se define como la codificación de una unidad de análisis en una misma categoría por distintos observadores (Sampieri, Collado y Lucio, 2006).

Con relación a la *validez* se optó por la de contenido puesto que refiere el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido que es el que se desea medir; es decir si el instrumento mide las dimensiones de la variable en cuestión (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). Así, la selección de conductas que se recogieron en la codificación constituyó una muestra representativa del fenómeno observado ya que todas las categorías estudiadas en la observación forman parte de las dimensiones implicadas en el desempeño de los profesores en el aula, que

tienen validez teórica suficiente para el sistema categorial realizado. Esto proviene de los trabajos sobre los modelos de planificación y toma de decisiones del profesor, los estudios sobre interacciones en clase, las prácticas de enseñanza efectiva, el modelo de clases y engranajes motivacionales de McLean (2003) y el desarrollo del modelo TARGET (Pintrich y Schunk, 2006).

Así mismo, y más específicamente se utilizaron procedimientos de análisis univariado de estadística descriptiva.

5. Análisis de los resultados

Para llegar a un agrupamiento definitivo de las pautas de actuación docentes, en primer lugar se procedió a realizar el cálculo de *fiabilidad* de las observaciones de las clases. Como se ha mencionado, se implementó para ello el índice de acuerdo entre observadores propuesto por Haynes (citado por Sampieri, Collado y Lucio, 2006) que dio como resultado un acuerdo intersubjetivo de un valor de 0,82 por lo que se consideró procedente avanzar con el análisis de las 52 clases con el sistema de observación definitivo elaborado para esta investigación (ver anexo 1). Los observadores expertos que participaron para establecer la fiabilidad, fueron tres especialistas: uno en psicología educacional, otro en pedagogía y el tercero en psicología de la motivación.

En un segundo momento, y una vez obtenidos estos valores se avanzó en el análisis de cada una de las clases de los 13 profesores investigados, de manera de identificar y registrar los indicadores empíricos que correspondiesen a algunas de las categorías, subdimensiones y dimensiones estudiadas, para la totalidad de las desgrabaciones escritas. Más específicamente, a partir de la definición de las categorías de análisis se procedió a puntuar cada una de las pautas de actuación de cada profesor, cuando hubiere correspondencia con los indicadores estudiados.

En un tercer momento se explicitaron las pautas de actuación docente encontradas de manera predominante en cada uno de los 13 profesores, las que a su vez se configuraron en regularidades a partir del análisis de sus clases.

De este modo, una vez realizado el análisis completo a la totalidad de las 52 clases, se procedió a tabular cada una de las ocurrencias de las diferentes pautas de actuación docentes que se identificaron en función del procedimiento presentado precedentemente.

La Tabla 2 muestra la sumatoria de la cantidad de ocurrencias -expresado en frecuencias- encontradas en cada una de las dimensiones con sus correspondientes subdimensiones y de acuerdo a cada una de las 4 categorías que fueron definidas en función de los 4 contextos de aprendizaje que se investigan. En ella se explicitan, los *resultados finales* derivados del análisis realizado a los 13 profesores, en función del procedimiento que se acaba de mencionar.

Tabla 2.
Distribución de las Pautas de actuación observadas en los 13 Profesores
-expresadas en porcentajes-

	CATEGORÍAS	DIMENSIONES					Total de pautas
		Objetivos	Tareas	Contenidos	Evaluación	Relación D-A	
PROF. 1	1. Motivante	7,4 %	24,8 %	17,7 %	2,9 %	24,4 %	77,2 %
	4. Baja demanda	4,4 %	3,7 %	2,9 %	3,7 %	8,1 %	22,8 %
	TOTALES	11,8 %	28,5 %	20,6 %	6,6 %	32,5 %	100 %
PROF. 2	1. Motivante	8,6 %	22,5 %	14,5 %	5,2 %	27,1 %	77,9 %
	4. Baja demanda	4,6 %	5,2 %	1,9 %	2,6 %	7,8 %	22,1 %
	TOTALES	13,2 %	27,7 %	16,4 %	7,8 %	34,9 %	100 %
PROF. 3	1. Motivante	2,9 %	5,1 %	2,6 %	2,9 %	8,7 %	22,2 %
	4. Baja demanda	10,2 %	24 %	13,8 %	5,8 %	24 %	77,8 %
	TOTALES	13,1 %	29,1 %	16,4	8,7 %	32,7 %	100 %
PROF. 4	2.Desprotegidos	2,8 %	4,2 %	4,2 %	-	4,5 %	15,7 %
	3. Destructivos	7,7 %	16,9 %	23,2 %	11,2 %	25,3 %	84,3 %
	TOTALES	10,5 %	21,1 %	27,4 %	11,2 %	29,8 %	100 %
PROF. 5	2. Desprotegidos	7,5 %	18,2 %	22,3 %	8,8 %	22,5 %	79,3 %
	3. Destructivos	1,3 %	4 %	8,1 %	2,6 %	4,7 %	20,7 %
	TOTALES	8,8 %	22,2 %	30,4 %	11,4 %	27,2 %	100 %
PROF. 6	1. Motivante	7,9 %	25,1 %	13,4 %	4,8 %	27,6 %	78,8 %
	4. Baja demanda	4,2 %	5,5 %	1,8 %	2,4 %	7,3 %	21,2 %
	TOTALES	12,1 %	30,6 %	15,2 %	7,2 %	34,9 %	100 %
PROF. 7	2. Desprotegidos	8,4 %	15,3 %	21,7 %	10,7 %	27,6 %	83,7 %
	3. Destructivos	1,5 %	1,3 %	5,3 %	1,5 %	6,7 %	16,3 %
	TOTALES	9,9 %	16,6 %	27 %	12,2 %	34,3 %	100 %
PROF. 8	1. Motivante	3,4 %	4,8 %	4,8 %	2,7 %	9,5 %	25,2 %
	4. Baja demanda	7,6 %	21,5 %	13,8 %	7,6 %	24,3 %	74,8 %
	TOTALES	11 %	26,3 %	18,6 %	10,3 %	33,8 %	100 %
PROF. 9	1. Motivante	2,8 %	7,1 %	5,6 %	2,8 %	9,3 %	27,6 %
	4. Baja demanda	7,1 %	18,7 %	13,6 %	9,3 %	23,7 %	72,4 %
	TOTALES	9,9 %	25,8 %	19,2 %	12,1 %	33 %	100 %
PROF. 10	2. Desprotegidos	3,2 %	4,5 %	6,4 %	1,2 %	5,8 %	21,1 %
	3. Destructivos	6,4 %	16,2 %	21,4 %	10,3 %	24,6 %	78,9 %
	TOTALES	9,6 %	20,7 %	27,8 %	11,5 %	30,4 %	100 %

PROF. 11	1. Motivante	7,7 %	21,9 %	17,1 %	4,5 %	23,8 %	75 %
	4. Baja demanda	3,8 %	5,1 %	4,5 %	3,2 %	8,4 %	25 %
	TOTALES	11,5 %	27 %	21,6 %	7,7 %	32,2 %	100 %
PROF. 12	2. Desprotegidos	7,2 %	16,4 %	21,4 %	8,5 %	23 %	76,5 %
	3. Destructivos	2,6 %	5,9 %	6,5 %	2,6 %	5,9 %	23,5 %
	TOTALES	9,8 %	22,3 %	27,9 %	11,1 %	28,9 %	100 %
PROF. 13	1. Motivante	3 %	6,1 %	2,2 %	3 %	8,3 %	22,6 %
	4. Baja demanda	9,1 %	24,4 %	14,5 %	6,1 %	23,3 %	77,4 %
	TOTALES	12,1 %	30,5 %	16,7 %	9,1 %	31,6 %	100 %

Los datos presentados en la tabla 2, expresan las dominancias y regularidades de las *dimensiones* para cada una de las *categorías* en función de los *indicadores* encontrados, en cada uno de los 13 profesores estudiados.

6. Discusión de resultados

Desde el punto de vista de la psicología educacional y de la psicología de la motivación, y en función de los constructos teóricos que se han tomado como referencia en esta investigación, la presentación de los resultados obtenidos se organiza en función de la presencia de cuatro *tendencias*:

a) *correspondencia entre las pautas de actuación* docentes encontradas en las clases con el *modelo conceptual* de contextos de aprendizaje desarrollado por McLean (2003) identificadas a partir de la evidencia empírica.

b) *composición mixta* de las categorías estudiadas a partir de las diferentes dimensiones analizadas en el desempeño de los profesores, y *regularidades* en la dominancia de dichas composiciones.

c) *dominancia de un contexto* de aprendizaje sobre otro al interior de cada una de las composiciones mixtas. Esta dominancia muestra las siguientes regularidades:

- contextos de aprendizaje *predominantemente motivantes* donde se desarrollan en menor medida pautas que provienen de los contextos de aprendizaje de *baja demanda*;

- contextos de aprendizaje *predominantemente de baja demanda* donde se desarrollan en menor medida pautas que provienen de los contextos de aprendizaje *motivantes*;

- contextos de aprendizaje *predominantemente desprotegidos* donde se desarrollan en menor medida pautas que provienen de los contextos de aprendizaje *destructivos*;

- contextos de aprendizaje *predominantemente destructivos* donde se desarrollan en menor medida pautas que provienen de los contextos de aprendizaje *desprotegidos*.

d) *dominancia de unas dimensiones* sobre otras al interior de los contextos: específicamente la presentación de tareas en clases y el estilo de la relación educativa-afectiva docente-alumno en las clases para los contextos de aprendizaje motivantes y de baja demanda. En tanto que los contenidos trabajados en clase y la relación educativa-afectiva docente-alumno predominan en los contextos de aprendizaje desprotegidos y destructivos.

Estas tendencias, surgidas del análisis de las 52 clases, permiten realizar algunas consideraciones conceptuales al respecto del desempeño de los profesores de primer año universitarios estudiados.

Con relación a las diferentes pautas de actuación docente encontradas, el modelo teórico de contextos de aprendizaje motivantes en el aula propuesto por McLean (2003), sería un modelo procedente para aplicar en las investigaciones de campo orientadas a describir y analizar el desempeño de los profesores y la generación de climas de trabajo motivantes en situaciones naturales de clase. La evidencia empírica obtenida muestra que las pautas prototípicas definidas conceptualmente encontrarían su correlato –aunque no de manera lineal- en el desempeño efectivo de los profesores en el aula. Así, a partir de estas diferentes actuaciones los docentes estarían orientando efectivamente, cognitiva y motivacionalmente a los estudiantes, de manera que esto podría mostrar un camino en ese sentido, como señala McLean: la motivación sólo puede ser entendida dentro de contextos de aprendizaje específicos [...] Ellos [los estudiantes] pueden ser motivados en direcciones diferentes, algunas de las cuales pueden ser pro - o antiescuela, o pueden ser sobre motivados por los motivos incorrectos. El estilo motivacional de un estudiante puede ser adaptativo o inútil (McLean, 2003: 127.Traducción de autora).

Sin embargo la manera en que se desarrollan las pautas de actuación en las clases no se corresponde estrictamente con modelos puros, sino por el contrario la presencia de las diferentes dimensiones al interior de cada contexto de aprendizaje se compone de manera mixta.

Retomando lo que se ha explicitado precedentemente, McLean (2003) plantea que hay elementos claves en las actitudes de los profesores, que permiten generar cuatro contextos motivacionales específicos a partir de la interacción de dos ejes: el primero: inclusividad versus actitud de rechazo; y el segundo: motivación por el miedo a la pérdida de poder versus motivación por la búsqueda de cooperación. Una vez que estas dos dimensiones se entrecruzan se pueden identificar cuatro diferentes tipos principales de contextos de aprendizaje, con sus respectivos engranajes. El análisis realizado mostraría que en las configuraciones empíricas mixtas, los contextos motivantes y de baja demanda comparten con mayor fuerza los ejes estructurantes de inclusividad y búsqueda de cooperación; en tanto que los contextos desprotegidos y destructivos compartirían mas claramente los ejes de actitud de rechazo y miedo por la pérdida de poder. Es decir que, los profesores que desarrollan pautas motivantes combinan solamente su actuación en el aula con

pautas de actuación de baja demanda y viceversa; en tanto que los profesores que desarrollan pautas desprotegidas solamente combinan su actuación con pautas de actuación destructivas y viceversa. Así, esta disposición conceptual también tendría su correlato con los datos empíricos provenientes del campo específico de actuación en el aula.

Podría considerarse que el modo en que los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes estaría vinculado con el impacto motivacional que produce el desempeño de los profesores en ellos, a partir de las pautas de actuación que éstos despliegan. Se debería considerar también que los profesores muestran desempeños que combinan pautas provenientes de los diferentes contextos de aprendizaje definidos por McLean (2003). En consecuencia, como señalan Paris y Turner (1994) el desarrollo y la activación de la motivación, y más específicamente el interés por aprender, se sitúan en el contexto de la clase, estando influenciados por las características particulares de cada contexto.

Por otra parte, una de las dimensiones estudiadas cuyas pautas de actuación se presentan como regularidades en los contextos de aprendizaje son las tareas de las clases. Para Winne y Marx (1998) las tareas educativas se caracterizan por ser eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales. Así se convierten en uno de los elementos que atraviesan, estructuran y guían la enseñanza y el aprendizaje en los contextos educativos, condicionando los procesos cognitivos, relacionales y motivacionales que ponen en acción los estudiantes dentro del aula. Las tareas deberían comprenderse en el marco del contexto en el cual son presentadas; las particularidades de esa situación son las que estarían influyendo, en parte, en la actuación, el desarrollo, las capacidades y los intereses de los alumnos (Pea, 2001; Perkins, 2001). Una de las maneras en que los estudiantes organizan y planifican sus acciones orientadas al aprendizaje, se evidencia a través de las tareas que el docente propone en el aula para el desarrollo de los diferentes contenidos curriculares (Rinaudo, Bono, Squillari, 2001; Squillari, Bono y Rinaudo, 2003). Perkins (2001) señala que las tareas constituyen un nivel específico del contexto de la clase, conformando uno de los componentes más importantes que integran la estructura áulica. En tanto que Rinaudo (1999) considera que las tareas no solamente refieren a esta dimensión observable del evento diseñado por el docente, sino que las tareas constituirían la interpretación que los alumnos realizan de lo que tienen que hacer o de lo que se espera que hagan.

Con respecto a otra de las dimensiones estudiadas, el estilo de las relaciones entre docentes y alumnos que se establecen en las clases, como señala McLean (2003) el manejo del feedback es posiblemente la guía más importante para conocer la influencia motivacional que los profesores producen en los estudiantes. Las relaciones vinculares en el aula son complejas, sus características se interpretan

como dinámicas y no estáticas, en permanente interacción con factores personales y contextuales y no deterministas en sus efectos potenciales, lo que significa que los rasgos que asuman no necesariamente redundarán en beneficios motivacionales para los estudiantes (Rinaudo, 1999). Como ha señalado Gilbert (2005) una de las cuestiones que aprendió en sus años de formación como profesor, es que la enseñanza tiene que ver con las relaciones.

Por otra parte, con relación a los contenidos que se trabajan en las clases, esta dimensión que aparece regularmente en el análisis de los contextos de aprendizaje desprotegidos y destructivos, se podría comprender como el elemento preponderante en la centralidad de esos contextos, por lo que se constituyen también en un eje articulador de las relaciones interpersonales que se desarrollan en el aula. Los resultados que ubican a la presentación de contenidos en las clases en un lugar de centralidad, serían confirmatorios del modelo planteado por McLean (2003), entendiendo que estos profesores asumen al espacio docente en el aula, desde el lugar de las prácticas de desempeño donde el poder lo tiene el poseedor del conocimiento. En los contextos de aprendizaje desprotegidos y destructivos, los profesores están centrados exclusivamente en los contenidos disciplinares sin reconocer los otros espacios de aprendizaje en el aula, considerando que el lugar del aula es solo para trabajar lo atinente a los aspectos de los contenidos disciplinares específicos de su campo de trabajo.

En síntesis y a partir de lo que se ha planteado precedentemente, se podría señalar que, en primer lugar, y respondiendo al objetivo planteado en este estudio se han logrado identificar las pautas de actuación docente que los profesores de primer año desarrollan predominantemente en contextos naturales del aula universitaria.

Y en segundo lugar, indicar que dichas pautas: *a)* no tendrían una correspondencia exacta con el modelo teórico estudiado, *b)* presentarían una distribución heterogénea, es decir que no se encuentran desempeños docentes cuyas pautas de actuación correspondan únicamente a un solo contexto de aprendizaje *c)* se combinarían de manera mixta, como regularidades, siempre los mismos dos contextos de aprendizaje: el motivante con el de baja demanda; y el destructivo con el desprotegido; *d)* dicha combinatoria tendría predominio inverso en orden porcentual, es decir que cuando predomina porcentualmente el contexto motivante, el contexto que presenta menor porcentaje es el de baja demanda y viceversa; en tanto que cuando predomina porcentualmente el contexto destructivo, el contexto que presenta menor porcentaje es el desprotegido y viceversa.

Por último, destacar que los sujetos estudiados constituyen un núcleo crítico puesto que las investigaciones señalan que el primer año de la universidad implica a los sujetos cognitiva, afectiva y motivacionalmente en la medida en que sus propias expectativas, metas y atribuciones se van construyendo desde la perspectiva de la motivación y la cognición situada (Paris y Turner, 1994; Alonso Tapia, 2005).

Notas

- (1) Este trabajo forma parte de la tesis doctoral, dirigida por el profesor Enríquez y Codirigida por la profesora Vélez, que desarrolla la autora en el Programa del Doctorado en Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.
- (2) Lic. en Psicopedagogía y Magíster en Epistemología y Metodología Científica. Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- (3) Este trabajo forma parte del Programa de Investigación: *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: la producción de conocimientos académico-profesionales*. Aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. 2012-2014. Resolución 852/11.
- (4) Todas las tablas y cuadros que se presentan en este capítulo son de fuente de elaboración propia.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Tapia, J. 1992. *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Servicio de Publicaciones. Univ. Autónoma. Madrid.
- Alonso Tapia, J. 2005. *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid. Alianza.
- Alonso Tapia, J. y G. López Luengo. 1999. Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En J. Pozo y C. Monereo (coord.) *El Aprendizaje estratégico*. España. Santillana.
- Alonso Tapia y B. Fernández Heredia. 2008. Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*. Vol. 20. (4): 883-889.
- Ames, C. 1992. Classroom: goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, (3): 261-271.
- Atkinson, T. y G. Claxton. 2002. *El profesor intuitivo*. España. Octaedro.
- Ausubel, D, J. Novak y H. Hanesian. 1983. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Bain, K. 2006. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España. Universidad de Valencia.
- Bruner, J. 2004. *Realidad mental y mundos posibles*. España. Gedisa.
- Chaiklin, S. y J. Lave. 2001. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Claxton, G. 1991. *Educación mentes curiosas*. Madrid. Alianza.
- Clark, C. y P. Peterson. 1990. Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós. 1990.
- Coulon, A. 1993. *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires. Paidós.

- Feldman, D. 1992. ¿Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes? *Revista del Instituto de investigaciones en ciencias de la educación*. Año1. Nº 1. Buenos Aires.
- Feldman, D. 1999. *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires. Aique.
- Fenstermayer, G. y J. Soltis. 1998. *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Fernández Liporace, M. P. Ongarato y M. Casullo. 2004. Adaptación y validación de una escala sobre clima motivacional de clase. *Revista de Psicología y Ciencia Social*. Vol. 6, núm. 2.
- Fernández Liporace, M. A. Castro Solano, y N. Contini. 2006. El Clima Motivacional de Clases en adolescentes: Un estudio factorial de generalizabilidad. *Revista Evaluar*. 6: 15 – 31.
- Gilbert, I. 2005. *Motivar para aprender en el aula*. España. Paidós.
- Good, T. y J. Brophy. 1996. *Psicología Educativa*. México. Mc Graw Hill.
- Jackson, P. 1999. *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Jackson, P. 2002. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Krapp, A. 2005. Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instrucción*, (15): 381-395.
- León, O. y I. Montero. 2001. *Diseño de Investigaciones*. España. Mc Graw Hill.
- Litwin, E. 1997. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Argentina. Paidós
- McLean, A. 2003. *The motivated school*. Great Britain. Ed. P. Chapman.
- McLean, A. 2009. *Motivating every learner*. Great Britain. Publisher Sage Publications.
- Midgley, C., A., Kaplan, M. Middleton, M. Maher, T. Urdan, L. Anderman, E. Anderman y R. Roeser, 1998. The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23: 113-131.
- Ortega, F. 1996. *Los desertores del futuro*. Centro de Estudios Avanzados. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- Pardo, A. y J. Alonso Tapia. 1990. *Motivar en el aula*. Servicio de Publicaciones de Universidad Autónoma. Madrid.
- Paris, S. y J. Turner. 1994. Situated Motivation. En Pintrich, P.; D. Brown y C. Weinstein. *Student motivation, cognition and learning*. Erlbaum, Hillsdale.
- Pea, R. 2001. Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomón 2001. *Cogniciones distribuidas*. Bs. As. Amorrortu.
- Pérez A., G. Ramos Santana y E. López González. 2009. Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 221-252.

- Perkins, D. 2001. La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En G. Salomón 2001. *Cogniciones distribuidas*. Bs. As. Amorrortu.
- Pintrich, P. y D. Schunk. 2006. *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid. Pearson.
- Porlan, R. 1993. *Constructivismo y Escuela*. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla. Díada.
- Pozo, J. N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz. 2006. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España. Grao.
- Rinaudo, M. C. 1999. *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, EFUNARC.
- Rinaudo. C.; A. Bono; R. Squillari. 2001. Evaluación de tareas escritas en la universidad. Compilación de trabajos seleccionados del *Quinto Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*, Quito, Ecuador. Editado en Soporte Digital. Universidad San Francisco de Quito. CELI-Q.
- Rodrigo, M. 1997. Del escenario socio-cultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo, M. y J. Arnay. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Paidós.
- Sampieri, R., C. Collado, y P. Lucio. 2006. *Metodología de la Investigación*. México. Ed. McGraw Hill.
- Sarason, S. 2002. *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Squillari S; A. Bono y M. Rinaudo. 2003. La formación en valores a través de las tareas de escritura. Trabajando con estudiantes universitarios. *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*. Trabajo completo. Soporte digital.
- Tenti Fanfani, E. 2005. *La condición docente*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Teobaldo, M. 1996. Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario. *Revista La Universidad ahora*. N° 10. Programa de estudios sobre la universidad. Buenos Aires. UBA.
- Urdan, T. y Turner, J. 2005. Competence Motivation in the Classroom. En Elliot, A. y Dweck, C. 2005. *Handbook of competence and motivation*. 297-317. Nueva York, Guilford Press.
- Winne. P y R.W. Marx. 1998. A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. En Ames, G. y R. Ames (Eds) *Research on motivation in Education*. Orlando. Academic Press. Vol. 3: 223-257.

ANEXO 1

Sistema de Observación definitivo

VARIABLE	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	SUBCATEGORIAS	
Pautas de Actuación Docente	1. <i>Presentación de objetivos</i>	1. Nivel de explicitación	1.Explícitos 2. No explícitos 3.Explicitados a pedido con ajuste solo a lo disciplinar 4. Ni dados ni solicitados	
		2. Claridad	1.Claros 2. Confusos 3. Claros solo por disciplina 4. Claros de baja expectativa	
		3.Tipo de objetivos	1.Autonomía 2 Individualista 3. De competencia 4. De dependencia	
		2. <i>Desarrollo de las Tareas</i>	1. Organización	1.Organizadas 2. Org. rígida y estructurada 3. Org. solo por contenido 4.Improvisadas
			2.Tipo de Tareas	1.Colaborativa 2.Individualista 3.Competitiva 4.Permisiva
			3.Gestión de la tarea	1.Alienta la realización 2. Controla 3. Exige 4. Deja hacer a voluntad
	3. <i>Contenidos trabajados en clase</i>	1. Organización de los contenidos	1. Organizados. 2. Organizados de manera rígida 3. Org. de manera estructurados por disciplina 4. Desorganizados	
		2. gestión del contenido	1. Adecuado 2. Impuesto 3. Complejo por disciplina 4. Dependiente del alumno	
		3. nivel de flexibilización	1. Flexible 2. Inmodificable 3. Modificable solo por contenido disciplinar 4. Conformidad	



	4. <i>Modos de Evaluación en la clase</i>	1. Tipo de evaluación según criterio	1. Criterios conocidos por dominio 2. Criterios de control 3. Criterios normativos 4. Criterio no especificados
		2. Tipo de evaluación según objetivo	1. Aprendizaje 2. Inseguridad 3. Disciplinariedad 4. Laxos
		3. Tipo de evaluación según contenido	1. Complejidad creciente 2. Muy complejos 3. Complejos por disciplina 4. Fáciles
	5. <i>Estilo de la relación educativa-afectiva docente-alumno en las clases</i>	1. Actitud del Profesor	1. Proximidad 2. Aceptación por conveniencia 3. Aceptación restringida 4. Aceptación permisiva
		2. Tipo de comunicación	1. Bidireccional 2. Unidireccional 3. Escucha restringida disciplinar 4. Escucha indiferenciada
		3. Características	1. Andamiaje 2. Control intervención 3. Respuesta disciplinar 4. Intervención sin límites

En las casillas correspondientes a las **subcategorías** la numeración se corresponde con las siguientes **categorías**: 1. contextos motivantes, 2. contextos desprotegidos, 3. contextos destructivos, 4. contextos de baja demanda.

El Pensamiento Administrativo y las Instituciones Educativas

The administrative thinking and the educative institutions

Esp. Sonia Patricia Amieva (Spamieva@unsl.edu.ar)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Summary

The present work is focused in the comprehension of theories with the objective of making an analysis of different administrative paradigms with the aim of achieving a deeper analysis on the organizational behaviour in educative institutions, stressing the first scientific studies, as: the classic ones, human relations and systemic theories.

It is true that the history of the Scientific Administration has not always been considered an objective of knowledge, but it is not less true that at the moment there is a great preoccupation in several investigators for producing their objetivation, in order to obtain a comprehension of the behaviour of the institutions. The problem appears from the complexity every time bigger of the totality of the society, from the diversity and the massive demands, from the lack of all kind of resources, among other causes. In spite of the above mentioned, many educative institutions are still determined by archaic burocratic behaviour. To know these theories will allow to understand destructive dynamic in our educative institutions.

Keywords: administrative thinking- educative institutions

Resumen

El presente trabajo se centra en la comprensión teorías con el objeto de realizar un análisis de los diversos paradigmas administrativos con el fin de realizar un análisis más profundo ha cerca de los comportamientos organizacionales en instituciones educativas, poniendo el acento en los primeros estudios científicos, como: los clásicos, las relaciones humas y teoría sistémica. Si bien es cierto que la historia de la administración científica no siempre ha sido considerada un objeto de conocimiento, no es menos cierto que actualmente existe una gran preocupación por parte de diversos investigadores, por producir su objetivación, a fin de lograr una comprensión del comportamiento de las instituciones.

La problemática surge a partir de la complejización cada vez mayor de la sociedad toda, de la diversidad y de la masificación de las demandas, de la escasez de recursos de todo tipo, entre otras causas. A pesar de lo citado muchas instituciones educativas aun están determinadas por comportamientos burocráticos arcaicos, conocer estas teorías permitirá desentrañar dinámicas destructivas en nuestras instituciones educativas.

Palabras Claves: Pensamiento Administrativo - Instituciones Educativas

Introducción

“La ciencia de la Administración es el conjunto de conocimientos que permiten a los hombres, entender las relaciones, predecir los resultados e influir los objetivos de cualquier situación de la que varios o muchos hombres se encuentran organizando para trabajar juntos con un propósito en común”
Luthergulik-

Si bien es cierto que la historia de la Administración científica siempre no ha sido considerada un objeto de conocimiento, no es menos cierto que actualmente existe una gran preocupación por parte de diversos investigadores, por producir su objetivación, a fin de lograr una comprensión del comportamiento de las instituciones. Continuamente los modelos organizacionales van perdiendo el un papel hegemónico que en un momento registraron en la historia y continuamente han sugerido nuevas perspectivas y enfoques.

También es cierto que el tema de la crisis de las estrategias de gestión institucional es un tema conocido por todos, lo cual constituye un problema común a toda organización en la actualidad, se inscribe dentro de la crisis del sistema educativo. La problemática surge a partir de la complejización cada vez mayor de la sociedad toda, de la diversidad y de la masificación de las demandas, de la escasez de recursos de todo tipo, entre otras causas. Por esta razón cabe acotar que se está pensando, entre muchas alternativas, en la aplicación de pautas de estudio e intervención, sostenida por diversos especialistas como una probabilidad de mejoramiento de las dinámicas institucionales.

El presente trabajo se centra en la comprensión de conceptos como teoría y práctica y en el análisis de algunos de los diversos paradigmas administrativos con el fin de que el conocimiento de esta temática permita realizar un análisis más profundo ha cerca de los comportamientos organizacionales desde los paradigmas aquí enunciados; los que de ningún modo abarcan la totalidad de abordajes administrativos; solo se ha realizado un recorte mostrando solo los primeros paradigmas como: los clásicos, las relaciones humanas y teoría sistémica.

Las Instituciones Educativas: Un Abordaje desde los paradigmas administrativos

La Organización escolar como disciplina científica

Se ha considerado de gran aporte trabajar sobre la producción realizada por María Teresa Gonzáles. Quien desarrolla un análisis sobre el papel de las teorías organizacionales, al respecto afirma: las teorías no funcionan en el vacío si no en el marco de perspectivas de comprensión y análisis que asume

supuestos diferentes sobre naturaleza y funciones de conocimiento, sobre la relación entre la teoría y la práctica desde una perspectiva teórica(1).

Para aclarar las delimita dentro de una perspectiva teórica. Ante la problemática ¿Qué es una perspectiva teórica? , responde:

“Un conjunto de supuestos o creencias que definen la naturaleza de los orígenes y determinan cómo se conciben, cómo se comprenden y cómo se describen (lo que se cree, cómo se comprenden y cómo se describen y manifiestan a cerca de organizaciones en este caso)”

“Categorías mentales previas que nos permiten ver”, fundados en categorías epistemológicas divergentes. Una perspectiva teórica es más que una teoría o un modelo, es lo que hace posible que definamos algo, que al definirlo lo distingamos y los separemos de otros elementos del mismo objeto y lo relacionemos.

El pluralismo teórico

María Teresa Gonzáles al respecto sostiene:”No hay una teoría general unánimemente aceptada para estudiar la organización escolar, a causa de:

- 1-La diversidad de disciplinas, además de la Pedagogía, que tienen por objeto el estudio de la Organización escolar.
- 2-Teorías elaboradas en múltiples disciplinas que se trasladan al estudio de la Escuela.
- 3- La amplitud y complejidad del objeto del estudio de las Organizaciones escolares. Estudiarlas con cierto rigor implica enfoques interdisciplinarios dado que en ellas confluyen dimensiones como: lo político, económico, sociológico, antropológico, filosófico, etc. Integrado en otros entornos y conjuntos organizativos más amplios: aspectos contextuales, más los aspectos micro-organizativos, aspectos individuales y colectivos.
- 4- Pero la causa principal del pluralismo teórico es para muchos el hecho que el conocimiento no es neutral, sino que está ligado a intereses que por definición son diversos eso explicaría entre otras cosas la coexistencia de afirmaciones positivas y normativas.

Escuelas: organización y gestión

El proceso de organización tiene un carácter analítico y descriptivo, reflejan lo más verazmente posible como son en realidad y en un momento dado las Organizaciones escolares.

Las segundas que tienen un carácter valorativo y prescriptivo, reflejan lo más verazmente posible el ideal.

Desde la concepción que presenta la autora, esta disciplina científica se dispone de tres perspectivas teóricas: la técnica, la cultural y la científica y hay modelos o teorías que se han consolidado al amparo de cada una de ellas.

Teorías o modelos

En el seno de una teoría se ven penetrando permanentemente nuevos conocimientos, por medio de la investigación que permitiría la reconstrucción y ampliación de su estructura sustantiva, ligada a su objeto de estudio.

Un modelo: es la representación explicativa que puede reformular un fenómeno o aspecto particular. Es como si fuera un fenómeno pero no lo es, este representa al fenómeno a explicar pero no lo contiene y se construya a partir de una teoría de referencia que indica como elaborarlo.

Entonces el modelo es un tipo de elaboración conceptual intermedia que conecta la teoría con el objeto de estudio, este delimita las dimensiones de un fenómeno así como las relaciones entre las mismas con el propósito de orientar la investigación y alimentar la teoría.

A-La perspectiva técnica

Es dominante en la Organización escolar. Se inspira en la orientación positiva o empírico-analítica, que en general guían a las ciencias de la naturaleza.

Ello significa que:

- Las organizaciones escolares se conciben como entidades físicas, constituidas por una serie de elementos particulares (variables) que pueden ser identificados y aislados.
- Las relaciones entre los elementos son fuertes y definidas, lo cual se puede observar, registrar y cuantificar mediante procedimientos e instrumentos diseñados al efecto.

Organización	Entidad real, externa, observable
Epistemológicamente	Objetivista, conocer significa reproducir aquello a lo que podemos acceder por la observación directa
Estudia	el sistema, la estructura, las funciones, el producto
Realidad organizativa	se caracteriza por orden y consenso.
Para producir conocimiento recurre a	Análisis, explicación, estructuración y funcionamiento (sistémico). Diseños experimentales y cuasi experimentales. Formas cuantitativas de recoger y analizar la información. Representación numérica de los datos.
Responde a	Intereses normativos(técnico)
Opina sobre valores imperantes de	eficacia, eficiencia, control, productividad
El comportamiento(o funcionamiento)de la escuela	Obedece a relaciones causales o funcionales que, una vez conocidas permiten explicarlas y controlarlas.

A la luz de éstos supuestos operan muchas teorías que buscan obtener un conocimiento riguroso y objetivo, aunque cada una de ellas centra su atención en un aspecto diferente.

El carácter técnico de ésta perspectiva, está motivado por la búsqueda de conocimiento instrumental, el que sirve a intereses de optimización de los medios de la organización para:

- mejorar la eficacia(maximización de resultados)
- mejorar la eficiencia o productividad (minimización de costos)
- Tomar las mejores decisiones para gestionar

Esta teoría lleva aparejada la separación entre teoría y práctica o la separación entre investigadores y prácticas.

Los usos para prescribir las prácticas corresponden a quienes ejecutan los medios para alcanzar los fines, pero la mejora de aquello viene dado desde el conocimiento científico que suele ser externo o independiente a la organización.

Dentro de esta perspectiva María Teresa Gonzáles considera las siguientes teorías:

1- De la Gestión

Integra un mosaico de teorías y modelos, que han contribuido al desarrollo de las organizaciones modernas, constituye una macro-teoría que ha recibido aportes de las teorías científicas de Taylor y la Gestión Administrativa de Fayol y el Modelo Burocrático de Weber, las Relaciones Humanas y Teorías de Sistemas. Básicamente estas aportaciones se concretan en dos grandes líneas teóricas:

- 1) una concibe los centros escolares como organizaciones formales;
- 2) otra como organizaciones informales. El punto de confluencias entre ambas es la teoría de Gestión “es la premisa de que las organizaciones constituyen estructuras”

La estructura formal es el instrumento de que se dota la organización (como debe ser y que debe hacerse) para conseguir las metas. Existen con independencia de las características individuales de sus miembros y con su diseño se busca minimizar esfuerzos y maximizar resultados.

Después el funcionamiento de la organización deberá responder a lo establecido en ella. Mientras se de correspondencia entre lo que se hace y lo que se debe hacer.

Se puede decir que la organización alcanzara los resultados previstos, para esto se deben incorporar mecanismos de control y de sanción. Para determinar concordancia entre lo esperado y lo logrado. Si hay discrepancia en un punto de reflexión para la toma de decisión (óptimos y racionales: maximizar resultados y minimizar costos) esta debe quedar restringida a los puestos más altos.

Por su parte la teoría de las organizaciones constituyen estructuras informales(o sistemas sociales) asumen la importancia de la motivación personal dado que ésta tiene una notable influencia en el rendimiento de la organización; los esfuerzos se dirigen a realizar un buen ajuste entre la organización y las personas. De este

modo la estructura formal (y los estilos de gestión y de dirección) deben modificarse para mejorar las condiciones de trabajo de los individuos y satisfacer sus necesidades de auto satisfacción. El fin es alcanzar la mayor eficacia y más eficiencia posible desde el funcionamiento y la gestión. Como aporte a esta clasificación desde este trabajo se analizan las teorías expuestas, con el fin de dar más luz sobre las mismas.

La evolución de los paradigmas de la administración

El desarrollo del conocimiento organizacional seleccionado en este trabajo trata de dar evidencias de la evolución de las ciencias de la Administración desde el periodo que abarca las teorías clásicas hasta las sistémicas.

La intención es con el fin de colaborar con la construcción de un conocimiento que permita profundizar el abordaje de la teoría, la investigación y el debate en un contexto científico específico.

A. ENFOQUE CLÁSICO DE LA ADMINISTRACIÓN (1870 -1920)

Esta época fue designada como la era de la máquina, el taylorismo, el fayolismo y el fordismo, no son solo fruto de sus creadores, ya que estos fueron influidos por las condiciones históricas dentro de la que se destaca el surgimiento de la gran empresa de tipo monopolista, la trascendencia de sus aportes se debió a que correspondían con este modelo económico(2).

Contexto histórico:

- Sistema político: autoritarismo.
- Aumento de más del 50% de la población debido, entre otras causas, al descubrimiento de la vacuna por Pasteur.
- Emigración a América de los países europeos y de las zonas rurales a la ciudad.
- Este movimiento se desarrolló principalmente en los países de sistema industrial más avanzado, como EEUU y Europa occidental, en el que se desarrolla la segunda Revolución Industrial.

Se producen grandes procesos de desarrollo tecnológico y científico, apertura de nuevos mercados, favorecidos por la mayor facilidad en los transportes.

El espíritu competitivo del capitalismo caracteriza las relaciones políticas y económicas.

En este período mejora la situación material y moral de los trabajadores ya que previamente no tenían protección legal que los protegiera de los abusos laborales.

Las razones de las mejoras sociales fueron:

- 1) A mayor aumento de los trabajadores las huelgas tenían más peso.
- 2) La elevación de la cultura de los pueblos a partir de la educación pública, gratuita y obligatoria.

- 3) La prédica de la Iglesia Católica a través del Papa León XIII y su encíclica *Reum Novarum* que fijó los principios fundamentales de la doctrina social católica, insistiendo en el carácter social de la propiedad y de un salario, fijado por razones de justicia y no de mercado.

Los avances logrados en esta etapa y gracias a los aspectos planteados alcanzaron:

- a) Reducción horaria del trabajo.
- b) Se instituye el sábado inglés.
- c) Descanso dominical.
- d) Fijación de la edad mínima para el trabajo.
- e) El trabajo de mujeres solo en jornadas diurnas y cese legal para la maternidad.
- f) Protección del Estado a los trabajadores (falta de trabajo, accidentes y enfermedades).

En este contexto surge la idea de un aprovechamiento más racional del trabajo, cuyo precursor fue Frederick Taylor. “El taylorismo se convirtió en el origen reconocido de la administración moderna y en una de las corrientes de mayor gravitación”

Se puede dividir el pensamiento de Taylor en dos períodos:

Primer Período

En este periodo se da la publicación del libro *Administración de Oficina*. Se preocupó exclusivamente por las técnicas de racionalidad del trabajo. Analizó las tareas de los operarios, estudio de las partes al todo y de abajo hacia arriba.

Sus principios fueron:

- Asignar a cada trabajador la tarea más elevada posible de acuerdo con sus aptitudes personales (selección científica).
- Solicitar a cada trabajador una producción no inferior al estándar establecido.
- Asignar a los trabajadores tarifas de remuneración para los que producen el rendimiento estándar y mayor para aquellos que lo superen(3).

Descompuso la tarea en series ordenadas de movimientos simples para especializar y

seleccionar el trabajo brindándoles la posibilidad de desarrollar aquellas tareas que sean convenientes, con más eficiencia y con más posibilidad de éxito y conseguir mejor sueldo conciliando el intereses del patrón y obrero. (ver Ader, 1991)

Segundo Período

En este periodo escribió el libro: *Principios de la Administración Científica (1911)*

En este llega a la conclusión que se debía racionalizar el trabajo pero dentro de una estructura general de la empresa. Estudió la Administración en general y llega

a la determinar que los problemas de derroche a ineficacia que sufría la empresa se debían a:

- Holgazanería, innata y sistemática. La innata era la que cada uno traía al nacer , esto bajo el concepto de que el hombre era holgazán por naturaleza, y la segunda era con el fin de poner un tope a la producción por que el obrero entendía, que si producían de mas, algunos obreros podían ser despedidos.
- Métodos empíricos (el empleado nuevo copia la tarea de otros empleados, con todos los defectos que este pueda tener), se deja librado el éxito de la tarea en manos del obrero de mayor antigüedad.
- No se ha utilizado a fondo la ambición personal, por lo que se deben promover métodos que la incentiven (siempre relacionados al factor económico).

Para modificar esto Taylor propone:

- 1) División del Trabajo (política de base del Taylorismo): Nada podría hacerse si no estuviera previamente programado desde las decisiones de la mayor autoridad hasta el último movimiento del obrero, cada trabajador debía realizar solo un elemento de la cadena productiva.
División Vertical: La autoridad debe irradiarse desde una oficina, en la cual se encuentra la autoridad máxima, hacia todos los sectores.
Horizontal: Proponía máxima fragmentación del trabajo, más adiestramiento y mayor nivel de habilidad en el logro de la tarea.
- 2) Selección del Personal: Selección de acuerdo a la naturaleza misma del hombre, los que tenían aptitudes para dirigir y los que tenían aptitudes para la mera ejecución. Esta selección permitiría elegir los mejores hombres para cada tarea.
- 3) Métodos de Trabajo: Método Científico: estudio de tiempo, selección y capacitación de capataces (cambia un capataz por ocho), uso de fichas de cálculo a instrucción, incentivos, tarifas diferenciales, sistemas mecánicos de calificación de productos y sistemas de circulación del trabajo y costos.
Planificación de la Producción y establecer premios e incentivos. Determinar materiales a usar en cada tarea. Controlar la ejecución del trabajo, etc.
- 4) Política del Personal: Estimulación económica y de la ambición personal.
Innovación de capataces funcionales (capataz, inspector de planeamiento, de disciplina, de tiempo, de jefe de cuadrilla, de rapidez, de circulación de la instrucción, de reparación de máquinas).
Con este sistema Ford aumenta la producción aceleradamente. Reduce de doce horas y media en la construcción de un chasis a una hora y media, disminuyendo el tiempo de producción en un 74%.

Administración Industrial

Su representante fue el ingeniero Fayol. Surge en Francia cuando las ideas de Taylor habían sido ampliamente difundidas.

Ambas persiguen metas de eficiencia y racionalidad y buscan optimizar la productividad evitando el despilfarro.

La diferencia está dada por las diferentes formas de analizar la organización.

Fayol dirige su acción a toda la empresa con especial énfasis a la gerencia, en la dirección y administrativa (ambos dedicaron su vida a la introducción del método científico a la organización desde la cúspide a la base).

Entiende el concepto de autoridad como de derecho divino. Sostiene que hay hombre que ya nacen con el poder de mandar y otros que nacen para obedecer. “Derecho a mandar y el poder de hacerse obedecer: estudia la autoridad en la dimensión formal, sin considerar la conducta ni el comportamiento. La autoridad surge desde fuera de la dinámica de la empresa, de una norma previa, rectora”.

“El individuo es una constante, se le indica que debe hacer y lo hace “.

Ve a la empresa como un conjunto de funciones ligadas entre sí por dos vínculos principales: autoridad y comunicación.

Sostiene que en la empresa hay seis funciones:

1. La técnica (producción, fabricación, transformación).
2. Las comerciales (compra, venta, cambio).
3. Financieros (búsqueda y utilización del capital).
4. Seguridad (protección de los bienes de las personas).
5. Contables (inventarios, balances, estadísticas).
6. Administrativas (previsión, organización, dirección, coordinación y control),

Estas 6 funciones deben ser comunes a todo tipo de empresas. Estas funciones debían tener una conexión. Para esto Fayol se propone encontrar los principios que establezcan como deben vincularse entre sí estos principios. En cuanto al papel del hombre es secundario a instrumental y se basa en las hipótesis de que la empresa u organización es:

- a) Deliberadamente impersonal.
- b) Se basa en relaciones ideales.
- c) Se basa en la hipótesis del populacho de la idea del hombre (la competencia conduce a la eficiencia máxima, cuando un individuo lucha por los propios intereses, sirve a los mejores intereses del grupo).

Concepción de la Comunicación

Tiene un enfoque mecanicista de la Comunicación. Si la empresa está formada por funciones, ligados por vínculos de jerarquía, las únicas comunicaciones que pueden darse son las relativas a la ligazón de trabajo entre esas funciones.

La Comunicación debe cumplir con una vía jerárquica del superior al inferior, para que se asegure la transmisión y la unidad de mando.

Principios de la Administración

Para que la comunicación de la Administración alcance su fin debe cumplir con ciertos principios que permitan:

- a) Colaborar con la eficiencia de la Administración.
- b) Haber sido probados por la experiencia y confirmados constantemente por ella.

Los principios y la experiencia serían los puntos clave en la Administración. Para que una organización sea eficiente el taylorismo propone el desarrollo de tres áreas:

A. Primer Área

1. División del Trabajo: tiene como consecuencia especialización de las funciones y separación de poderes.
 2. Autoridad y Responsabilidad: además de lo dicho agrega que no se entiende la autoridad sin responsabilidad, sin sanción, recompensa o castigo o acompañe al ejercicio del poder.
 3. Disciplina: obediencia determinada y reglas precisas, y con buenos jefes.
 4. Unidad de mando: unidad única que busca evitar la confusión de órdenes.
 5. Unidad de dirección: cada grupo debe tener sólo un jefe y estar al mismo nivel (sólo se debe recibir órdenes de un solo jefe).
- 6-Subordinación del interés particular al general: se deben conciliar o prevalecerá el de la empresa.
7. Remuneración del personal: deben ser razonables y conseguir la satisfacción tanto del grupo de empresas como del grupo de trabajadores.
- 8-Centralización: debe ser usada según el caso.
- 9-Jerarquía: Constituido y la serie de jefes que va desde la autoridad superior a la inferior.
- 10- Orden: un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar, tanto material como personal.
- 11- Equidad: con benevolencia y justicia se consigue lealtad y buena disposición.
- 12-Estabilidad del Personal: Destaca los peligros y costos de la rotación innecesaria del personal. Para formar buenos jefes es necesario brindar estabilidad.

7. Segunda Área

Segundo grupo de recomendaciones técnicas. Acentúa el papel del programa de acción y organización. A partir de la extrema planificación (diagrama de la organización).

8. Tercer Área

Cualidades necesarias para desempeñarse en cada puesto de trabajo.

Gerencia: élite con capacidades de desempeñarse en los cargos más altos (profesiograma).

TEORÍA DE LAS RELACIONES HUMANAS (1920 -1935)

Surge como un movimiento en oposición a las clásicas ya que ésta a fines del '30 era considerado como un método de explotación al trabajador a favor de los

intereses patronales. Así nace la Escuela Humanística para corregir la deshumanización de las clásicas... Origen de esta teoría:

- a) Humanizar y democratizar la organización en relación con el conflicto.
- b) Desarrollo de las Ciencias Humanas.
- c) Desarrollo de los sindicatos.
- d) Conclusiones de la experiencia de Hawthorne. Desarrollos entre 1927 y 1932 (bajo la coordinación de Mayo).

Elton Mayo, considerado como el padre de esta escuela recibió aportes de J. Dewey y Kurt Lewin. Realizó una investigación sobre el comportamiento de distintos grupos en la fábrica de Hawthorne...

En esta experiencia se observó:

- La producción no está determinada por lo físico.
- El comportamiento individual se rige por normas establecidas por el grupo.
- El rendimiento de los trabajadores está motivado por la aceptación de su grupo.
- Se concentra sobre los aspectos informales.
- En los grupos se da la interacción social que modifica al individuo y este al grupo. De ésta surge el concepto de *organización informal*.

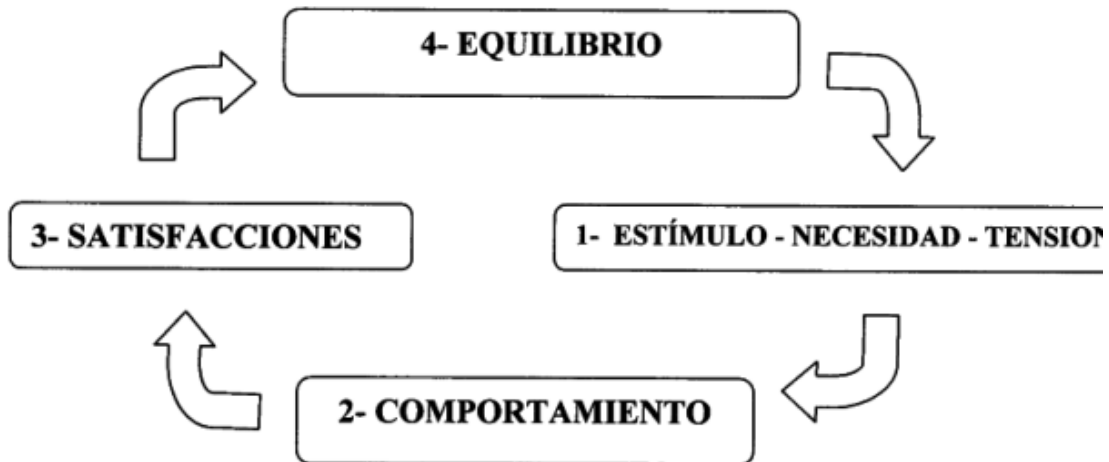
Repercusiones de esta teoría

Nuevo lenguaje: motivación, liderazgo, comunicación, organizaciones informales (sociólogos y psicólogos).

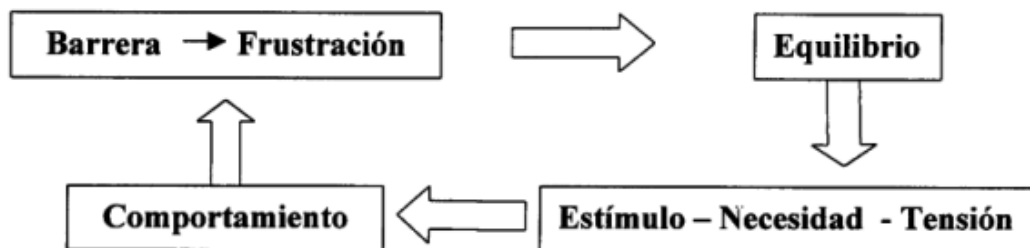
Homo economicus se sustituye por el *Homo socialis*. Con la experiencia de Hawthorne se descubrió que además de la motivación económica, están: las sociales, simbólicas y no materiales (Elton Mayo).

Teoría del Campo (Kurt Lewin)

El comportamiento humano es un campo dinámico actual y presente, en el que actúan fuerzas psicológicas, positivas y negativas. Según tienden a satisfacer o frustrar las necesidades. Barrera, frustración. Toda necesidad genera una tensión, cuando la tensión es desmedida se puede entorpecer el comportamiento.

CICLO MOTIVACIONAL

Cuando existen barreras:

**Teoría de Maslow (Necesidades humanas básicas)**

Las necesidades humanas básicas son fuerzas concientes o no que llevan al individuo a alcanzar el objetivo propuesto; estas son las:

- 1) Necesidades fisiológicas: alimentación, vestimenta y vivienda.
- 2) Necesidades psicológicas (seguridad, participación, auto -confianza).
- 3) De autorrealización y expresión creativa: producto de la educación y cultura; generalmente no son satisfechas en su totalidad, sino que siempre tienden a la consecución de algo nuevo cuando ya se consiguió satisfacer las primeras.

Moral y Actitud:

La moral del grupo es el estado motivacional. Por lo tanto será alta si las necesidades del individuo han sido satisfechas por la organización. Esto genera interés, entusiasmo, impulso positivo, disminución de problemas de disciplina. Las barreras que produce la frustración y por lo tanto la caída de la moral son

acompañadas por desinterés, negatividad, pesimismo, apatía, etc., se evidenció que los empleados desarrollan sus aptitudes cuando se sienten seguros y confiados en la relación con otras personas, especialmente sus jefes, cuando sus sugerencias son aceptada, etc.

Liderazgo y Comunicación

1. Autocrático: las características de este estilo son: autoridad centrada en la ley y la norma, no se toman decisiones que estén fuera de lo que establece la normativa, todo lo que se haga en la institución estará determinado por la norma, es poco flexible, difícil de adaptarse a los cambios que no vengán legitimados, predomina fuertemente lo instituido sobre lo instituyente. El estilo de comunicación es siempre formal y por escrito. Se da en instituciones muy verticalitas como el ejército y la Iglesia.
2. Laissez faire: definido como dejar hacer dejar pasar; las características de este estilo son: libertad en las decisiones y acciones para todos los miembros de la institución, hay un predominio de lo instituyente, las comunicaciones son de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba y también horizontal; no hay reglas que determinen el accionar de los sujetos, el líder solo acompaña las decisiones tomadas por los miembros de la institución, es un liderazgo característico en las instituciones de arte.
3. Democrático: el líder consensua las decisiones, comparte la dirección de la institución con sus miembros, se acata la norma pero con flexibilidad para que se permita considerar situaciones particulares, acompaña y asesora al grupo las comunicaciones se dan en todas las direcciones, hay un equilibrio entre el ámbito instituido y el instituyente.

Teoría X, Teoría Y (Douglas Mc Gregor) Clave de estas teorías: Comunicación

La teoría X

- Concepción del Hombre holgazán por naturaleza (homus economicus).
- Se debe controlar autoritariamente a los subordinados.
- Los individuos son incapaces de auto- dominarse y de aceptar responsabilidades.
- Centralizado.
- Concentración de poder en una sola persona.
- Solo delegación de tareas
- Control de tareas y funciones.
- Comunicación formal.

La Teoría Y

- Se basa en la teoría de la autorrealización enunciada por Maslow.
- Autonomía.
- Descentralización.
- Asignación de autoridad y responsabilidad por nivel.

- Control por resultados.
- Comunicación indirecta, amplia, informal aumenta la creatividad y la productividad.

La crítica que se le hace a estas teorías ; varios autores sostienen que estas teorías en realidad buscan mejorar las condiciones de trabajo del empleado solo para mejorar la rentabilidad de la empresa, si el trabajador se siente bien en su trabajo, rendirás más y en consecuencia producirá mas.

Teoría general de sistemas (TGS)

Luego de la 2° Guerra Mundial en la ciencia hubo una desviación hacia la era de los sistemas en donde las partes empiezan a cobrar sentido y explicarse en relación al todo. Existe una relación entre el desarrollo de la TGS y el funcionalismo. Surge en 1953 motivada por el interés de un grupo de científicos de distintas disciplinas que tratan de desarrollar una teoría totalizadora a interdisciplinaria. Tienen como objetivo:

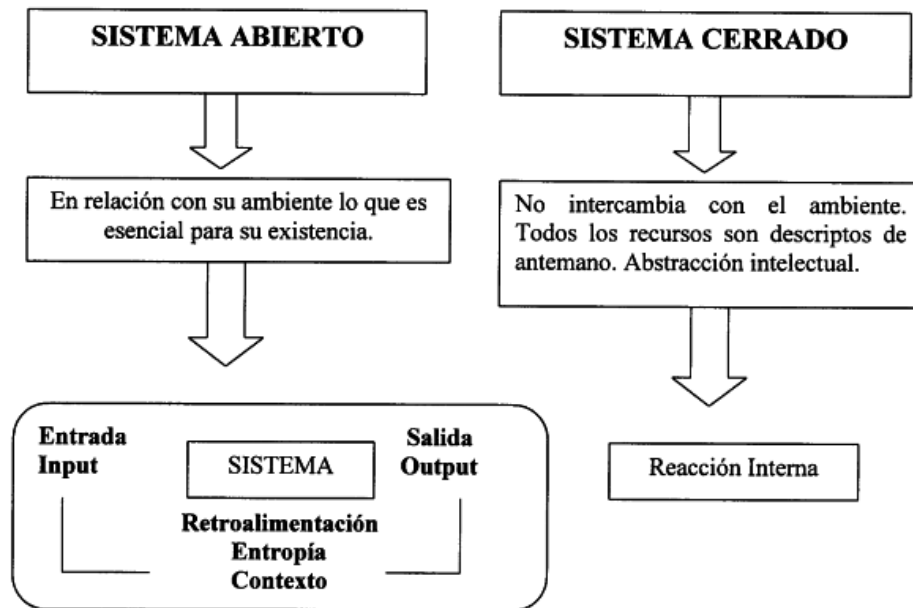
- Investigar el isomorfismo de concepto y leyes en los campos de investigación y fomentar la transferencia de un campo a otro.
- Minimizar la repetición de esfuerzos en distintos campos.
- Promover la unidad de la ciencia, mejorando la comunicación entre especialistas.

TGS es una concepción de la realidad como totalidad que pone especial énfasis en la relación dinámica de sus elementos, entendiendo al sistema como un todo y “el todo es más que la suma de sus partes” (Aristóteles).

Se entiende al sistema como: “un todo integrado organizado, compuesto por partes, elementos o subsistemas, interrelacionados, interdependientes y delineados por límites identificables, de su ambiente o suprasistemas”.

Funcionamiento del Sistema

Sistema abierto y cerrado



Los conceptos que surgen en el marco de estas teorías son los siguientes:
Retroalimentación Positiva: Es cuando el sistema está en continua evaluación de sus resultados y en función de esto modifica sus comportamientos con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.

•**Retroalimentación Negativa:** se da el proceso a la inversa este concepto tiene relación directa con el de entropía.

Entropía: significa tendencia del sistema a la muerte, se puede sostener que la entropía es positiva cuando el sistema se dirige hacia su autodestrucción; la entropía es negativa cuando el sistema se recompone y tiende a recuperar el equilibrio.

Limites permeables: significa que los límites del sistema no son cerrados, por el contrario a través de ellos entra y sale continuamente información lo que permite al sistema estar en equilibrio dinámico con el contexto o suprasistema y entre los subsistemas que componen el sistema.

Equis finalidad. Esta teoría sostiene que no hay un solo medio o camino para lograr un objetivo, si uno de estos fallara hay multiplicidad de modos de lograrlo, esto significa este concepto de equis finalidad.

Sistema Administrativo

El sistema administrativo está compuesto de varios subsistemas:

- El de metas y valores aquí estarían delimitadas las grandes metas del sistema la que se determinan por el conjunto de valores que marcaran las políticas y prácticas del sistema, estas están relacionadas con los valores del medio.
- Subsistema técnico: conocimientos necesarios para el desarrollo de las tareas. Especialización de conocimientos y habilidades requeridas.
- Subsistema estructural: Manera en que están divididas (diferenciación) las

tareas de la organización y coordinación (integración).

- d) Subsistema psicosocial: individuos y grupos a interacción formado por la conducta individual y la motivación, las relaciones de status, poder, dinámica de grupos, afectado por sentimientos, valores (clima organizacional).
- e) Subsistema administrativo: involucra a toda la organización, relaciona a la organización con su medio, establece objetivos, desarrolla planes, estrategias y acción mediante el diseño de la estructura y establecimiento de procesos de control.

Conclusión

Esta presentación solo abarca algunas de las posturas epistemológicas y organizacionales del enfoque global, no es totalizadora, sino parcial seleccionándose a solo un espectro de la complejidad del análisis que abarca el estudio profundo de la temática y su influencia en la organización escolar. Específicamente el desarrollo de este trabajo trata de dar evidencias de la evolución de las ciencias de la Administración desde los clásicos hasta los paradigmas sistémicos. Se podría afirmar desde diferentes investigaciones realizadas por estudiosos del ámbito educativo, que las instituciones escolares actuales están aún fuertemente impregnadas por la influencia de la teorías clásicas, se da cuenta de esto cuando se visualizan los exceso de elementos burocráticos en las prácticas escolares cotidianas, como uso de uniformes, registros de control, excesivo uso de papeleo, comunicación por escrito y prioridad de tareas administrativas entre otros elementos. Se pretende desde el manejo de las teorías desarrolladas producir cambios, que permitan superar y mejorar la práctica de la educación a partir de la profundización del conocimiento del estado de la organización escolar actual.

La intención es colaborar con la construcción de un conocimiento que permita cultivar mentes independientes, alimentadas por la teoría, la investigación y el debate en un contexto científico. Al que en este trabajo no se concluye.

Notas

- 1.- María Teresa Gonzáles. Organización y Gestión de Centros Escolares
- 2.- Kliksberg, Bernardo: El pensamiento Organizativo. Ed. Tesis. Bs. A. 1995. pág. 102
- 3.-Kliksberg, Bernardo, El pensamiento organizativo. Ed. Tesis Norma. Bs. As. 1995

Bibliografía:

1. Amieva, Sonia P. Paradigmas de la Administración y su influencia en la educación. Mimeo 2.006.
2. Ader, J.: Organizaciones. Ed. Paidós. Bs. As.; Barcelona, México. 1991.(cap.II pág. 85-200)
3. Sander, B.: Gestión educativa en América Latina. Ed. Troquel. Bs. As. 1996. (Cap.II) Administración de la Educación en América Latina. El Concepto de la Relevancia Cultural. Brasilia. 1982.
4. Palladino, Enrique y Palladino, L. Administración Organizacional. Calidad – Capacitación – Evaluación. Ed. Espacio. Bs.As.

5. Katz, Fremon E.: Administración en las Organizaciones. Un enfoque de sistemas. Ed. McGraw-Hill. 1981. (Cap. 5)
6. Cantón Mayo, Isabel/ Nicasio, Jesús y García Sánchez. Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos. Fundec. Buenos Aires.2.000. Capítulo .El poder organizacional y la conflictividad educativa.
7. Sanders Benno. Revista Argentina de Educación N°14.1990.
8. Gonzales, María Teresa .Organización y gestión de centros escolares. Ed. Año 2004



Reconstrucción de la identidad de una organización deportiva. Una experiencia comunicacional desde la Planificación por Consensos

Reconstruction of the identity of a sports organization. A communication experience from the Planning by Consensus

Lic. Ana Silvina Maldonado (amaldonado@unsl.edu.ar)

Loc. Ana Laura Hidalgo. (alhidalgo@unsl.edu.ar)

Departamento de Fonoaudiología y Comunicación. Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

En el presente trabajo se buscará plasmar los diferentes aportes que se pueden realizar a través de la planificación en comunicación para vislumbrar una solución de una entidad deportiva de la provincia de San Luis. Analizar el contexto de dicha institución permitirá elegir el camino estratégico más adecuado desde la planificación por consensos para pensar en un posible plan de comunicación.

Teniendo en cuenta que el Club está conformado por actores sociales, por seres pensantes, activos y cambiantes, no se puede centrar una investigación en el mero análisis y descripción. Hay que ir más allá de ello, analizar los procesos y situaciones sociales y proponer una reforma institucional en donde los sujetos reconozcan su posición y la misma en torno a la idea de poder; y al mismo tiempo que puedan mediante el hacer, llevar a cabo la reconstrucción de los lazos de la confianza, compromiso e identidad del Club del cual forman parte. Por ello, presentamos un recorrido desde los datos obtenidos a partir de la etapa de Diagnóstico Comunicacional hasta la confección del Plan de Comunicación.

Palabras claves: institución, organización, comunicación y planificación por consensos

El siguiente trabajo se desarrolló durante los meses de diciembre de 2010 y enero-febrero de 2011, correspondiente a la actividad comunicacional del Club(1). Para identificar la problemática específica sobre la cual se debe trabajar, se inició un recorrido que parte de las características principales de la institución, su historia y su misión como organización social. Una vez identificadas las mismas, se ponen en evidencia categorías teóricas propias de la planificación por consensos para finalizar en la identificación del problema y su correspondiente solución plasmada en un Plan de Comunicación.

Sobre la base de datos obtenidos a partir de la etapa de Diagnóstico Comunicacional, se confeccionó el correspondiente Plan de Comunicación que

pretende involucrar la realidad holística por la que atravesó el Club de la provincia de San Luis. Esta institución se conformó a partir de una iniciativa de los empleados de una institución bancaria, con larga trayectoria y cambios importantes en el núcleo de la organización. Actualmente son sólo cuarenta y cinco los socios activos y alrededor de trescientos, los no socios beneficiarios. La historia de la realidad presente del Club, a partir del conocimiento de su pasado, fue de gran ayuda a la hora de establecer cuáles eran las principales falencias de su funcionamiento interno.

En el periodo mencionado, se ha realizado la pertinente recolección de datos y posteriormente se confeccionó un Análisis de Situación que nos permitió la identificación precisa de los problemas organizacionales del Club. Nuestro trabajo buscó interpretar y describir los procesos comunicacionales que se desarrollan en la institución, para comprender las lógicas de la relación inter-organizacional y delinear los posibles ejes de cambios contribuyendo así, al crecimiento y fortalecimiento de la misma. Es por ello que, finalizamos el proceso en el diseño de un Plan Comunicacional que responda y contemple las circunstancias históricas y contingentes de la organización, a fin de aportar posibles ejes o caminos sobre los cuales se pueda avanzar en pos de la solución de los conflictos y desatar los nudos problemáticos.

Durante el mencionado Análisis de Situación se han identificados numerosos problemas y todos ellos influyen de modo particular en la vida organizacional de la institución. Sin embargo y a fines de diseñar un Plan factible de realización en las circunstancias actuales, hemos priorizado los siguientes problemas: Participación de los socios activos y Desconocimiento de las decisiones.

Vale mencionar que estos conllevan uno anterior que los atraviesa y posibilita, a saber el escaso nivel de comunicación organizacional. Partiendo de la historia y la trayectoria del club, el Plan se propuso mejorar el proceso de comunicación interna haciendo hincapié en la creación de espacios que permitan difundir los principios y valores primarios de la institución como así también, proponer sistemas de difusión o intercambio que tendrán como objetivo facilitar y motivar a la participación de todas y cada una de las partes constituyentes de la organización. Consideramos que conjuntamente con la participación se posibilitan espacios de claridad, transparencia y confianza que los socios deben encontrar diariamente en un lugar para los momentos de ocio y esparcimiento, el Club.

El presente Plan sirve como guía para desarrollar todas las tareas necesarias para asegurar el máximo alcance de los objetivos planteados. Asimismo puede ser apropiado como material de apoyo e insumo para que los grupos constituidos en la organización implementen a su vez nuevas tareas para garantizar las mejoras en la vida institucional.

La identidad: concepto básico

Dentro del presente trabajo es necesario ubicar conceptos básicos como lo son el de institución, organización y comunicación, una vez establecidos, debemos ubicarlos

en el escenario de la Planificación por Consensos, que se constituye como nuestra verdadera elección epistemológica.

Los sujetos sociales forman parte de un equipo de trabajo y reproducen prácticas de acuerdo al tipo de institución de la cual forman parte. Cuando se habla de institución se hace referencia a una “organización social formada por un conjunto estructurado de valores, normas, roles, forma de conducta y de relación”(2) a los cuales estos sujetos están determinados. El buen desempeño de cada ítem de dicho conjunto, asegura que los miembros de la organización conformen su propio contexto, sus propias reglas y se sientan identificados con las mismas. Es justamente la organización el lugar al cual se apegan los sujetos, se relacionan y producen su propio espacio social con sus propias reglas. Por esto, se piensa a la organización como “un espacio social donde los sujetos producen interacciones comunicativas atravesadas por relaciones de poder y desarrollan formas de trabajo con miras a lograr los objetivos que comparten”. (Op. Cit. 2008)

Es necesario conocer la historia y el camino recorrido por una institución ya que ello nos permitirá identificar cómo se desarrollaron las relaciones y cuál es el posible rumbo a seguir. Teniendo en cuenta que una organización está atravesada por varias instituciones, también es indispensable conocer si afectan y en qué medida, los roles de cada sujeto y hasta la identidad de la misma institución. “La identidad puede ser definida como lo invariante: lo que distingue a una organización de otra y trata de conservar a lo largo del tiempo”(3)

Cimadevilla sostiene que la comunicación y el desarrollo involucran dos temáticas que habilitan controversias y una discusión que debe estar siempre abierta(4). Consideramos que es en las formas de trabajo para lograr los objetivos y en la búsqueda de la identidad donde la comunicación cumple un papel importante, por lo tanto llegar a definirla es de real importancia a la hora de indagar en la construcción de una identidad organizacional. Uranga entiende que “la comunicación es un proceso social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas, fase constitutiva del ser práctico del hombre y del conocimiento que de allí se deriva”(5). Por tanto es en las prácticas cotidianas donde podemos definirla, entenderla, analizarla y transformarla.

La representación o imagen organizacional está definida por la comunicación interna, la participación de los miembros de la institución y el compromiso con la misión. Etkin y Schvarstein sostienen que “las organizaciones poseen una identidad como invariante en el sentido de que su transformación también implica la aparición de una nueva organización” (Etkin 1997).

Al mismo tiempo afirman que la identidad es aquello que permite distinguir una institución de otra y por lo tanto la hace única y singular. Mario Kaplún en su artículo Seis maneras de pensar la imagen organizacional enumera diferentes enfoques teóricos sobre la imagen organizacional que el autor considera complementarios y mutuamente enriquecedores. Consecuentemente con lo mencionado, en este trabajo de investigación entendemos la comunicación en relación a los enfoques

planteados por este autor, a saber: institucionalista, semiótico y socio-político, conceptos que posteriormente se desarrollarán.

La elección de Planificar por Consensos

Las políticas de comunicación interna devienen de la realización de un Diagnóstico Comunicacional pertinente. Es preciso evaluar previamente la organización, de modo que este acercamiento nos permita hacer un Diagnóstico Comunicacional correcto de la misma, para poder establecer las líneas de actuación y prioridades de acción que sirvan para orientar las soluciones a los problemas concretos de la comunicación interna. Los grados de obligatoriedad con que sean planteadas las acciones, permiten distinguir entre políticas coercitivas o más consensuadas.

Las más eficaces son las segundas, puesto que permiten que el individuo sea considerado con un papel activo en la elaboración de las líneas operativas a seguir. Es por esto que se realizará un Diagnóstico por Consenso considerando imprescindible trabajar con personas que conozcan la institución y que, desde sus experiencias o posiciones institucionales, puedan brindar información no sólo de la relación de los mismos sino con toda la comunidad del Club, llámese directivos, gerencia, profesores, socios y o particulares.

En la Planificación por Consensos los sujetos se reconocen como tales, se relacionan e identifican a la(s) figura(s) de poder. Pensando a estas relaciones de poder como “cualquier tipo de relación en la que uno intenta dirigir la conducta del otro” se busca identificar las mismas y analizarlas para conocer si se ha pasado a un estado de dominación, en tanto estados fijos y bloqueados de relaciones de poder y permitan un proceso en el que se logre un estado provisorio de consenso.

Por ello, Planificar por Consensos permite modificar las relaciones de dominación y mejorar a corto plazo las relaciones humanas en la institución. Como así también posibilita redefinir el lugar que esa institución ocupa en la sociedad y lo que es más importante aún, el lugar que cada sujeto ocupa dentro de ella.

Por ende, la posición que asumimos como planificadores ante el Análisis de Situación fue pensada teniendo en cuenta los conceptos de Rovere y Prieto Castillo. El primero sostiene que, el planificador necesita fijar su posicionamiento desde el cual analizará la situación y al mismo tiempo profundizar su relación con la problemática que enfrenta, de este modo “el reconocerse como parte cambia significativamente la perspectiva de análisis y genera condiciones para comprender a los otros”. A su vez, Prieto Castillo explica que el planificador en comunicación trabaja con los grupos sociales que no constituyen un vacío, sino que en cambio “estamos siempre ante seres que viven en situaciones de comunicación, que poseen una cultura (...), que han ido conformando la percepción de la realidad y de sí mismos a través de distintas experiencias y representaciones, y que utilizan determinados recursos expresivos para dar a conocer su realidad”.

Cabe destacar la propuesta siempre presente, de realizar un Plan de Comunicación y no un programa o un proyecto. Se piensa al Plan como el medio que engloba todas las actividades que se pueden llevar a cabo desde la etapa de reconocimiento e identificación de la necesidad/problema hasta la propuesta de posibles soluciones a las mismas. Por lo tanto, se considera fundamental para realizar un análisis profundo y con mayor cobertura, establecer lineamientos fundamentales, prioridades, recursos, estrategias de acción, medios o instrumentos seleccionados para alcanzar las metas u objetivos. En resumen, el Plan nos permite trabajar minuciosamente en el lugar, proponer programas de actividades y a su vez, proyectos de mejora desde las características particulares, alejándonos de las imposiciones verticalistas o unidireccionales.

Plan y resultados de la experiencia propiamente dicha

Recordemos los problemas priorizados, a saber: Participación de los socios activos y Desconocimiento de las decisiones. Como mencionamos anteriormente, estos implican uno precedente, el empobrecido nivel de comunicación de la organización. En el presente recorrido, se han considerado las características principales de la organización y los objetivos que nos planteamos respecto de ella como equipo planificador. Aseveramos que el desconocimiento de las decisiones que se llevan a cabo en la institución es un problema transversal y fundamental para abordarlo, por ende evitar la centralización es una de las tareas que se busca solucionar. Ante la falta de un espacio formal de intercambio de mensajes, se posibilita distintos tipos de circulación “no oficial” de comentarios en los pasillos. Debido a esto, consideramos que la apertura de nuevos canales de comunicación, se constituye en el modo más pertinente para evitar la proliferación de los rumores, y de este modo oficializar un discurso organizacional. De acuerdo con nuestros resultados, los comentarios de pasillos han contribuido a la escasa participación en las actividades por parte de los socios.

El Club cuenta con una gran trayectoria en diferentes deportes a nivel provincial y zonal, y lo respalda una historia de esfuerzo colectivo en su consolidación como institución. Por ello, el Plan propuesto buscó mejorar el proceso de comunicación interna haciendo hincapié en la creación de espacios que permitan difundir los principios y valores primarios y originarios de la institución, como así también proponer sistemas de difusión o intercambio que tuvieran como objetivo facilitar y motivar a la participación de todas y cada una de las partes constituyentes del Club.

* * *

I. Objetivos Comunicacionales

a. General

- Abrir el flujo de comunicación y propiciar nuevos espacios de intercambio

b. Específicos



- Contribuir a la reconstrucción identitaria del Club
- Aportar al conocimiento por parte de los socios de la realidad institucional
- Facilitar nuevos modos de interpretación, sumando elementos críticos vinculados con el para qué y el por qué de cada suceso
- Poner en marcha nuevos modos de vinculación y de participación con la cotidianidad de la institución
- Contribuir a la construcción colectiva por medio de intercambios discursivos

II. Estrategias

Las estrategias utilizadas, responden a los objetivos mencionados y al Marco Teórico y Metodológico desarrollado anteriormente en la Etapa Diagnóstica. Así, las mismas serán organizadas respetando distintos planos de ejecución.

a) Estrategia de los sujetos (o públicos): Dadas las características de los objetivos trazados anteriormente, entendemos que el público objetivo destinatarios de nuestro Plan de Comunicación está conformado por los socios del Club y como público indirecto encontramos a la familia de cada socio.

En estos grupos que hemos delimitado, se encuentran las familias de los cuarenta y cinco socios que conforman a su vez, otro grupo que aportan la cuota social. En su mayoría, corresponden al sector socio económico medio de la ciudad de San Luis quienes poseen un trabajo de tipo administrativo o de oficina, caracterizado como “estable y seguro”. Como mencionamos anteriormente, este grupo se caracteriza por un pasado marcado por experiencias compartidas en el marco del Club; todos ellos tuvieron en algún momento una participación activa en las decisiones tomadas. Sin embargo, en la actualidad han dejado atrás esos días de participación y hoy sólo los vincula con la institución, el aporte de la cuota mensual. No viven su rol como socios que disfrutaban la institución, sino que en cambio la han borrado de su memoria.

El público objetivo supera los 50 años de edad; siempre han trabajado en la institución bancaria y han atravesado los conflictos organizacionales de la misma. Aproximadamente, los socios y sus familias conforman un grupo de 200 personas ubicadas geográficamente en las zonas céntricas y urbanas de la provincia de San Luis.

Dentro de ese grupo, podemos reconocer distintos sectores:

- Sujetos de entre 0 a 18 años de edad. En etapa escolar infantil, primaria y secundaria
- Sujetos de 19 a 30 años. Jóvenes en edad universitaria/laboral, con asistencia asidua al Club para desarrollar su pasatiempo, hobby o deporte principal
- Sujetos de los 31 años de edad en adelante. En edad netamente laboral y se dirigen al Club en su tiempo libre

Dentro de las necesidades generales, reconocimos la posibilidad de contar con un lugar preciso donde se desarrollen actividades deportivas, de esparcimiento y de ocio. Entre el público de 0 a 18 años se observa la búsqueda de un espacio que

permita la recreación y la apertura de nuevas relaciones sociales (ejemplo: colonia de vacaciones); entre los 19 a 30 se busca la participación más activa en la sociedad y el reconocimiento de la misma a través del club (ejemplo: campeonatos deportivos); y finalmente en el sector de los 31 años en adelante se busca un servicio que satisfaga las necesidades de ocio propias a un trabajador medio (ejemplo: uso de la infraestructura del club). Sólo los dos primeros grupos de socios asisten al Club en un porcentaje de 4 a 5 días a la semana, el resto sólo en ocasiones particulares o en época de vacaciones.

En cuanto al sexo del público objetivo e indirecto, encontramos una notable ocupación masculina sobre la femenina; en parte esto se explica a que la actividad más numerosa del Club es el fútbol, y este deporte sólo se ofrece en todas sus categorías al público masculino.

Asimismo, dentro de la jerarquía y organización interna (autoridades, profesores y personal vario) el 80% son hombres.

b) Estrategia de medios o ámbitos: Como hemos establecido diferentes grupos etarios, entendemos que las estrategias pertinentes deben ajustarse a las características particulares de cada uno de ellos. Entonces, los recursos utilizados a fin de convocar a los grupos para generar su participación y sus potencialidades, serán adecuados a las mismas. Así, el grupo conformado por las edades de 0 a 18 años de edad será involucrado mediante estrategias de juego. La duración prevista para estas actividades es de 90 minutos; se prevé la realización de diversas temáticas o motivos lúdicos pero con una duración en el tiempo que no permita la distracción del conjunto. Desde los medios, se prevé el uso de carteleras (ubicadas en lugares de tránsito obligado y con contenido ordenado y actualizado) y la puesta en marcha de un blog informativo.

En el segundo grupo -de 19 a 30 años- serán consideradas dinámicas de participación que impliquen movimiento –quinésicas- y análisis de los comportamientos de sus pares; este grupo será subdividido a su vez agrupando características e intereses comunes. Se prevé un día completo de actividades. Desde los medios, se propone enfatizar en el uso del blog y de las redes sociales como herramienta que permita la información diaria, constante y actualizada de la vida del Club.

Finalmente, en el tercer conjunto se pondrán en práctica estrategias de debate de temas generales, entrevistas grupales, focus group, etc. Los temas debatidos revestirán interés general, de modo que los participantes puedan dar a conocer una mirada holística de las situaciones socio-históricas, que hacen a la esfera contextual de la vida del Club. Para estas actividades se estima una duración aproximada de dos horas, con posterior debate e intercambio. Desde los medios, se propone tener un libro de informes para que cada persona que ingrese conozca el ambiente y las disposiciones de las cuales formará parte, un libro de quejas y sugerencias para permitir la libre expresión y la creación de listas de e-mail con novedades cada

semana. Como medio más importante se destaca la apertura de una Revista Informativa de entrega bimensual, gratuita los primeros meses.

Implementar las herramientas tecnológicas en los tiempos que corren es necesario ya que su eficacia y rapidez permitirán la circulación constante de información y por medio de la participación de cada público o sector identificado, se logra motivar y estimular la pertenencia a la institución.

Teniendo en cuenta el análisis de prefactibilidad, estas estrategias son lógicas y factibles de realizar puesto que no se necesita de excesivos recursos económicos y humanos para llevarlos a cabo y sus beneficios pueden ser más que prometedores.

Los sectores, si bien están segmentados, a la hora de plantear actividades deben complementarse. De acuerdo a factores tales como la edad y las disposiciones horarias se han pensado las actividades. Por esto, las redes sociales y el blog se piensan como un medio de intercambio pertinente para los jóvenes, mientras que la lista de e-mail se reserva para aquel sector que por su edad y actividad laboral, no dispone de mayor cantidad de tiempo –por ello se ofrece la lectura en su hogar-.

c) Canales de comunicación. El soporte básico para la Planificación: Comunicar es propiciar el desarrollo de las relaciones sociales y permitir el flujo continuo de información. Si no se estimula y se trabaja sobre ello, se pierde el sentido de comunidad y de Club. Si no se logra trabajar cooperativamente, la misión de la institución no será alcanzada con exactitud. Es por ellos que se seleccionaron medios de comunicación prácticos y conocidos como así también propuestas de trabajo que tengan como único objetivo acercar a los sujetos, mejorar el nivel comunicativo y comenzar a trabajar el sentido de identidad en cada uno de ellos.

Carteleras: Deben contener la información actualizada de cada una de las áreas del Club como así también medios de contacto con las autoridades. Estarán ubicadas en lugares de tránsito constante y de colores llamativos al interior del Club, y deberán ser tantas como sean necesarias de acuerdo a la gran extensión del predio. Cada sector utilizado por los socios tales como canchas, quinchos, o salón, deben tener una cartelera facilitando la misma información en cada una de ellas. Asimismo se publicarán fotos de los logros de los socios como forma de motivar las actividades. Se prevén 15 (quince) carteleras aproximadamente.

Blog: Es el medio de comunicación que más fuerza ha tomado en las últimas fechas y más aún en jóvenes adolescentes. La creación de este espacio facilita la publicación rápida e inmediata de un texto o imagen y a un bajo costo. Allí los socios podrán encontrar toda la información referida al Club y a cada disciplina y a su vez, podrán publicar todo lo referido a cada una de las actividades que se desarrollan en su interior. Se recomienda que este espacio de comunicación sea abierto pero moderado -para una mayor organización visual- por algún socio perteneciente a la Comisión (o bien que sea designado por la misma).

Redes sociales: El sentir pertenencia a algún lugar se puede lograr por diversos medios; uno de los más eficientes sin duda, son las redes sociales. Esta herramienta permite la interacción, la colaboración y el constante, rápido y fluido intercambio de mensajes. Lo importante es que no sólo los socios formen parte de ella sino que la Comisión (o bien alguien designado por la misma) sea quien ocupe el lugar de “programador” y ofrezcan respuestas sinceras y en tiempo real. De este modo, un medio tan sencillo y masivo fortalece la relación entre la institución y sus integrantes, como así también el vínculo de los miembros.

Libro de informes: Está dirigido a los nuevos integrantes o los que aún no conocen el reglamento interno. Allí encontrarán la historia, el organigrama, los posibles horarios de los profesores como también los días en que se llevan a cabo las reuniones.

Libro de quejas y sugerencias: Puede pensarse como un libro propiamente dicho o como un buzón en donde los socios puedan dejar su consulta, recomendación o agradecimiento por algún hecho. Lo importante de esto es que no sea anónimo ya que citando nombre, apellido y relación con el Club, se puede promover la integración y la buena comunicación. Las quejas describen algún tipo de inconformidad en cuanto a los servicios que se ofrecen y las sugerencias se presentan como una alternativa de solución, propuesta por cualquier interesado, para colaborar en la mejora o solución de alguna inconformidad. La finalidad es tramitar o realizar actividades que resuelvan a corto plazo, esas inquietudes y de este modo optimizar la calidad del servicio que se ofrece. La ubicación del mismo deberá ser en la entrada principal al salón.

Listas de e-mail: Permitirán la distribución de informes surgidos en las reuniones o noticias de último momento. La cadena de e-mail es otra forma de abrir los canales de comunicación y permitir nuevas voces. Si bien las novedades serán semanales, cada seis meses se enviará el estado económico del Club; esto no es un tema menor teniendo en cuenta que los socios activos forman parte de una institución bancaria.

Publicación de una revista bimensual: Estará a cargo de la Comisión y los contenidos deben ser brindados por cada disciplina con la que cuenta el Club. Además de información netamente institucional se creará una sección social en donde se encuentren datos de los socios del Club: cumpleaños, casamientos, eventos especiales, agasajos, etc. Todo ello da lugar a mejorar las relaciones y fortalecer la convivencia. Los costos de la misma estarán a cargo de la Comisión (o bien, quien sea designado por la misma).

Debate/reuniones: Se plantean encuentros posteriores a las reuniones de Comisión con la finalidad de socializar las problemáticas planteadas. Teniendo en cuenta que los horarios de los socios son complejos, dichas posturas se expondrán en foros tanto en el Blog como en la Lista de e-mail. De esa manera la comunicación será continua y abierta; en las jornadas de fin de año se juntarán todas las propuestas y soluciones que se plantearon. Se llevará a cabo un balance y se propondrán nuevas temáticas a debatir.

Dinámicas de participación: Esta estrategia ha sido diseñada pensando en la segunda franja etaria que se extiende desde los 19 a los 30 años de edad. Las dinámicas de participación quinesicas se organizarán en jornadas completas, los días sábados cada dos semanas. Se incluyen caminatas, paseos en bicicleta, maratones, etc. En las mismas, los actores involucrados compartirán con sus pares la realización de actividades deportivas alternativas, tales como *treking* a un cerro cercano a la ciudad. Esto les permitirá conocerse entre sí y entender el concepto de tolerancia en grupo. En este espacio, hemos previsto que la maratón incluirá una causa solidaria que movilice no sólo a los socios sino también a la comunidad en general. La inscripción será abierta a cambio de un alimento no perecedero o prenda en buen estado, que será donado a alguna organización sin fines de lucro de la ciudad. Esta franja etaria será la encargada de la ejecución y puesta en marcha del proyecto bajo un lema que ellos escojan.

Estrategias lúdicas: La franja etaria que estará vinculada con la realización de estas estrategias es la menor de la clasificación que hemos propuesto (de 0 a 18 años). Sugerimos la realización de talleres de teatro dispuestos en diferentes módulos de duración progresiva de acuerdo con el grado de adaptación y aprehensión del espacio por parte de los chicos. El tiempo máximo previsto son 90 minutos, a fin de no provocar el distraimiento del grupo. Se indicarán diversas temáticas alrededor de las cuales deberán crear estrategias de juego pertinentes a cada situación, que arrojen respuesta sobre los conflictos planteados. Tendrá gran valor en este caso, la improvisación de las respuestas actitudinales y conductuales del grupo. Por ejemplo, algunas de los tópicos se vinculan con la cotidianidad del Club o del Colegio; con conflictos imaginados o irreales; o trabajar con la estrategia *Rol Playing*, asumiendo roles no propios-. En cada una de esas situaciones, siempre el conflicto debe vehiculizarse por medio de una respuesta en conjunto y colectiva; de modo de fomentar la integración y la idea de equipo.

Jornada de integración: al finalizar cada año, se realizará un encuentro cuya realización está prevista en un día. En el mismo se socializarán las experiencias de cada área y se proyectarán mejoras para el año próximo a partir de las sugerencias.



d) Los lineamientos creativos: Se desea que cada módulo propuesto sea de alcance interno al Club, que contenga elementos que impacten, informen y que logren despertar el interés a la participación de los socios. Tendremos en cuenta –y de modo consecuente con lo planteado en el respectivo posicionamiento del Análisis de Situación- la realidad socio histórica de los sujetos insertos en esta institución; además los asumimos como sujetos activos, por tanto miembros de una comunidad, de familias, de diferentes organizaciones en las que participan o no, pero siempre asumiendo su realidad bio-psico-social. Como tal, no pueden pensarse como objetos o simplemente como beneficiarios del presente Plan. Los asumimos como genuinos protagonistas con un desempeño político activo. Es por ello que los lineamientos creativos que a continuación se describen responden a esta concepción. Hemos establecido diferentes módulos pese a que algunos de ellos serán ejecutados simultáneamente; pero a fines didácticos y organizativos les asignamos un orden arbitrario.

III. Actividades

Módulo 1: Estrategia Lúdica: Talleres de teatro

1. Aplicación de estrategias de autoconocimiento individual y grupal
2. Dinámicas de desarrollo de comportamientos resolutivos grupales a partir de situaciones propuestas. *Rol Playing*
3. Autoevaluación de la experiencia e interpretación de las situaciones

Módulo 2: Carteleras

1. Recolección de información en los diferentes sectores del Club
2. Sistematización y jerarquización de los datos obtenidos
3. Confección de la cartelera propiamente dicha y distribución

Módulo 3: Blogs

1. Recolección de información en los diferentes sectores del Club
2. Sistematización y jerarquización de los datos obtenidos
3. Confección del blog propiamente dicho y comunicarlo en las carteleras

Módulo 4: Dinámicas de Participación

1. Convocar a la franja etaria correspondiente (de 19 a 30 años de edad)
2. Ejecutar dinámicas de auto conocimiento del grupo, mediante caminatas realizadas por zonas aledañas a la ciudad de San Luis
3. Organización y realización de Maratón Solidaria, en vistas a conseguir alimentos no perecederos o alguna prenda en buen estado para ser donados a una organización sin fines de lucro de la ciudad de San Luis
4. Autoevaluación de la experiencia

Módulo 5: Redes Sociales

1. Recolección de información en los diferentes sectores del Club
2. Sistematización y jerarquización de los datos obtenidos
3. Confección de la red propiamente dicha y comunicarlo en las carteleras



Módulo 6: Debate/Reuniones

1. Armado de las listas con las direcciones chequeadas de todos y cada uno de los socios
2. Recolección de lo planteado en la reunión de comisión y elección de una temática más trascendente para socializar
3. Divulgación y puesta en marcha del foro

Módulo 7: Libro de Informes

1. Recolección de manuales, estatutos, reglamentos y actas que sean relevantes al Club
2. Armado de los libros con su correspondiente bienvenida a cargo de la Comisión o del gerente
3. Ubicación estratégica e inamovible del libro, en las instalaciones internas del Club

Módulo 8: Libro de quejas y sugerencias

1. Confección del diseño de los libros o buzones (teniendo en cuenta un diseño y colores relacionados a la institución)
2. Elección de la ubicación de cada uno de manera que estén accesibles a los socios variando el lugar del predio que transiten cotidianamente
3. Evaluación y/o lectura cada 15 días de las problemáticas depositadas

Módulo 9: Listas de e-mail

1. Recolección de las direcciones de todos los socios
2. Armado de las listas
3. Envío de los primeros mensajes de prueba para comprobar el funcionamiento de la cadena

Módulo 10: Publicación de una Revista Mensual

1. Organización de las personas involucradas en el diseño, redacción y armado de la revista
2. Metodología de trabajo para recolectar información
3. Divulgación de la puesta en marcha y llamado a participar de la revista bimensual

Módulo 11: Jornada de Integración

1. Armado del orden de temas
2. Divulgación del orden de temas, metodología de trabajo y participación en cada uno de los medios de comunicación que posee el Club
3. Organización protocolar de las jornadas

* * *

Resultados

Partiendo de la complejidad de los fenómenos comunicativos y sociales y asumiendo que el uso adecuado y estratégico de la comunicación posibilita el mejoramiento en el ámbito interno de una organización, abordamos la reconstrucción de la identidad del Club desde la Planificación por Consensos. El desconocimiento y la falta de participación que se observó en los miembros del Club, nos llevó a plantear diferentes actividades que tuvieran como eje central abrir el flujo de comunicación y

propiciar nuevos espacios de intercambio. Por ello, se ratifica la importancia de poner en marcha todos los canales que permitan la interacción continua entre los socios y que a su vez, modifiquen la posición de ellos en la institución y la noción de identidad. Consideramos que la realización adecuada de los diversos Módulos propuestos en el presente Plan de Comunicación, brindarán mayor calidad institucional; pero fundamentalmente creemos que será una posibilidad de reencuentro entre quienes forman parte de la misma. Por tanto, como fin último, aspiramos aportar nuevos conocimientos y estrategias que posibiliten una mejor calidad de vida a los sujetos intervinientes. En vistas a este objetivo fuimos desarrollando espacios de encuentro e intercambio entre las partes y propiciando escenarios de significación cultural y social. Conllevan alternativas creativas diferentes y dinámicas, atentas a las necesidades detectadas en el precedente Diagnóstico; el clima hostil, el desconocimiento de sus pares por parte de los socios, la desmotivación grupal generalizada, la pérdida –en definitiva- de la idea de identidad. Los actores de la organización en los últimos tiempos se han distanciado de las zonas de participación activa, por esto recuperar esos ámbitos resulta fundamental en vistas a la coherencia que perseguimos cuando escogimos realizar un Diagnóstico Participativo y creador de Consensos.

Conclusiones

La experiencia presentada aporta al postulado que sostiene que la Planificación por Consensos es la estrategia adecuada para solucionar y consolidar la estructura en general de cualquier institución en donde las relaciones sociales estén en conflicto. La participación, la puesta en marcha del uso de nuevos medios de comunicación y la configuración de nuevos sentidos son las bases planteadas para que los miembros de una institución en conflicto pasen de ser meros sujetos a miembros participantes y activos de la misma.

En la etapa de ejecución y evaluación de la propuesta, se demostró el éxito que se obtiene al articular las estrategias y metodologías propias de las ciencias sociales y la comunicación en virtud del enriquecimiento colectivo de los actores involucrados. Por tanto, entendemos que la riqueza de esta experiencia radica en su constitución como antecedente para ulteriores investigaciones movilizadas por la búsqueda de encuentro y consensos desde la comunicación.

Notas

1.-En virtud de preservar la identidad de la institución sobre la cual se realizó el presente trabajo, hemos reemplazado únicamente su nombre real y se habla de Club. La razón de ello es priorizar el trabajo de planificación y la experiencia en el campo comunicacional no la situación particular de cualquier organización.

2.-Frigerio, Poggi, Tiramonti, Aguerrondo (2008) Las instituciones escolares en Abatedaga N.: Comunicación, Epistemología y Metodologías para la planificación por consensos.

3.- Etkin J. y Schvarstein L. “Marco teórico para el análisis organizacional” en Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Editorial Paidós.

⁴.- Cimadevilla, G. Comunicación y Desarrollo: controversias y diferenciaciones.

⁵.- Uranga, W. (2007) Mirar desde la comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales.

Bibliografía

- Cimadevilla, G. (2006) “Comunicación y Desarrollo: controversias y diferenciaciones” en UNIrevista, Vol. 1, n° 3.
- Etkin J. y Schvarstein L. (1989) “Marco teórico para el análisis organizacional” en Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Frigerio, Poggi, Tiramonti, Aguerro (2008) “Las instituciones escolares”. Cara y Ceca, Ed. Torquel, serie FLACSO Acción. 1993 en Abatedaga N.: Comunicación, Epistemología y Metodologías para la planificación por consensos. Ed. Brujas, Córdoba.
- Uranga, W. (2007) “Mirar desde la comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales”. Bs. As.

Pensar las violencias. La mirada del docente

Think of violence. The teacher's eye

Celi, Antonella (mariantonellaceli@gmail.com)(1)

Garrido, Guillermo (guillermogarrido45@gmail.com)(1)

Gil, Nadia (nadiagisel.g@gmail.com)(1)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

Esta experiencia educativa fue realizada en el marco del “Taller Nivel IV: La Práctica Investigativa”, de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina.

Consideramos que en la actualidad la violencia está presente en las instituciones escolares, sin embargo, la escuela solo se regula aquello que se considera que viola las normas establecidas, es decir, que trata de regular sólo las conductas que se pueden observar, principalmente la violencia física.

Creemos que es necesaria la comprensión de las diferentes manifestaciones de la violencia en las instituciones escolares, así como también, los significados que los docentes les atribuyen.

Presentamos en este trabajo dos categorías centrales, que emergieron del discurso de los docentes entrevistados, que denominamos: “*las violencias*” y “*el sistema normativo*”, dentro de la primera categoría emergieron dos sub-categorías llamadas “*tipos de violencias*” y “*causas de violencia*”.

Palabras claves: Violencias, Tipos de violencias, Instituciones escolares.

Introducción

Esta investigación está dedicada a todos los que realizan esta actividad paciente, desgastante y mal reconocida que es la tarea de educar”.- Ballesteros (1987)

Esta experiencia educativa fue realizada en el marco del “Taller Nivel IV: La Práctica Investigativa”, de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Consideramos que en la actualidad la violencia sigue presente en la institución escolar, sin embargo, en la escuela sólo se regula aquello que se considera que viola las normas establecidas, es decir, que trata de regular sólo las conductas que se pueden observar; como la violencia física. Pensamos que esta violencia es uno de los fenómenos más evidentes dentro de las escuelas, por ello

nos preguntamos ¿Qué se entiende por violencia?, ¿En la escuela sólo se encuentra la Violencia física?, ¿Cuáles son los significados que le atribuyen los docentes?

Creemos que es necesaria la comprensión de las diferentes manifestaciones de “las violencias” presentes en la institución escolar teniendo presente el entorno donde se encuentran. Así también, consideramos pertinente conocer los significados que los docentes le atribuyen, ya que cumplen un papel fundamental en las relaciones de enseñanza y aprendizajes y, podría proporcionar un panorama más amplio de lo ya conocido. Es por ello que nos interesó “comprender los significados que los docentes dan a las “violencias” en las escuelas públicas de la Capital de la Provincia de San Luis”. Para ello distinguimos en primer lugar los tipos de violencias emergentes en los significados de los docentes. Y en segundo lugar analizamos dichos tipos de violencias desde la mirada de los docentes.

Este trabajo asumió una metodología cualitativa, con un diseño flexible y emergente, adoptando un enfoque hermenéutico. Los sujetos participantes fueron docentes de Escuelas Públicas de la ciudad de San Luis, que tuvieran más de cinco años de antigüedad. La recolección de información se realizó mediante entrevistas en profundidad y el análisis de la información se trabajó con el Proceso Analítico Cualitativo Básico según la propuesta de Miles y Huberman (en Rodríguez Gómez, 1996)

Se incluyen aspectos de la “historia natural” de la investigación. Estos pretenden dar cuenta de las diferentes ideas, vueltas y dificultades en los distintos momentos del proceso de investigación.

Las Violencias

Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas identificamos diferentes temas a partir de frases de los mismos, tanto en sus coincidencias como en sus diferencias. A partir de esto pudimos identificar dos categorías centrales que denominamos: “LAS VIOLENCIAS” y “EL SISTEMA NORMATIVO”, dentro de la primera categoría emergieron dos sub-categorías llamadas “TIPOS DE VIOLENCIAS” y “CAUSAS DE VIOLENCIA”. Presentamos el siguiente esquema de los temas analizados:

A.- Las violencias

A.1.- Tipos de violencia

Violencia física

Violencia verbal

Violencia simbólica

Violencia virtual

Violencia docente

A.2.- Causas de violencias

B.- Sistema normativo

A.- LAS VIOLENCIAS

Algo importante de donde partir es ver a la violencia, de modo general, no como algo positivo o negativo (que dependerá de los actores en cada situación), ni donde el alumno sea el único protagonista, sino partir de la violencia entendida como la acción de utilizar la fuerza e intimidación para conseguir algo –fuerza, que no necesariamente implica una fuerza física–. Así podemos entender que la violencia tendrá su connotación de acuerdo a las maneras en que los actores la entienden. Esto significa que no todo puede ser considerado violento, ni que la violencia no esté presente en las relaciones personales.

En esta categoría consideramos a “las violencias”, en su sentido más general, por *“quebrantar normas, no respetar, pasar por alto determinadas escalas de valores, determinadas pautas de conductas y comportamientos aceptadas por el conjunto”* (Iglesias, 1989). Sin embargo, hoy, esta concepción ¿puede reflejar lo que acontece en la realidad actual? Creemos que no. Se hizo evidente la necesidad de ampliar este concepto ya que para los entrevistados se puede llamar violencia también al *“desconocimiento del otro, no ver al otro como un igual, es muy violento”* (Entrevistado-1) *“las formas que tienen los chicos de comunicarse”* (E-4), *“violar algo que está establecido”* (E-1). Pero ¿cómo podremos pensarlo en las instituciones escolares? Creemos que la violencia es un fenómeno presente en el seno de todas las organizaciones e instituciones sociales (así como el conflicto) y en su modo más general, en la sociedad *“hoy la violencia está en todos lados”* (E-1); lo que significa que la escuela no está exenta de ella y que puede manifestarse de diferentes formas *“hay violencia de todo tipo, ¿sí? Hay violencia fuera de la institución, que se te mete a la institución, hay violencia de los chicos entre los mismos compañeros, de los preceptores hacia los chicos, porque también eso se da, después..., de los profesores hacia los alumnos; de los directivos, justamente, de los directivos que descalifican a los estudiantes; también es una realidad”* (E-5). Según Gabriela Luciano, Leticia Marín y María Elena Yuli (2008) podemos pensar en la existencia de múltiples violencias, que son producto de configuraciones en diferentes escenarios, de acuerdo con los entrevistados *“hay diferentes tipos de violencia”* (E-4); *“hay muchas violencias que creo que hoy por hoy, no están definidas”* (E-2). Podríamos decir que estos diferentes tipos de violencia para los entrevistados, o múltiples violencias, para los autores, se encuentran en un mismo escenario; la institución escolar. Esto nos lleva a hablar de una primera sub-categoría “Tipos de violencia”.

A.1.- TIPOS DE VIOLENCIAS

A partir de las entrevistas realizadas, se percibió la existencia de diferentes tipos o formas de violencias manifestadas en la escuela. Por lo tanto, creemos pertinente clasificar lo que para los entrevistados es violento. Cabe aclarar que si bien consideramos que la violencia puede estar presente en todas las instituciones, según Gades (s/a: 248), no todo es violento, para los entrevistados *“cada institución la define a la violencia de manera diferente, y te vas a encontrar con que lo que es violencia para una institución, no lo es para la otra”* Entrevistado-N°5 (E-5).

Podemos distinguir las diferentes manifestaciones de las violencias que surgieron a través de las entrevistas como: *violencia física, violencia verbal, violencia simbólica, violencia virtual, violencia docente.*

A.1.1.- VIOLENCIA FÍSICA

En la mayoría de las entrevistas se destacó que la violencia física es entendida como el “uso inmediato de la fuerza física” (Muñiz Sodré, 2001). En esta categoría encontramos además no solo la fuerza física implementada hacia un otro (alumnos, docentes) sino también hacia objetos de la institución; *“en el manejo con los objetos; como arrastran los bancos, como tiran los bancos”* (E-3); *“ellos están a las cachetadas, a los empujones ”* (E-4).

Se hizo evidente que en las entrevistas, la violencia física, es parte de la convivencia institucional *“y yo he escuchado comentarios de los chicos que han sido maltratados por cuestiones físicas, cosas que no tienen nada que ver con el conocimiento”* (E-5), es decir, que siempre hubo violencia física *“la violencia física es algo violento en la escuela y que es una realidad y se da”* (E-2). En la escuela, de lo que se trata es de obedecer las reglas (Brigido, 2006). Es decir que todo aquello que se encuentre por fuera del marco establecido por las reglas, es considerado violento. En esta categoría, creemos que aquello que se sanciona en mayor medida es la violencia física.

A.1.2.- VIOLENCIA VERBAL

El conflicto puede devenir del deterioro de las relaciones personales que determinan que cualquier gesto de las partes sea interpretado como una agresión (Zampa, 2005), como una manera de manifestar la violencia. Encontramos dentro de esta categoría que los entrevistados toman a las formas de comunicarse, de expresarse, las palabras, como modos de violencia. *“no sé si podría categorizarse, pero el vocabulario, la forma de expresarse, de tratarse entre ellos, eso para mí es un poco de violencia”* (E-4); *“lo que tiene que ver con maltrato verbal, en descalificaciones es muy común en los adolescentes”* (E-2); *“la forma de expresarse, de tratarse,*

entonces vos te das cuenta que hay violencia" (E-4). Al mismo tiempo que, en el caso de la tercera entrevista (E-3) los alumnos poseen un lenguaje diferente del docente de modo que no se identifican; "los adultos tenemos una forma de ser que no siempre se identifica con las maneras de ser de los alumnos, tenemos una manera de usar el lenguaje totalmente diferente a los alumnos, entonces la primera violencia que uno puede detectar es la cantidad y calidad de palabras que usan para comunicarse los alumnos, como determinadas palabras son usadas reiteradamente como un latiguillo por ejemplo "b..." , cada dos segundos lo dicen" (E-3)

A.1.3.- VIOLENCIA SIMBÓLICA

Pensamos que la definición antes planteada por Iglesias (1989) da cuenta de la violencia física y la violencia verbal, pero dentro de este concepto no se podrían explicar otras manifestaciones como la violencia simbólica, violencia virtual y violencia docente, que según los entrevistados también tendrían manifestaciones en el escenario escolar; ¿cómo podríamos entonces entender a la violencia simbólica? Según los entrevistados; *"es todo aquellos que se vive como violencia aunque no implique algo físico" (E-3). Se podría decir entonces que la violencia simbólica es una violencia ejercida a través de las relaciones pero que no tendrían como medio algo físico sobre el que ejercerse, es decir como un objeto (mesa, silla, etc.) o sujeto. Por lo tanto ¿Por qué sería considerada una violencia? El uso más usual de la violencia simbólica es el de una violencia dulce, invisible que viene ejercida con el consenso y el desconocimiento de quien la padece, y que esconde las relaciones de fuerza. Para algunos entrevistados la violencia simbólica sería algo más bien social que se refleja en la escuela "está la violencia simbólica, una violencia que no es culpa de los alumnos que están en la escuela. Es una violencia social. Va mucho más allá, los chicos son como una consecuencia de la sociedad, hasta que llegan a la escuela. No es que en la escuela aprenda a ser violento, ellos son violentos, los adultos son violentos." (E-1), pero para otros la violencia simbólica se relaciona con una violencia oculta "la violencia simbólica la relacionaría más con algún tipo cartel, con alguna indirecta" (E-2).*

De acuerdo a esto, podríamos entender la violencia simbólica como una manifestación de las múltiples violencias que conviven en la institución educativa; esta violencia se diferencia de las demás, y sobre todo de la violencia física, ya que no se hacen manifiestas de forma comportamental. Creemos que por ahora podemos entenderla como una confrontación difícilmente perceptible, que esconde relaciones de fuerza.

A.1.4.- VIOLENCIA VIRTUAL

En casi todos los entrevistados se pudo observar que le atribuían gran importancia a los medios de comunicación (videojuegos, T.V., Internet, entre otros) como

elementos que mantienen y sustentan las violencias y muestran alternativas de vida inclusive alejadas de las realidades de los alumnos; *“un Gran Hermano que ellos ven que viven de esa forma...y bueno ese es el problema ellos lo ven como una alternativa”* (E-4), *“podemos hablar de una violencia virtual también de los medios de comunicación”* (E-2) *“Lo que yo te decía del uso de las nuevas tecnologías, que aparecen como una cuestión grave últimamente”* (E-5), *“entonces vos te das cuenta que hay violencia, que te la venden los mismos medios de comunicación..., con los programas que hay, con la televisión hoy, con internet”* (E-4), *“si vamos al tema de los videojuegos en donde se está conduciendo a esa mente a un mundo virtual ¿no? ya no es lo que era antes del juego”* (E-2). Por lo tanto, los entrevistados concuerdan con lo planteado por Muñiz Sodré (2001) una violencia *“Manejada tanto por el periodismo que tiende a hacer visible públicamente la agresión recurrente de la vida cotidiana como por la industria del entretenimiento especialmente con películas y programas de TV.”* ¿son los medios de comunicación los que violentan? Creemos que no, aunque para algunos entrevistados las imágenes son las que violentan y en mayor medida a los chicos, *“según la estadística está comprobado que los chicos antes de cumplir los 18 años habrán visto aproximadamente doscientas mil, más de doscientas mil imágenes de violencia y cuando cumplan 70 años habrán pasado 8 años de su vida frente al televisor”* (E-2), para otros entrevistados los medios de comunicación no son los que violentan, sino que potencia una violencia que se encuentra latente en la sociedad *“la violencia se ejemplifica en todos los ámbitos de la escuela y se alimenta socialmente a partir de las políticas de los medios de comunicación”* (E-1), *“los medios de comunicación hoy en día están bombardeando con cosas, entonces es muy difícil decirles a los chicos -mira vos tenés que hacer esto, ¡No! parece que debería ser así- y vos est s escuchando por la tele que es de otra forma”* (E-4). Además le atribuyen a la manifestación de esta violencia una cuestión de moral que influye directamente en la vida cotidiana de los chicos; *“la gran ola de inmoralidad que uno puede ver por la televisión a toda hora, eso también influye mucho y eso ya agrega una cuestión, una permisón en la casa y una cuestión de política estatal.”* (E-2) *“por ejemplo programas...que no solo es pasado en un determinado horario por la noche sino que después a lo largo de todo el día lo van pasando en distintos programas; de modo que eso de la protección al menor es una farsa...el chico o el adolescente est n embebiendo toda una dosis de inmoralidad y pornografía, con la anuencia de los padres, con el consentimiento de los padres; y ahí hay una violencia virtual”* (E-2).

Además de lo apreciado por la E-2, consideramos que los medios de comunicación en sí mismos no son violentos, sino que se lleva adelante un mal uso de las tecnologías; *“Que lo fomentamos desde distintos ámbitos, o sea, utilizar la tecnología cada vez que sea necesaria; y después el resto, tratar de fomentar procesos cognitivos de orden superior que te permita hacer un buen uso de la estrategia y nada más”* (E-5).

A.1.5.- VIOLENCIA DOCENTE

En esta categoría se pudo pesquisar en el discurso de los entrevistados que el docente también ejerce una violencia sobre otros (como alumnos, compañeros docentes, curriculum) siendo además, sujeto violentado (por los mismos alumnos, institución, sistema educativo, etc.) *“hoy un docente insulta a otro docente, un docente a un director, el director insulta al docente. No necesariamente hablar de violencia implica hablar del alumno que en la escuela pelea.”* (E-1). El maestro infunde en el alumno normas, valores, actitudes, tipos de contenidos que tienen que ver con la regulación de las conductas, esto es por la manera propia del docente de dar los contenidos (Brigido; 2006), entonces; ¿Puede el docente ser violento? ¿De qué modo? Según los entrevistados hay docentes que *“no saben planificar, no saben evaluar, no hay normas institucionales, no hay criterios comunes, todo eso genera violencia”* (E-1), *“si yo soy docente, soberbio, que especulo con las notas como amenaza, amenaza a ese alumno la respuesta es violenta”* (E-1), *“ser docente frente a la violencia, hoy por hoy en las instituciones no hay como un respaldo, legal, normativo que establezca hasta donde llegar con discursos llegar con prácticas y que no generen violencias.”* (E-1), nos encontramos que para algunos entrevistados; es violento que el docente no quiera estar en el aula, que no se vea involucrado en la formación de los alumnos, o que su trabajo se reduzca simplemente en la obligación de cumplir horarios; *“es muy violento para los chicos que ellos se den cuenta que un docente no quiere estar en el aula, que va sin ganas de trabajar, que no quiere estar con ellos, que no quiere generar un momento, un encuentro, eso muy violento”* (E-1), *“Gente que acumula horas y horas y se va a los cursos a no sé, abre un libro y se pone a dictar entonces hablando mal y pronto le importa un pito, realmente la formación del chico entonces,...todo se va a reducir a cumplir un horario, al dictado de algo y ahí se acabó todo”* (E-2), *“me parece que muchos docentes trabajan por dinero exclusivamente y no por el placer de hacer la tarea, eso también le cambia el panorama y cambia las reacciones de los propios compañeros, compañeros docentes”* (E-3). *“todo queda en un mero cumplimiento de alguna formalidad y nada más”* (E-2)

Podemos decir que el docente cumple un papel importante en generar herramientas aptas para el desempeño del educando en la sociedad (Moreno; 1986), cuando su desempeño se ve agotado para los entrevistados, hay docentes que al sobrellevar situaciones de violencia (por ejemplo peleas entre los alumnos) prefieren no hacer nada al respecto; *“en las escuelas donde hay chicos peleándose muchos docentes optan por seguir de largo, siguen se van al auto y se van, no intervienen como adulto, no intervienen como educadores”* (E-1), *“cada uno hace lo que puede en la escuela para trabajar, y generalmente muchos se toman licencias para evadir ese tipo de conflicto de violencia”* (E-1). Además los entrevistados ven que el docente puede llegar a ser violento con “los rótulos”, “descalificaciones” o inclusive el propio discurso que trasmite; *“muchas veces la descalificación y la rotulación aparece por*

los docentes” (E-5), *“a veces no nos damos cuenta y lo hacemos, muchas veces nuestros discursos como educadores también son perversos, porque para sostener una cierta situación acudimos a la discriminación o acudimos a ejemplos”* (E-1), *“las palabras no son ni buenas ni malas, pero hay palabras que deben ser dado que el contexto formal y hay palabras que buscan provocar en el otro una reacción de lastimar”* (E-3), *“pero el alumno ya está tenso, ya vienen a la defensiva de que vos le digas, vos sos un adolescente, los adolescentes son esto, son aquello, vienen con eso; entonces ellos ya saben que uno ya tiene un rótulo para ellos”* (E-1); pero otros entrevistados piensan que los docentes no tienen la responsabilidad ni la posibilidad de resolver las dificultades de los alumnos; *“el docente no puede solucionar todos los problemas de los alumnos, entonces su tarea es enseñar y no tienen la bola de cristal, ni la bolsa llena de plata”* (E-3).

El docente presenta cada contenido de acuerdo a su personalidad y entabla una relación con el alumno que exige respeto y obediencia (Brigido, 2006). ¿Pueden presentarse esta relación (docente-alumno) como exceso de poder? ¿Puede llevar al autoritarismo? Al respecto los entrevistados plantean que; *“la relación ya no es en torno al saber sino en ejercer el poder de manera desmedida, el uso del poder de manera desmedida, por supuesto, de mecanismos de violencia que desvirtúan las cosas.”* (E-5), *“no hay mejor cosa que mandarle a la dirección, la directora le pega cuatro gritos y se acabo pero no me gusta llevarlo a la directora porque yo soy la autoridad en el aula”* (E-3), *“lo que pasa es que se puede definir muy bonito conceptualmente pero lo peor es cuando uno lo vive en la práctica y peor aún cuando no sabe qué hacer, ¿y a qué acude? Al autoritarismo, y el autoritarismo genera mayor nivel de violencia, porque yo en cuanto me puse, dijeran los chicos, “la gorra”, paso a ser para ellos un enemigo; y cuando te pones la gorra rompes el vínculo”* (E-1), *“Entonces, los chicos generan una resistencia que es lógica”* (E-5), *“hay mucho manejo de poder en la escuela, es todo un mundo y cada vez hay más conflictos en las escuelas porque se ha perdido esa forma de cómo comportarse correctamente”* (E-3). Si el docente asume un rol (Moreno; 1986), con un exceso de poder ¿puede ser sancionado? *“El problema está en que es muy difícil la sanción de un docente dentro de una institución; es más fácil sancionar a los chicos.”* (E-5), *“como sancionamos al adulto que también le pega a otro adulto en la escuela, insulta a otro adulto, o sea creo que, por eso digo yo, mi pensamiento hablar de violencia hoy por hoy no es solo de los chicos muchas veces los chicos por actitudes de los adultos generan repuestas violentas”* (E-1), *“el trato entre los adultos, a veces es violento y a veces es percibida por los alumnos, el trato de las autoridades, hacia los alumnos entre si y es percibido por los alumnos, el trato de los docentes entre sí”* (E-3).

Aunque así también el docente puede ser sujeto violentado, los entrevistados nos dicen que *“no es fácil estar 80 minutos hablándoles o tratando de convencerlos o tratar de mantenerlos callados o tratar de enseñar, si lo que estás haciendo es*

porque te gusta o lo sentís de otra forma no creo que podás aguantar mucho ahí" (E-4), "casualmente hemos conversado por ahí con algunos docentes que vemos que se le complica por ahí demasiado, por lo menos te dejan dar clases, no sé si mucho, poco, bien o mal, pero te dejan dar clase" (E-4).

La educación persigue un fin eminentemente personal que debe lograrse en el seno de lo social (Ianni, 1996), por tanto al entender, que la violencia está presente en todas relaciones, no es posible pensar la institución escolar y muchos menos al docente fuera de ella, lo que implica que el docente pueda ser violento y/o al mismo tiempo violentado; se podría hablar así de "violencia del docente" y "violencia en el docente".-

A.2.- CAUSA DE VIOLENCIA

Esta sub-categoría hace referencia a las causas que "generan" violencias en las escuelas, para algunos entrevistados una de las causas principales es la misma violencia es decir; "la *violencia genera más violencia*" (E-1), mientras que para otros la causa principal es la falta de contención; tanto familiar, del grupo, como por parte de los docentes. La familia es uno de los principales agentes de la educación (Ballesteros, 1987) por lo tanto creemos que, la educación familiar difícilmente es remplazada por la institución escolar, cuando los padres no pueden acompañar la educación del niño (por ser incultos, degradados, viciosos o violentos) es difícil que este pueda moderar las diferentes manifestaciones de violencia, según los entrevistados "no tenés la contención de la casa, de los grupos" (E-4), "alimenta también la violencia la despreocupación de los tutores" (E-1), "los padres ¿qué hacen? Tienen que salir a trabajar y los chicos quedan solos...el chico crece sin ningún tipo de formación ¿no?, de esta célula básica que es la familia" (E-2), "entonces los papas por ahí no son capaz de leer un cuaderno, de inculcarle y bueno hay de todo ¿no? Hay situaciones en que el mismo papa digamos trata de defender o cubrir la actitud de los chicos" (E-4), "un cierto abandono que se da en la propia casa, en el hogar, en la familia ¿no?, entonces estamos hablando ya de una destrucción familiar donde el chico queda abandonado por, los propios padres, que probablemente la situación también los obliga a...que tengo que salir a trabajar para ganar el pan, que la cuestión está bastante jodida" (E-2), ¿Podemos pensar lo económico como una causa de violencia? "y la violencia se genera digamos por todo eso que, más allá que lo repita, el tema económico es crítico" (E-4), "sufrimos mucho la parte económica" (E-4). Para algunos entrevistados la relación entre la violencia y lo económico causaría un abandono familiar ya que los padre generalmente tiene que salir a trabajar y los niños quedan solo y muchas veces a cargo de los hermanos menores; "hay chicos que no comen, que no se alimentan bien, hay chicos que no están cuidados, hay chicos que se hacen cargo de sus hermanos" (E-3). Se cree que la educación es una vía hacia una mejor manera de vivir (Tedesco, 2000) entonces si hay drogadicción dentro de la escuela se cree que es por una mala

educación, pero aquí los entrevistados nos dicen que podría estar relacionada con lo económico y eso causaría violencia; *“se ven problemas de drogadicción”* (E-5), *“un problema y creo que, de alguna manera, tiene que ver con la violencia y que lleva a la violencia es que las drogas se han metido en los establecimientos”* (E-2), *“llegó a robarle al padre para comprarse la droga, y creo que, si no mal recuerdo, intentó pegarle en una oportunidad dado a toda esta cuestión”* (E-2), *“la droga está íntimamente ligada a todo lo que es la violencia, es la enajenación de los chicos.”* (E-2). Otra de las causas de las violencias con relación a lo económico es el desinterés en la escolarización; *“pero antes vos le decías, hace unos añitos atrás... ´mirá, vos tenés que estudiar porque te tenés que recibir para poderte jubilar en algún momento´ algo que te van a decir: ´qué me voy a jubilar, ¿cómo mis abuelos que cobran \$150, \$200?´ entonces ¿qué van hacer contra la realidad?”* (E-4).

En economía se mide el nivel de vida por una “línea de pobreza” (Basdrech, 2002) aunque creemos que esa línea de pobreza no solo se puede medir desde los ingresos económico, pensamos que la violencia está presente en el nivel de vida de todas las personas y sin distinción de clases; *“pero vemos que el tema no es solo la pobreza, porque en las clases, digamos más adineradas, también; o sea, tienen dinero y sin embargo el chico sufre un abandono porque el padre o la madre lo único que se dedican es a juntar, a juntar, a acumular, acumular y el chico queda abandonado o relegado se le dan apenas, algunas cuestiones que hacen al confort, probablemente videojuegos, se lo abandona frente a la televisión”* (E-2)

¿Existe alguna diferencia en la educación brindada por las escuelas de gestión pública o privada? Los entrevistados dicen que *“en las escuelas privadas...para no perder un alumno también dejan hacer, pasan desapercibidos los actos de violencia, porque si yo te amonesto, te corro, yo pierdo en una cuota de \$700 por mes”* (E-1), *“¿por qué tengo que amenazar a mi hijo con llevarlo a la escuela pública?, ¿por qué hay mala educación? ¿En la privada hay buena educación? Cuando los docentes somos los mismos que estamos en la escuela pública o en la privada ¿por qué es una escuela gratis? Eso acaso no genera violencia, discriminar por ser pública o privada”* (E-1).

La escuela define aquello que deben ser y lo que no deben ser (Ianni y Pérez, 2005), sin embargo los entrevistados advierten que esto no está claramente definido en la institución escolar, surgiendo como una causa de violencia. Es decir que la falta de criterios comunes, normas de convivencia, incluso límites pueden generar violencia; *“se genera por no estar claras las pautas de convivencia en las instituciones, entonces como que se empiezan a exceder los límites que antes se respetaban, hoy se superaron”* (E-1), *“me parece que hay una distorsión de los límites, totalmente entre portarse como yo quiero o portarse bien dentro de ciertos límites, ciertos parámetros, entonces el alumno busca forzar el límite, está probando y probando hasta que cae el castigo”* (E-3), *“no hay criterio común para sancionar a otro que cometió un hecho de violencia”* (E-1), *“la pérdida de identificación de los diferentes roles en las instituciones, es algo violento, es algo que genera violencia”*

(E-1), *“nadie respeta los límites, no tenemos normas”* (E-4), y esto a veces lleva que tanto alumnos como profesores no quieran estar en el aula y eso puede generar violencia, estableciendo relaciones de hostilidad, aunque para algunos entrevistados los alumnos cada vez están más violentos y para los alumnos el docente los maltrata; *“pasa por un no querer estar en la escuela, y si no querés estar en una escuela, conduce a estar enojado en la escuela, y al estar enojado en la escuela conduce a empezar a establecer relaciones de hostilidad”* (E-1), *“trato de apaciguar las cosas, que no se genere más violencia pero no es fácil, no hay una receta, no es nada fácil los chicos viven cada vez más conflictivos”* (E-3), *“los chicos lo que denuncian es básicamente el maltrato; entonces, cómo podes vos fomentar un buen trato entre compañeros cuando un superior, pongámoslo al superior en torno al saber, o sea, los trata mal.”* (E-5).

Encontramos que según los entrevistados las causas de violencias pueden provenir de diferentes ámbitos, que unas veces escapa del control de la institución escolar e incluso de los mismos profesores, y otras; puede provenir de la misma institución generando más violencia.-

B.- SISTEMA NORMATIVO

Entendemos esta categoría como aquellas normas, reglas o valores que rigen en la escuela, como institución. Brígido (2006) nos dice que la escuela es la encargada de transmitir ese conjunto de normas, que hacen del individuo una mejor persona para adaptarse a la vida social.

¿Cuál es el tipo de conducta que se sanciona a través de estas normas? No existe sistema normativo sin sanciones y que éstas pueden adoptar el nombre que en cada lugar se desee (Onetto, 2004) es decir; expulsiones, suspensiones, amonestaciones, firmas en los cuadernos, notificaciones a los padres, etc. Según palabras de un entrevistado *“hay un reglamento, explícito, escrito, conocido, verbalizado y explicado con razón y no lo cumplen y con amonestaciones...incluso con el uso de uniforme por ejemplo que no usen piercing, por ejemplo llevar el cabello corto”* (E-3). Si el sistema normativo está explícito; ¿Por qué se manifestaría la violencia en la escuela? ¿Qué relación tendría el sistema normativo con la violencia? Para los entrevistados el docente *“tiene que poner los códigos de entrada, es decir que el chico sepa a qué se va a tener determinada violación de la norma que uno ha estipulado”* (E-2).

Podríamos decir entonces que la escuela cuenta con instancias normativas, pero éstas ¿se cumplen? Al parecer, según los entrevistados, no, *“Todo lo que no cumpla, o está fuera de la norma, es considerado violento.”* (E-5) *“y entonces en el régimen que tiene el colegio, por ejemplo, dicen que serán sancionados por algunas*

actitudes que no son consideradas correctas, pero no especifica el nivel de sanción y las sanciones que se encuentran dentro de este régimen, no son sanciones que den cuenta de la problemática actual que vive el colegio.” (E-5) Por lo tanto, ¿son lo suficientemente claras? “las instituciones no tienen regímenes de convivencia o de normas de convivencia claramente definidas” (E-5); “no hay criterios comunes, no se definen pautas de cómo vamos a convivir para evitar la violencia” (E-1).

Podemos decir entonces que la escuela cuenta con un sistema normativo que hace un mayor énfasis en la presencia del alumno como el uniforme y el cuidado de la higiene, las faltas a clases, las reincorporaciones e incluso la cantidad de sanciones que el alumno puede tener. Pero aun así y sin poder evitarlo, la violencia se sigue manifestando de formas diferentes; *“a lo largo de 23 años las amonestaciones no sirven para nada, expulsar un chico de la escuela no sirve para nada.” (E-3), “no hay mejor cosa que mandarle a la dirección, la directora le pega cuatro gritos y se acabó” (E-3), pero aun así convenimos con los entrevistados que en la escuela hace falta límites para poder mantener una convivencia más saludable; “a ellos lo que les hace falta son límites” (E-4).*

Creemos que es necesario un Sistema Normativo claro, que pueda regular las conductas tanto de los alumnos como la de los demás agentes de la institución, así como regular las prácticas y discursos de los docentes y directivos aunque creemos que esto no evitará las manifestaciones de las violencias en la escuela, pero contribuirá a una mejor convivencia.

A MODO DE CONCLUSION

Sobre el análisis realizado, creemos que es posible pensar “las violencias” como parte de la institución escolar. Éstas no poseen connotaciones negativas o positivas por sí mismas, ya que dependerá de quienes se encuentran involucrados en estas situaciones, ni tampoco “las violencias” se pueden considerar fuera de las relaciones humanas.

Creemos importante resaltar los objetivos de esta investigación, que nos permitieron reconocer diferentes tipos de violencias, que hoy, más que nunca, cobran importancia dentro del ámbito escolar, tales como: la violencia física, violencia verbal, violencia simbólica, violencia virtual y violencia docente.

Resaltamos la “violencia docente”, destacando los significados que los entrevistados le atribuyeron a la práctica, al discurso e inclusive el manejo del docente dentro del aula, así como aquello que influye en su personalidad, ya que el docente no escapa de lo que él es como persona.

Pensamos que pueden existir otros tipos de violencias fuera de las emergentes en esta investigación que no han sido ni abordadas ni reconocidas dentro de la institución, aunque esto no quiere decir que todo sea violento.

Existe además, dentro de las violencias, las “causas que generan violencia”, que según lo planteado por los entrevistados podemos hablar de causas como: falta de contención, causas económicas, falta de criterios comunes y límites.

Debemos reconocer, además, la existencia e importancia de un sistema normativo que regule las normas dentro - y fuera de la escuela- que según los entrevistados no están claras, no son respetadas por ningún agente escolar o que no se encuentren planteadas en algunos casos.

Creemos también, que es necesario seguir indagando e incluso abordar estas “violencias” que se están manifestando en las escuelas. Algunas son reconocidas, otras comienzan a emerger y otras que ni siquiera son percibidas como tal dentro de las escuelas.

HISTORIA NATURAL

En el momento de plantearnos ¿qué tema tratar? Nos vimos influenciados por lo que pasaba en ese momento en la sociedad. Problemas como acosos, maltratos, golpes, suicidios, todos acontecidos por problemas entre compañeros y por pelear con docentes. Por lo tanto comenzamos nuestra búsqueda de antecedentes. Nos encontramos con muchas noticias que hacen referencia al hostigamiento y maltrato psicológico y físico en el ámbito escolar (bullying) y el acoso psicológico y físico en el ámbito laboral (mobbing). A consecuencia de lo planteado, quisimos analizar este hostigamiento, pero desde un punto en particular, la mirada puesta en el docente.

En el momento de comenzar a formular avances nos vimos en la necesidad de buscar y leer teoría, a partir de esto, nos planteamos diversas preguntas y, cada vez más, surgían interrogantes como: ¿se ve involucrado el docente en “x” problema? ¿Cómo lo resuelve? ¿Cuáles son los problemas que más se ven en la sociedad? ¿Cómo actúa la institución escolar?

Entonces aparecieron nuevos términos que nos permitían ver con mayor claridad lo que pasaba en el ámbito escolar. Los medios de comunicación lo llamaban “violencia escolar”. Esta violencia, habla de la institución “escuela” como productora principal de la violencia, por lo tanto, todas las situaciones de agresión, de acosos, etc., pueden delimitarse y ajustarse en el ámbito escolar, inclusive se puede dominar.

Investigaciones anteriores hacían hincapié en la violencia escolar. Cuando comenzamos a profundizar en el planteo del marco teórico, encontramos que existían situaciones que se generaban fuera de la escuela, pero que tenían que ver con la institución escolar ya que había agentes escolares vinculados, como peleas

entre alumnos en la puerta de la escuela, enfrentamientos barriales que se llevaban al patio de la escuela. Entonces nos encontramos con una nueva definición para nosotros, que fue “violencia en la escuela”.

Esto nos permitió ampliar el panorama y preguntarnos qué es lo que se entendía por violencia, en donde nos encontramos con una definición, que planteaban las diferentes manifestaciones de las mismas. Así pasamos de “violencia en la escuela” a “violencias en la escuela”. Reconociendo que podíamos encontrar diferentes manifestaciones, hacer una diferenciación de la violencia física, y llamar a todas aquellas violencias que no se manifiestan como violencia física, violencia simbólica. Porque creíamos que la violencia física ya había sido muy estudiada y era una violencia visible dentro de la escuela que podía ser regulada por de las normas, mientras que otras no podían ser observables.

Por lo tanto, nuestra intención era orientarnos hacia esas violencias por lo que comenzamos a pensar en “tipos de violencias”, tratando de clasificar cada una de ellas.

Es en este proceso en donde nos encontramos con las decisiones metodológicas lo que permitió el acceso al campo desde entrevistas en profundidad.

Con la primera entrevista nos encontramos con que pudimos abrirnos a tipos de violencia y comenzar a pensar “causas de violencia”.

Dentro de estos tipos de violencia nos interesaba indagar la violencia simbólica, pero ya de una manera diferente a la que planteamos en un principio. Es decir, en este momento, entender a la violencia simbólica desde Pierre Bourdieu (como una acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas).

Ya con la segunda entrevista quisimos profundizar en esta violencia simbólica pero se nos hizo emergente una violencia no pensada llamada “violencia virtual” lo que nos obligó a volver al marco teórico para poder encontrar una teoría que pudiera explicarla o aproximarse a la comprensión de la misma.

Esto permitió que pudiéramos volver a centrarnos en “tipos de violencias”.

Nos encontramos con una tercer entrevista que lo único que hizo fue mencionar la comunicación entre los alumnos, y entre alumnos y docente; pero al proporcionarnos poca información y con poca disponibilidad; nos vimos en la necesidad de realizar dos entrevistas más siempre volviendo al marco teórico, estas entrevistas nos permitieron agrupar diferentes tipos de violencia, e incluso aquellos que podía estar generando violencia en las escuelas; así hablamos de “las violencias”.

Una de las partes que más nos resultó difícil fue en el momento del análisis, porque nos encontramos que lo que se encontraba en el marco teórico no explicaba algunas cosas que se hacían notorias en las entrevistas. Hubo conceptos del marco teórico que no fueron utilizados en las entrevistas ya que las mismas no fueron emergentes y sobraban.

Creemos que por falta de tiempo no se pudieron “dar más vueltas” en el proceso de investigación que podrían permitir leer una mayor comprensión de “las violencias”.

Notas.

1.-Alumnos de 4to año de la Lic. en Ciencias de la Educación de la FCH. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Bibliografía

BALLESTEROS, J C P (1987) Introducción al saber pedagógico. Editorial RIPARI S.A. Bs. As, Argentina

BASDRECH, M. (2002) “Educación y Pobreza. Una relación conflictiva”. En: Ziccardi, A. (comp). Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. CLACSO. Buenos Aires.

BRIGIDO, A.M. (2006) Sociología de la Educación. Editorial Brujas. Córdoba – Argentina

BUENDIA L, COLAS P. Y HERNANDEZ F. (s/a) “Enfoques en la Metodología de la Investigación Cualitativa. Sus prácticas de investigación”, extraído de Métodos de investigación en Psicopedagogía.

BURNLEY, J. (2010) “Conflicto”. Nota del Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As., Argentina.

CASCÓN, Paco (2008). “Educar en y para el conflicto” – Escola Pau. Disponible en: http://escolapau.uab.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=190%3Aeducacion-en-y-para-el-conflicto-y-para-la-convivencia&catid=70&Itemid=93&lang=es

CONTACTO RADIO (2011) “Nuevos casos de violencia en las escuelas con armas y golpes de karate”. Diario Digital. Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Disponible en: <http://www.contactoradio.com/argentina/sociedad/14164-nuevos-casos-de-violencia-en-las-escuelas-con-armas-y-golpes-de-karate.html>

FRIGERIO G., POGGI M., TIRAMONTI G. (s/a) “Las instituciones educativas: cara y ceca”. En El sitio de Ciencias de la Educación. Santa Fe. Disponible en: <http://www.segciencias.com.ar/index.html>

GADES A. (s/a) Plan de Acción Tutorial – “La Violencia Escolar” – Disponible en: http://www.cepmotilla.es/tutor/gades/gades_violencia.pdf

IANNI, N y PEREZ, E (2005). La violencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención. Ediciones PAIDÓS, Buenos Aires – México.

IGLESIAS, R. (1989) “Violencia: ¿quién tira la primera piedra Escuela – Sociedad?”; Convocatoria Taller Seccional Florencio Varela. Editorial, (sin definir).

LEGO, M. (2009) La construcción de la subjetividad. Editorial Captel, Educación a Distancia. Bs. As., Argentina. Disponible en: http://www.captel.com.ar/downloads/1304073013_construccion%20de%20la%20subjetividad_mizkyla%20lego.pdf

LUCIANO, G, MARÍN L y YULI M.E. (2008) “Violencia en la escuela: ¿un problema y un desafío para la educación?” - Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

MARTINEZ ZAMPA, D. (2005) Mediación educativa y resolución de conflictos. Modelos de implementación. Disputas en instituciones educativas: el lugar del otro. Ediciones Novedades Educativas Buenos Aires – México.

- MORENO, I.** (1986) "Rol docente: alternativas para enseñar y aprender". Universidad de Belgrano, Departamento de Educación a distancia. Bs. As., Argentina.
- ONETTO, F.** (2004) Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones Institucionales de la Convivencia Escolar. Editorial Novedades Educativas. Bs. As. México
- OSORIO, F.** (2005) "De la violencia escolar a la violencia <en> las escuelas" – Revista Digital: Conflictos y Violencia en las escuelas. Disponible en: http://www.escuelayviolencia.com.ar/articulos/art10_violencia.htm
- OSORIO, F** (2006). Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad. Ediciones Noveduc Buenos Aires – México.
- OSORIO, F** (2009)- "La violencia escolar que tenemos hoy es absolutamente inédita" – Revista digital Estudios para la Infancia. Buenos Aires, Argentina <http://www.fosorio.com.ar/v2/?p=133>
- ROFRIGUEZ GOMEZ, Gregorio y otros** (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Ed. Aljibe. España.
- RODRIGUEZ GOMEZ, Juana María** (2008). "Los docentes ante las situaciones de violencia escolar". Editorial REIFOP, Santa Cruz, Argentina.
- PÉREZ S E., LIGALUPPI M. C, GÓMEZ G M., SANDOVAL, H.** (2010) "¿De qué hablan las docentes cuando hablan de violencia?". Artículo del Instituto de Formación Docente N° 12 de Neuquén Capital. Neuquén, Argentina. Disponible en: <http://www.observatorioperu.com/lecturas%202010/abril%202010/abril1/DE%20QUE%20HABLAN%20LAS%20DOCENTES%20CUANDO%20HABLAN%20DE%20VIOLENCIA.pdf>
- TEDESCO, J. C** (2000). "Educación y exclusión social. El fenómeno de la segregación en la sociedad de la información". Artículo de la Universidad Católica de Santa Fe. Santa Fe, Argentina. Disponible en: <http://www.edrev.info/reviews/revs93.pdf>
- VALLES, M** (1996) "Diseño y estrategias metodológicas en los Estudios cualitativos" Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, España.
- VALLES, M** (1996) "Criterios evaluativos de calidad en los estudios cualitativos", en Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, España.

La demora universitaria... ¿Un problema o una elección personal?

The delay at college studies... A problem or a personal choice?

Noelia Mercau (noe_21_15@hotmail.com),

Luciano Quevedo (Luciano-quevedo@hotmail.com),

Lorena Tello (loly_120@hotmail.com)(1)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

El presente trabajo fue desarrollado en el marco del Taller Nivel VI: “La Práctica Investigativa” de cuarto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis (San Luis, Argentina).

Se tomó como tema de estudio la demora universitaria, poniendo especial interés en ¿Cómo vivencian los estudiantes de Ciencias de la Educación su demora en finalizar sus estudios universitarios?

En este trabajo el término “demora” se refiere a aquellos alumnos que no finalizan sus carreras universitarias en el tiempo establecido por el plan de estudios, causada por diferentes dificultades.

Sin embargo, esta demora, según los entrevistados, puede vivirse de dos maneras totalmente distintas: como problema y como elección personal.

Como problema, hay ciertas dificultades que parecerían afectar a los estudiantes impidiendo la realización de su carrera universitaria en el tiempo estipulado, tales como trabajo, familia y correlatividades entre otras cuestiones que impiden su finalización y son vividas como frustración.

Sin embargo, también, cuando los estudiantes deciden demorarse en la finalización de sus estudios, lo hacen, para apropiarse más de los contenidos, para reflexionar más sobre el sentido que le querían dar a su futura formación o simplemente, por escoger otras cuestiones que no tenían que ver con la carrera.

Palabras claves: Demora universitaria. Estudios universitarios

Introducción

Este artículo está basado en el estudio realizado en el marco del “Taller Nivel VI Praxis IV: La Práctica Investigativa”, materia anual de cuarto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (San Luis, Argentina).

El tema trabajado es la “*demora universitaria*”.

Al principio, en los debates que se generaron al interior del grupo de trabajo, se apuntaba a la deserción como problemática, ya que se veía que mientras se avanzaba en la cursada de la carrera, muchos de nuestros compañeros que ingresaron y que hicieron los primeros años con nosotros, no se veían, y además, había muy pocos egresados en comparación con los que ingresaban cada año. Pero a media que fuimos avanzando en el trabajo y debatiendo con los integrantes del grupo, nos dimos cuenta de que la deserción, es considerada como la consecuencia máxima, es decir, el abandono total de los estudios universitarios. En cambio, lo que nosotros estábamos visualizando es que en la cotidianeidad de la carrera, tanto compañeros como nosotros mismos, nos habíamos atrasado en finalizar los estudios universitarios de acuerdo al tiempo estipulado por el Plan de Estudios. Por lo tanto, la posición que se tomó fue que no necesariamente todo alumno que se atrasa, termina dejando su carrera.

Esta problemática es motivo suficiente para que se indague acerca de *¿Cómo vivencian los estudiantes de Ciencias de la Educación su demora en finalizar sus estudios universitarios?* y de esta forma se tomó como objetivo del trabajo *analizar qué expresan los estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis con respecto a su demora para finalizar su carrera universitaria.*

Se utilizó una *metodología cualitativa*, ya que se quiere indagar cómo los alumnos vivenciaban la demora en terminar sus estudios, haciendo hincapié en los significados que le atribuían a la misma, en sus voces, en lo que sienten y como su contexto influía en esta problemática.

Los sujetos con los que se trabajó fueron estudiantes de cuarto año del Profesorado en Ciencias de la Educación, a quienes se les realizaron entrevistas en profundidad. Las mismas fueron analizadas con una estrategias de análisis de información cualitativa según la propuesta de Miles y Huberman (en Rodríguez Gómez, 1996)

Se incluyen aspectos de la “historia natural” de la investigación. Estos pretenden dar cuenta de las diferentes idas, vueltas y dificultades en los distintos momentos del proceso de investigación.

La demora universitaria

Del análisis de la información recolectada se construyeron dos categorías principales que surgieron de los significados que expresaban los sujetos entrevistados acerca de la demora universitaria. Las mismas son: la *“demora como problema”* y la *“demora como elección personal”*. A su vez a la categoría *“demora como problema”* se la dividió en las siguientes sub-categorías: dificultades personales, académicas, económico-sociales, y dificultades provenientes del secundario. En cuanto a *“la demora por elección personal”* se describen algunos aspectos favorables como la apropiación de contenidos, madurez, confianza y reflexión.

De acuerdo al marco teórico, el término demora hace referencia a aquellos estudiantes que no finalizan sus carreras universitarias en el tiempo establecido por el plan de estudios, debido a diversas dificultades, o en palabras de Himmel (2002: 94), que *“se demora en alcanzar la titulación, debido a demora por “repitencia”, por suspensión de los estudios durante algunos períodos académicos o porque se comprometió con una carga académica menor que la establecida”*.

Según lo analizado en el trabajo, la demora universitaria es vista desde dos posicionamientos diferentes:

1. Demora como problema

Si bien los sujetos entrevistados reconocen estar demorados en sus estudios y que existen más estudiantes en la misma situación, cada uno tiene un significado diferente acerca de la demora.

Se puede llegar a decir esto porque se puede analizar, en primer lugar, a la demora como problema de acuerdo a las palabras de los entrevistados: *“...por problemas personales laborales tuve que dejar y no tenía...o sea, no le prestaba demasiada atención a las materias que estaba cursando, entonces eso me llevo a dejar y a concentrarme en rendir materias que había regularizado años anteriores, eso fue en el año 2006 y ahora el año pasado que fue el del accidente en el 2010...”*, *“...tiene que ver con cuestiones personales, pero también tiene que ver con el ritmo de la carrera, las dificultades propias que uno tiene para concurrir a clases, para apropiarse de los contenidos de tal o cual materia...”*, *“...a mí me cuesta un montón ser funcional, o sea, estar como muy apegada... A mí lo que me dificultó fue quedarme libre en un montón de materias porque a mí no me gusta cursar...”*. Aquí se puede visualizar que por motivos personales, por enfermedad, problemas académicos o por distintas razones *alguien* debe postergar la finalización de sus estudios universitarios, transformándose así la demora en un problema.

Esto de alguna manera, y en relación con el marco teórico, afecta la subjetividad, porque los motivos antes mencionados influyen en la forma de pensar, y por lo tanto en la interpretación y reacción de cada persona de una manera diferente.

En relación con lo indagado y analizado, se pudo encontrar ciertas dificultades que ayudan a que los estudiantes universitarios no terminen a tiempo sus estudios, y por ende se demoren:

1.1. Dificultades socio-afectivas

Es decir, la trama vincular que construyó cada uno de los estudiantes influye en la concepción acerca de la demora universitaria teniendo en cuenta aquí también a los vínculos familiares. De acuerdo a lo que expresan en relación con los beneficios sociales y económicos asociados a los estudios en la educación superior, sí son importantes a la hora de permanecer o no en la universidad. Por ejemplo: *“...Mi familia, su apoyo incondicional sin duda... es más cuando me reciba pienso seguir la licenciatura, y ya le dije a mi marido y me apoya un montón...él es enfermero y se apasiona por su trabajo por eso creo que entiende la pasión que yo tengo por mi carrera...y por supuesto la primer y gran impulsora de todo lo que emprendo y en este caso de que yo termine mi carrera es mi hija, por ella sigo adelante...”*. De esta manera se puede visualizar la influencia que tiene la familia en los estudiantes universitarios, ya que por ella a veces se deja de lado el llevar a tiempo la carrera universitaria ya sea por la formación de vínculos positivos o por la existencia de vínculos negativos. Además, la familia suele ser, en algunos casos, un gran apoyo para continuar en la carrera, un apoyo incondicional que sirve como estímulo para seguir y llegar a la meta esperada.

1.2. Dificultades económicas

También se puede inferir que el trabajo es uno de los grandes condicionantes pues como dicen los entrevistados *“...es casi imposible (terminar) por los tiempos y ya sea por el trabajo y por las repercusiones que tiene en uno mismo...”*, *“... Y yo trabajo de seguridad de doce de la noche a seis de la mañana por tres noches seguidas y descanso dos. Es un poco agotador pero es necesario porque hay que colaborar en casa. Mis padres ya están grandes...y, bue, necesitan mi apoyo...eso trae sus dificultades; le quitas horas al descanso y eso afecta la cursada ya que venís durmiendo mal y soy consciente de eso, o sea, me hice consciente de eso...”*. En base a estas palabras, llegamos a la conclusión de que si se cuenta con un trabajo en los mismos horarios de la cursada, o se trabaja o se cursa, ya que no hay coincidencia en los horarios y tampoco la universidad cuenta con un doble turno de materias. Además, un estudiante que trabaja y cursa no rinde de la misma manera que los demás ya que le implica un doble esfuerzo mental y físico debido al cansancio, poca concentración, desgano y la falta de tiempo. A este último

obstáculo se lo puede analizar de acuerdo a lo que expresan los entrevistados: *“los tiempos no dan”, “...siente que por ahí para estudiar necesita tiempo y ese tiempo no lo tiene porque tiene que hacer otras cosas y no hace bien ni las cosas que tiene que hacer en lo cotidiano ni en la universidad. Por eso decidí cursar menos materias y dejar las otras para el año que viene...”*. Nos parece que los entrevistados hacen alusión a los tiempos que necesitan para poder estudiar y a los tiempos que necesitan para tener más vida social y que no cuentan, debido a que deben realizar su trabajo y también actividades relacionadas con el ámbito universitario, no permitiendo esto la adaptación quizás a la nueva vida social de algunos estudiantes o a la formación de los vínculos universitarios que ayudarían a la mejora en los estudios universitarios.

1.3. Dificultades provenientes del secundario

Los alumnos que ven la demora como un problema, también hacen referencia a la transición entre el secundario-universidad *“...no tienen que ver solo con condiciones sino con aspectos, con gustos, con ritmos adquiridos desde antes y que la universidad, bueno, los ayuda a articular su ritmo de estudio con la universidad o sea tiene que ver con un pasado anterior no tanto con cuestiones propicias que brinda la universidad...”* *“...y en cuanto a la universidad, y sí un poco al ritmo de la cursada, a lo que implica ser estudiante universitario, digo, ya que venía desde el secundario con otro estilo de vida más fácil por así decirlo... Mmmm, el hecho de tener que empezar a comprender los textos que nos daban para estudiar y a eso no estaba tan acostumbrada ya que estudiaba más de memoria que otra cosa, mmmm, a los horarios de 2 a 10 de la noche, me costó un poco en esas cuestiones...”*. Es decir que, la manera en que cada uno vivía el secundario o la formación que éste brindaba ya sea en cuanto al ritmo de estudio y/o independencia en la construcción del aprendizaje, a la cantidad o calidad del conocimiento influyen en el modo en cómo se va a insertar cada estudiante en la universidad y en el cómo se vive el aprender o ser estudiante universitario. Esto afecta a que un estudiante se demore o no en la carrera, ya que depende de la adaptación o no a los códigos de la enseñanza superior, a saber organizarse y asimilar rutinas, a hacer un buen uso del tiempo y poseer una actitud positiva hacia el conocimiento, y de no hacerlo puede ser éste un motivo de abandono o demora universitaria.

1.4. Dificultades académicas

En cuanto a otra cuestión que planteaban los entrevistados en relación con la universidad *“...me costó con el tema de las correlativas porque es como que uno al ingresar a la carrera va cursando las materias y rindiendo las que puede preparar en tan poco tiempo en las semana negra...y por ahí en mi caso que apenas empecé la carrera todas las materias eran regulares ni una sola por promoción como es ahora, entonces rendía las más cortas y en eso no me di cuenta de las correlativas, eso me*

costó un poco lo de las correlativas...” “...no sé si alguien se puede apropiarse tan bien de todo, si es tan funcional y haciendo todo al día. Es como muy funcional porque ponés el automático y vas, vas, vas... En algún momento te parás a reflexionar para decir, a ver... que es lo que estoy viendo que me dan, que no...”. “No me gusta cursar, además... Me parece cómo que es re inútil...nuestro plan de estudio está hecho para un alumno full time, o sea que tiene que hacer solamente eso. No tiene como... variedad de horarios de cursada, por ejemplo, en otras universidades vos tenés más horarios para una materia. Cursás a la mañana, a la tarde o la noche la misma materia...”.

... se hace referencia a problemas académicos.

Relacionando la transición secundario-universidad y lo anteriormente mencionado, se puede decir que, cuando el estudiante ingresa a la universidad se encuentra con un régimen académico, un lenguaje específico de la formación, la autonomía universitaria, y todo lo que implica ser estudiante universitario, o en palabras de Castillo (Citado por Sola Villazón, 2005: 36), *“lo propio del estudiante es estudiar”, pero advierte que puede haber una contradicción y por eso expresa que “ser estudiante exige querer estudiar, poder estudiar y saber estudiar”, capacidades que sólo pueden ser desarrolladas por los alumnos de manera particular”.*

1.5. Dificultades personales

Consideramos que lo planteado afecta en lo emocional a los sujetos entrevistados, ya que ellos mismos lo expresan *“...En lo emocional uno quita tiempo a cuestiones emocionales, públicas para dedicárselas a la universidad, al estudio y al trabajo...”.* Se puede inferir que sienten que van perdiendo ciertas cuestiones debido a la demora, tales como a los compañeros de la cursada, perdiendo a veces el ritmo de estudio y tiempo en recibirse. Por lo tanto, la carga emocional adjudicada es dada por quién lo vive y sólo comprendida por él. Frente a esto se puede decir que cada estudiante vive y experimenta su recorrido por la carrera universitaria y las dificultades que en ella pueden tener de una manera diferente, experimentando sensaciones de pérdida, por ejemplo.

En base a lo anteriormente analizado, se puede decir que cuando estas cuestiones no percibidas como mayores que los derivados de actividades alternas - como por ejemplo, un trabajo- el estudiante opta por permanecer. En cambio, si el estudiante que consigue un trabajo, logra alguna promoción y se encuentra satisfecho, y decide extender sus estudios bajando su nivel de expectativas en relación con la obtención de un título universitario.

Pero a pesar de las dificultades que se van teniendo durante la carrera, los entrevistados logran superar y seguir adelante reflexionando acerca de los grandes

avances que han realizado hasta el momento, tomando más confianza y seguridad en lo que están haciendo, apoyándose en la familia y en metas personales para llegar a recibirse.

Nos parece que con esta cuestión de superar las dificultades que aparecen durante la formación de la carrera mucho tiene que ver con el concepto de resiliencia ya que es *“la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves.”* y la misma permite no sólo sentir que se ha superado la frustración de la demora sino que también es de gran ayuda para afianzar la autoconfianza, el autoestima y el afianzamiento de los conocimientos.

2. La Demora como elección

La otra gran categoría frente a la demora es considerada por los entrevistados como una elección personal: *“...Y, yo diría, más bien, una elección personal...porque yo me casé mientras cursaba y en el 2.008 quedé embarazada de mi nena... ya no podía seguir viniendo más, entonces elegí mi familia...mucho tiempo estuve sólo dedicándome a la carrera, iba al día, cursaba y rendía hasta que me casé y elegí dejar las últimas materias o sea cuarto año por quedarme a cuidar de mi nena y dedicarme sólo a ella...por eso digo que más que dificultad yo realicé una elección personal...”* *“...Para mí está bueno, desde ese lugar haberme atrasado. Porque en mi caso, si la hubiera terminado en tiempo y forma, no sé si estaba preparada para empezar a laburar. Me parece que era muy chica...”*. Con esta categoría podemos inferir que existen estudiantes que no tienen problemas -como los casos anteriores o bien los tenían pero no son los condicionantes de su demora- sino que son los mismos sujetos quienes eligen demorarse por diversas razones particulares.

2.1. Aspectos positivos de la demora como elección

De acuerdo a lo manifestado en las entrevistas *“... hoy estoy más segura de lo que hago, tengo más ganas y hasta veo que tengo más confianza por así decirlo a la hora de ir y buscar un trabajo por los conocimientos que he aprendido...como que los he ido manejando más...”* *“...Después cuando terminas la carrera, empezás a tener otro tipo de proceso en la carrera a pensar distinto. O sea, a ver, ponéle, en mi caso ahora... yo dejé de cursar dos años y volví y es distinto como uno se relaciona con todo porque... qué se yo, no sé, será que ves la utilidad o para qué te puede llevar a servir esto... Me gusto mucho la carrera, los contenidos, las implicancias que tiene. Todo eso me gusta y me gusta mucho la educación... me gusta mucho la tarea del educador. Eso me gusta. Es más... nunca me planteé estudiar otra cosa...”*

... podemos deducir que lo que rescatan estas personas en la demora como elección, es un aspecto fundamental: la apropiación de contenidos. Estos entrevistados plantean que cuando se toma más tiempo para terminar la carrera se logra reflexionar y asumir responsabilidad sobre los conocimientos que se van adquiriendo, toman sentido lo que se está haciendo y lo que se va a ser en un futuro, además de la autoconfianza para enfrentarse al conocimiento. Se puede llegar a ver entonces a la demora como fortalecedora para enriquecer más el proceso de formación, para ir tomando posición con respecto a las decisiones como futuro profesional.

Si bien la demora es entendida como aquellos alumnos que no finalizan sus carreras universitarias en el tiempo establecido en el plan de estudios, debido a diferentes dificultades, se la puede entender desde dos lugares diferentes: A algunos sujetos les afecta más que a otros, dada la multiplicidad de subjetividades. Estos sujetos buscan la manera de seguir sosteniéndose de diversos apoyos, a nivel personal o familiar; mientras que otros no ven la demora como un obstáculo, sino que la aprovechan para enriquecer más su formación universitaria.

Por lo tanto, de acuerdo a lo analizado en este trabajo se puede plantear en relación con la información obtenida en el marco teórico acerca de lo que plantea Himmel (2002) sobre el concepto de deserción, ya sea esta voluntaria, refiriéndose a que se renuncia a la carrera por parte del estudiante o del abandono no informado a la institución de educación superior; o involuntaria como la consecuencia de una decisión de la institución fundada en sus reglamentos vigentes, que obligan al alumno a retirarse de los estudios ya sea por desempeño académico insuficiente o por razones de disciplina: Pero que existe una etapa posterior al abandono que es el período moratorio de reflexión, exploración, reorganización, etapa de autoreactualización retornando a los estudios, si recupera la autoconfianza y mejora su autoestima; que en vez de ser deserción a modo general, se podría empezar a utilizar el término demora.

Y para plantear este posicionamiento nos basamos en lo indagado hasta el momento: que los sujetos de este trabajo, si bien dejaron la carrera por un tiempo y luego retomaron, nunca desertaron sino que sólo se demoraron por diversas cuestiones ya sean relacionadas con lo académico, con que no podían mantener la regularidad debido a las situaciones familiares o económicas. La diferencia que podemos visualizar es que al no notificar la demora en los estudios, a nivel académico se toma a estos sujetos como que desertaron, sin embargo simplemente se demoraron.

Por otra parte, también es importante rescatar, de acuerdo a la recolección de información, que éstos sujetos “demorados” tienen y/o cuentan con otra visión con respecto a su carrera, ya que consideran que se apropian de los contenidos de otra

manera, tomando otros tipos de elecciones que no tienen que ver con su formación, entre otras.

Entonces cuando se vuelven a insertar a la educación superior, de alguna manera cuentan con otras herramientas como por ejemplo la seguridad y confianza, que les permite no sólo permanecer en la carrera, sino que además, pueden avanzar a un ritmo que ellos escogen, ya que éste les permite realizar otros tipos de actividades que no tienen que ver estrictamente con su carrera universitaria.

Conclusión

A modo de conclusión, podemos decir que se han realizado varias investigaciones sobre la deserción universitaria y desde el enfoque cuantitativo más que del cualitativo. Pero poco se habla acerca de la demora universitaria.

Este trabajo, realizado desde el ámbito cualitativo, nos permitió conocer los diferentes posicionamientos acerca de la demora universitaria de acuerdo a lo manifestado por algunos estudiantes de la carrera en Ciencias de la Educación. También nos permitió conocer sus vivencias y si de alguna manera los afecta a nivel personal. Además de conocer cuáles son las dificultades que se les presentan para continuar con los estudios.

Mediante la realización de este estudio, fuimos tomando posicionamiento acerca de la diferencia que existe entre deserción y demora universitaria, que se debe tener en cuenta a pesar de la cantidad de estudiantes, cuáles son las razones por las que un alumno deja de asistir a clases y si es por un tiempo determinado o realmente es por abandono total de la carrera.

Entonces se puede llegar a decir que la demora universitaria no es para todos los estudiantes que se encuentran en esa situación, un problema, ya que unos creen que se pone en juego la pérdida de tiempo en cuanto a lo social y personal, y para otros, es una manera de enriquecer la formación universitaria en cuanto a la apropiación de conocimientos, por ejemplo. Y que a pesar de las dificultades que se presentan a lo largo de la carrera, no todos los estudiantes las enfrentan de la misma manera debido a la subjetividad que van construyendo, y cada uno se arma de estrategias propias para enfrentarlas y seguir o no con la carrera.

Es por esto, que podemos decir que lo importante no es la demora en sí, sino la capacidad que uno tiene para retomar, seguir adelante y por sobre todo, apostar a la construcción de una buena calidad en la profesión que cada estudiante elige. Es decir, que siempre hay que tener en cuenta desde qué lugar uno vuelve nuevamente a la educación superior, ya que por lo indagado, los estudiantes que se han demorado, vieron y sintieron que se pudieron posicionar desde otro lugar con respecto a su carrera y que incluso, se sienten más motivados para seguir y poder

terminar con este camino del cual ingresaron, se tropezaron, decidieron, dejaron y que finalmente retomaron para concluirlo.

Debemos decir que en este trabajo quedan interrogantes abiertos que por cuestiones de tiempo no se han trabajado, pero que serían enriquecedores para seguirlos trabajando. Aquí mencionamos sólo algunos, pero hay que tener en cuenta que existe la posibilidad de que existan otros interrogantes acerca de la temática, como ¿qué hace la universidad frente a la demora de sus estudiantes? ¿Le interesa o afecta de alguna manera esta problemática a la institución?

Y como modo de cierre, nos pareció pertinente realizarlo con esta frase:

“De lo que se hizo o lo que sucedió en el pasado, no tiene retorno, es decir, de eso no se vuelve... Pero lo que más vale, es la lucha por las cosas que uno apuesta y que considera que les traerá la felicidad... Uno busca lleno de esperanzas el camino que los sueños prometieron a sus ansias... Sabe que la lucha es cruel y es mucha, pero lucha y se desangra por la fe que lo empecina.” (Enrique Santos Discépolo)

Historia Natural

Para poder llegar a la realización del presente informe sobre “Demora universitaria”, en “Praxis IV: La Práctica Investigativa”, materia anual de cuarto año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, lo que hicimos en primer lugar fue buscar una problemática que sea de nuestro interés, ya que iba a ser un tema de estudio que se desarrollará durante todo el año lectivo. Entonces pensamos en algo que nos tocara de cerca, es decir, algo de nuestra carrera y que sea factible de estudiar en esta materia.

En base a nuestra experiencia, ya sea en charlas informales o en debates que fueron generados en algunos espacios curriculares acerca de las problemáticas que se visualizaban en nuestra carrera, y a lo que cada integrante del grupo quería investigar, decidimos que nuestro estudio, iba a ser sobre la deserción universitaria, ya que veíamos que a medida que se avanzaba en la carrera, no habían muchos de nuestros compañeros y que había pocos egresados en comparación al número de ingresantes con el que contaba la universidad.

Pero a medida que empezábamos a estudiar sobre esta problemática, nos dimos cuenta que en realidad esos compañeros no habían desertado, sino que simplemente estaban “retrasados”. Entonces, basándonos en esto y en la propia experiencia, llegábamos a la conclusión de que la deserción sería la consecuencia máxima porque nos referíamos al abandono total de la carrera que en este caso no se daba así.

Es por esto que empezábamos a considerar a la demora como principal problemática, ya que muchos de nuestros compañeros, y nosotros mismos, no nos recibíamos en el tiempo que estipulaba el plan de estudio.

Para llevar a cabo este estudio, investigamos cuáles serían las dificultades que llevaban a la demora en los estudios universitarios.

Sin embargo, a medida que avanzábamos en el trabajo, nos dimos cuenta que no todos consideraban a la demora como un problema ya que no sólo la generaban por decisión propia, sino que además, les servía para tener una mejor apropiación con respecto al contenido, entre otras cosas.

Notas

1.-Estudiantes de 4to año de la carrera Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la FCH. Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Bibliografía

- Aguilar Rivera, María del Carmen (2004) La Transición a la vida universitaria. Éxito, fracaso y abandono. Facultad de Psicología y Educación/ Pontificia Universidad Católica de Argentina Santa María de los Buenos Aires. Documento PDF/Adobe Acrobat. Madrid
- Aparicio, Miriam (2009) *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cualitativa*. Mendoza, Argentina. Ed. Ediunc. 2009.
- Guerau; Ayerbe Tap y Malewska Valverde y otros (S/A) Concepto de Inadaptación social. Disponible en: http://usuarios.multimania.es/marccioni/n_social.htm.
- Himmel, Erika K. (2002) Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Facultad de Educación/ Pontificia Universidad Católica de Chile. Documento PDF/Adobe. Chile.
- Luque, Romina; Perretti, Carina; Román, Ana Laura y otros (2009) Altos índices de repitencia escolar en los últimos años del secundario (cuarto, quinto y sexto) entre los años 2006, 2007 y 2008 de la orientación de humanidades del Centro Educativo N° 8 “Maestras Lucio Lucero”. Mimeo. Trabajo de Praxis III de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis Argentina.
- Manciaux, M. (2003) *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Ed. Gedisa. Madrid España.

-
- Marina, José Antonio (2009) *La recuperación de la autoridad, crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Ed. Versátil. Barcelona España.
 - Quiroga, Ana P (1986) *Enfoques y perspectivas en Psicología Social* Ediciones Cinco. Bs. As. Argentina.
 - Rodríguez Gómez, G; Gil Flores, J; García Jiménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe. Madrid España.
 - Sola Villazón, Ana Catalina (2005) *Aprendiendo el oficio de ser estudiante universitario*. Curso de Apoyo. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina..
 - Soneira, Jorge Abelardo (2006) *La teoría fundamentada en los datos de Glaser y Strauss*, en *Estrategias de investigación cualitativa* de Irene Vasilachis de Gialdino. Ed Gedisa. España.
 - Sorín, Mónica (1992) *Creatividad ¿Cómo, por qué, para quién?* Ed. Labor. Barcelona, España.

Encuentro Iberoamericano de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela: formas alternativas de pensar y hacer Investigación Educativa

Teachers Meeting Iberoamericano doing research from the School: alternative ways of thinking and doing Education Research

Prof. Emilia Castagno (mecastagno@unsl.edu.ar)*

Prof. Lorena. Di Lorenzo (dilore@unsl.edu.ar)*

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen:

El presente trabajo busca recuperar la experiencia desarrollada en los Encuentros Iberoamericanos de Docentes que hacen Investigación desde la escuela, no solo por su contribución a nuevas formas de pensar y realizar investigación educativa, unificando docencia, investigación y formación, sino también por su contribución al desarrollo de un pensamiento crítico en educación.

En primer lugar se contextualiza y se describen los Encuentros Iberoamericanos en el marco de las políticas neoliberales imperantes y en segundo lugar, se analiza la experiencia de realizar investigación educativa “en” y “desde” la escuela por los docentes.

Palabras Claves: redes de docentes, investigación educativa, alternativas.

Introducción

América Latina se está constituyendo, desde hace algunos años, en un espacio de grandes transformaciones económicas, políticas, sociales, culturales, en pos de la recuperación de la identidad latinoamericana, desgarrada fundamentalmente durante las más crudas dictaduras sufridas durante los años setenta. Transformaciones en las que comienzan a tener mayor lugar movimientos que fueron silenciados por políticas “Neo”.

Este trabajo recupera un movimiento pedagógico latinoamericano que intenta ampliar las fronteras físicas de los países que conforman el sur de nuestro continente. El mismo está constituido por redes⁽¹⁾ de diferentes países, que se han gestado en la lucha contra políticas estatales que buscan legitimar economías mundiales lideradas por el Mercado y que sitúan a la educación a su servicio.

Al interior de este movimiento, surge la idea de recuperar la identidad del sector docente, que trae consigo “...*la lucha docente para enfrentar el modelo hegemónico. En ese proceso se comienzan a tejer redes y a anudar lazos entre maestros y*

maestras, en cada país y entre países a los efectos de inventar y recrear diversos modos de organización, donde el trabajo colectivo, la solidaridad y la esperanza se convierten en las banderas de un movimiento alternativo” (Red DHIE y CTERA, 2009: 23). Estas tramas construidas convergen en los Encuentros Iberoamericanos de docentes que hacen investigación desde la escuela.

De acuerdo con esto, la investigación educativa sitúa a los docentes como productores de conocimiento de la realidad educativa cotidiana en la que desarrollan su trabajo. Así diferentes educadores que constituyen las redes, construyen informes sobre sus experiencias desarrollada en diferentes contextos, para compartir y poner en discusión junto a otros colegas en los Encuentros Iberoamericanos.

Desarrollo de la experiencia:

“Los “Encuentros Iberoamericanos” son espacios definidos por las redes convocantes de cada país, a los efectos de reunir docentes, colectivos de maestros y redes pedagógicas que hacen investigación desde sus escuelas.”(Red DHIE, CETERA, 2009: 33).

Son espacios de encuentro cuyo objetivo es compartir saberes y experiencias construidos por docentes de diferentes redes que en sus propios contextos desarrollan prácticas de investigación educativa. Los encuentros son desarrollados cada tres años aproximadamente en alguno de los países de las redes participantes. La red convocante se encarga de la organización de dicho evento contando con la colaboración del resto de las redes participantes.

“En general, para cada encuentro se planifican determinados itinerarios, donde se prevén diferentes instancias para las exposiciones de las experiencias, momentos de discusión, reflexión, debate, comparaciones de contextos, búsqueda de coincidencias, diferencias y espacios destinados a la elaboración de síntesis, propuestas y conclusiones. Los propios actores van resignificando y modificando los itinerarios.”(Red DHIE, CETERA, 2009: 34)

El trabajo se desarrolla tomando como punto de partida tres núcleos problemáticos que son comunes en todos los encuentros:

- experiencias curriculares
- formación docente
- cultura y política educativa

Sin embargo, a partir de la pedagogía de la pregunta(2) y el rol protagónico de los actores que participan, dan lugar a la incorporación de temáticas emergentes que permiten recuperar semejanzas y diferencias regionales. Esta forma de trabajo es considerada clave para promover la reflexión colectiva y el trabajo conjunto, con la finalidad de avanzar en problematizaciones que desnaturalicen la realidad escolar más que en encontrar soluciones técnicas.

El primer encuentro iberoamericano tuvo lugar en el año 1992 en ciudad de Huelva España con los siguientes propósitos:

- establecer vínculos entre pares
- hacer visible el ejercicio del trabajo docente
- proyectar la red como escenario político
- proyectar la red como propuesta alternativa que propicie alternativas pedagógicas.

Este sentó bases para los posteriores eventos: México 1999, Colombia 2002, Brasil 2005, Venezuela 2008, Argentina 2011.

Estos encuentros no presentan características de congresos o jornadas “académicas” convencionales. Por un lado, porque las propuestas no son evaluadas por un comité evaluador, sino que son compartidas por los maestros que a partir de los intercambios que se van generando se van revalorando. Por otro lado, porque los expositores-asistentes tienen una participación activa a partir del trabajo con problemáticas emergentes y los desafíos presentados desde el propio trabajo docente y la investigación desde la escuela.

De las diversas ponencias, debates y propuestas que surgen de todos los participantes de estos eventos, se realiza la sistematización de lo trabajado y se construyen escritos que luego son publicados y difundidos desde las diferentes redes.

Las experiencias con colectivos de docentes que hacen investigación desde la escuela, sitúan a los docentes como productores de conocimiento acerca de la realidad educativa cotidiana en la que desarrollan su trabajo. Además, enfatizan la necesidad de otorgar un lugar primordial a la investigación (y al aprendizaje de la investigación) en la formación y el trabajo docente actual, con vistas a desarrollar mejores comprensiones de los problemas que enfrentan diariamente los maestros y transformar esas realidades.

“Se torna de suma importancia el desarrollo de la investigación en el campo de la educación, pues la misma se constituye en un proceso básico y esencial para transformar la práctica educativa, siempre y cuando se garantice la real participación de los propios docentes que constituyen y desarrollan dicha práctica. Es decir, una investigación que además de favorecer procesos de comprensión acerca de la realidad educativa, promueva mecanismos para la emancipación y no para la reproducción de un modelo basado en la desigualdad y la injusticia” (CARDELLI Y DUHALDE, 2002:19).

La investigación educativa en el marco de las redes, se está constituyendo en un importante espacio de confrontación y resistencia a las marcas fundacionales del paradigma positivista y la “lógica academicista”(3) que ha primado y prima en el campo científico en general.

De esta manera, la investigación se fue constituyendo en un espacio circunscripto en algunos ámbitos y desarrollada por pocos sujetos, “expertos”, “científicos”.

Elena Achilli (2000) advierte que en el marco de las políticas de investigación neoliberales propuestas para nuestras Universidades la investigación se limita a procesos de relevamiento y análisis de informaciones que tienden a hacer estandarizados, constituyéndose en insumos para la toma de decisiones políticas. En este marco se homogenizan los estilos de investigación -expulsando diferencias teóricas y epistemológicas y se pierden la real autonomía en la generación de conocimientos de base.

Esta lógica contribuye a la escisión entre docencia e investigación, fortaleciendo un imaginario social que aleja a los maestros del campo de la investigación.

En contrapartida, las redes de docentes intentan recuperar el vínculo entre investigación y docencia. Siguiendo el pensamiento de Achilli (2000) entre las prácticas de generación de conocimientos y las prácticas docentes en sí, se produce un movimiento dialéctico que transforma tanto al sujeto docente investigador como al mismo conocimiento que circula, es decir, articulando investigación y formación docente.

“La noción del docente-investigador en el fondo, expresa una idea relativamente simple que siempre ha estado en la tradición de los educadores comprometidos, y que alude al hecho de que los seres humanos son sujetos capaces de construir un pensamiento independiente, una conciencia crítica, y por lo tanto, pueden actuar libremente conforme a ello. Esta idea se funda en el derecho inalienable que tienen todos los seres humanos de crear y recrear saberes que le permitan comprender o transformar su realidad. En este sentido, emplear la investigación no solo es una necesidad teórica sino es una exigencia de la práctica” (Enríquez, 2007: 13).

Al hablar de formas alternativas de pensar y realizar investigación educativa se busca remarcar prácticas que están incorporando aspectos que el positivismo excluyó: el sujeto, la historia, la ideología, la política, lo ético y lo moral.

Tanto la investigación-acción como la etnografía crítica se enmarcan o se sustentan en el paradigma crítico, cuyos propósitos apuntan a construir una ciencia social cuyo punto de partida sea un sujeto histórico, político, que apueste a la transformación social.

La gran diversidad de concepciones y prácticas que existen actualmente en torno a la Investigación-acción, dificulta realizar una conceptualización unívoca. No obstante, existen una serie de rasgos comunes en los que la mayoría de autores son coincidentes.

Uno de ellos radica en el carácter preponderante de la acción, dimensión que se concreta con el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, la cual toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esta forma con la dicotomía teoría/práctica.

La investigación- acción supone una forma de producción de conocimiento científico basada en la reflexión de los propios sujetos de la investigación, se investiga *con* los

actores sociales y no a los actores; a partir de un proceso de construcción colectiva de saberes acerca de su propia realidad.

Desde las redes se busca remarcar una investigación educativa anclada “en” la educación, “desde” la educación y “para” la educación, en este sentido consideran que los enfoques de la investigación-acción y la etnografía crítica permiten concretar su marco político-ideológico, involucrándose desde sus escuelas y comunidades, a partir de formas de trabajo más democráticas y participativas. Además se recupera el verdadero sentido de la construcción de un sujeto docente histórico-político, comprometido y consciente de su realidad, que interviene en ella para transformarla y transformarse.

Reflexiones finales:

A partir de la aproximación realizada, se considera importante valorizar los Encuentros Iberoamericanos, como espacios que dan lugar a reflexionar sobre todas las experiencias investigativas realizadas desde las redes, que sin duda se constituyen en importantes “lugares” de construcción conjunta de saberes cuya búsqueda se orienta a alcanzar la intervención en pos de la transformación.

Se considera importante reconocer avances que se están logrando a partir de estos encuentros. Por un lado, el importante vínculo entre investigación y formación docente y su retroalimentación constante. Por otro lado, las interesantes descripciones de la situación actual de la educación y la pedagogía, particularmente aquellas que ponen de manifiesto las consecuencias desastrosas que trajeron y traen la implementación de políticas neo liberales en el ámbito educativo para toda Latinoamérica. Además de contribuir de esta manera a la conformación de un pensamiento crítico iberoamericano en educación.

Sin embargo, las mismas redes están manifestando que aún quedan muchos desafíos y metas por alcanzar, sobre todo lo que refiere a las estrategias y propuestas planteadas y concertadas en los diversos encuentros y la intervención concreta en políticas educativas...

Para finalizar se considera que la siguiente cita no solo reconstruye el camino transitado por las Redes de docentes que investigan desde las escuelas, sino que también ubica a los docentes y sus prácticas investigativas en una importante opción para la libertad.

“Si de lo que se trata es de investigar para desarrollar una ciencia social crítica de la educación, el que los profesores de todos los niveles educativos realicen tareas investigadoras, puede tener un sentido más profundo. En primer lugar porque el espacio de la enseñanza no universitaria, en algunos casos, está menos hegemonizado por la ciencia social funcional. La ausencia de tradición investigadora en la enseñanza no universitaria se convierte en una opción para la libertad que puede ser aprovechada para optar por la ciencia social crítica en la medida en que

se dejen en un segundo término los reconocimientos oficiales y la meritocracia” (Cascante Fernández, citado por Red DHIE y CETERA, 2009:52)

NOTAS

* Docentes FCH-UNSL. Trabajo realizado en el marco del curso de posgrado “Crisis capitalista, Pensamiento crítico y alternativas Latinoamericanas”. Organizado por la Facultad Ciencias Humanas. UNSL, a cargo del Dr. Julio Gambinas

1.-La Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela, Red TEBES (México), la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio CEE (Colombia) y también el Movimiento de Expedición Pedagógica, la Red de Docentes que hacen investigación Educativa, DHIE (Argentina), la Red de Investigación en la Escuela, Red RIE (Brasil), la Red de Colectivos que hacen investigación desde la Escuela y Comunidad, Red CIRES (Venezuela).

2.-Expresión tomada del pensamiento de P. Freire: Hacia una Pedagogía de la Pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. 1986. Editorial La Aurora.

3.-La noción de lógica academicista es entendida como lineamientos que determinan que investigar, quienes van a investigar y en que contextos.

Bibliografía:

ACHILLI, Elena. 2000. Investigación y Formación Docente. Rosario, Argentina: Laborde editor.

CARDELLI, Jorge y DUHALDE, Miguel. 2002. Didáctica de la Investigación: Una experiencia de formación docente. En CARDELLI, Jorge, DATRI, Eduardo y DUHALDE,

Miguel (comps.) *Docentes que hacen investigación educativa*. Buenos Aires. Tomo I. Miño y Dávila.

DHIE, CTERA. 2009. El Colectivo y Las Redes de Investigación como formas Alternativas para la Organización de la Formación y El Trabajo Docente. En: *Investigación Educativa y Trabajo en Red. Debates y Proyecciones*. Buenos Aires: Noveduc.

ENRIQUEZ, Pedro. 2007. Discusiones Iniciales para estudiar el Docente-Investigador. En: *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis, Argentina. Ediciones LAE.